

2º ENCONTRO

*Perspectivas do
Ensino de*

HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

USP
CNPq



FEUSP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Flávio Fava de Moraes

Vice-Reitora: Profª Drª Myriam Krasilchik

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Profª Drª Anna Maria Pessoa de Carvalho

DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO E EDUCAÇÃO COMPARADA

Profª Drª Tisuko Morchida Kishimoto

Prof. Dr. Nilson José Machado

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª Drª Circe Maria Fernandes Bittencourt (FEUSP)

Profª Drª Ernesta Zamboni (UNICAMP)

Profª Drª Kátia Maria Abud (FEUSP)

Profª Maria Isabel de Almeida (APEOESP)

Profª Drª Sylvia Bassetto (FFLCH-USP)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Antônio S. Almeida Neto (Rede Municipal/São Paulo)

Profª Cecília Hanna Mate (UNESP/Assis)

Profª Helenice Ciampi (PUC/SP)

Prof. Jaime Cordeiro (UNESP/Araraquara)

Profª Drª Marcia D'Aléssio (UNESP/Franca)

Profª Drª Marina Corrêa Vaz (E.L. de Sociol. e Política-SP)

Profª Drª Rosa Kulcsar (FEUSP)

Profª Drª Maria Luiza Tucci Carneiro (FFLCH-USP)

Profª Drª Zilda Gricoli Yokoi (FFLCH-USP)

Profª Marize Carvalho Vilela (Secretaria da Educação - SP)

COMISSÃO CONSULTORA DOS ANAIS

Profª Drª Circe Maria Fernandes Bittencourt (FEUSP)

Profª Drª Ernesta Zamboni (UNICAMP)

Profª Drª Kátia Maria Abud (FEUSP)

Profª Maria Isabel de Almeida (APEOESP)

Profª Drª Sylvia Bassetto (FFLCH-USP)

Realização: Faculdade de Educação - USP

Colaboração: Depto. de História da F.F.L.C.H -USP

ANPUH - Associação Nacional de História - Núcleo São Paulo

Apoio Financeiro: CNPq – FEUSP

Organização: Circe Maria Fernandes Bittencourt

Coordenadores da edição: Júlio Maria Neres, Valéria Conte Delbem

Planejamento Gráfico e Composição: Joaquim Basílio Filho, Paulo Roberto Katuni (LIFE)

Revisão: Ana Maria Salomão, Eulina Pacheco Lutfi, Marisa Akiko Moribe, Paulo Eduardo Dias de Mello

Apoio Técnico: Sônia Maria Fontanette Battella, Alba Maria Wallkiers Clemetino, Neide Aparecida Ribeiro de Sousa

**II ENCONTRO
PERSPECTIVAS DO ENSINO DE
HISTÓRIA**

**São Paulo
12 a 15 de fevereiro de 1996**

ANAIS

II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

II Encontro "Perspectivas do ensino de história", São Paulo, 1996

Anais. São Paulo, FEUSP, 1996

Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação

Bittencourt, Circe Maria Fernandes, Org.

Congressos Nacionais – Brasil

Perspectivas do ensino de história

375.42 (81)

Encontro - Ensino de História - Brasil

Ensino de História - Brasil 375.42 (81)

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	7
HOMENAGEM À EIZA NADAI.....	17
CONFERÊNCIA	
História, Política e Ensino.....	19
MESAS-REDONDAS	
Políticas Públicas e Currículo	
La construccion del conocimiento histórico: una perspectiva cognitiva y educativa.....	30
Os Programas de História do Brasil na escola secundária	41
Currículos e Conhecimento Histórico	
Capitalismo e cidadania em propostas curriculares de História	54
Currículo, utopia e pós-modernidade.....	65
Currículos e conhecimento histórico nos diferentes níveis de ensino	81
Formação do Professor de História	
A formação do professor de História no Brasil.....	101
Formação do professor na perspectiva do terceiro grau	110
Formação dos Professores e Cotidiano Escolar	
A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico	115
Formação de professores de História no projeto pedagógico	129
Imagens em Movimento	
Anotações para o estudo da linguagem das imagens e sons na cultura atual	142
Em busca das ilusões perdidas	149
Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens ..	156
CURSOS	
Currículo de História: apenas uma questão historiográfica ou pedagógica mais ampla?	167

História e dialogismo	176
Mediações no ensino da História	190
Memória(s), linguagem(ns), poder(es): algumas perspectivas	201
A utilização da cultura material no ensino de História de 1º e 2º graus	212
O Construtivismo: a utilização do jogo para a compreensão dos conceitos históricos	216

GRUPOS DE TRABALHO:

A Interdisciplinaridade em Projetos de Ensino	233
O Cotidiano no Ensino de História	250
Ensino de História e Ensino Fundamental	254
Ensino de História nas Aldeias Indígenas	258
Formação do Profissional de História: da academia à sala de aula	295
História Local e Ensino de História	317
Linguagens e Ensino de História	323
A historiografia didática para o ensino fundamental	333
O uso de documentos na sala de aula	348
Relação Museu-Escola: realidades e perspectivas	351

COMUNICAÇÕES COORDENADAS

Alternativas para o ensino de História e Estudos Sociais	363
Histórias de família e ensino de História	372
História Temática e Leitura: uma reflexão sobre o ensino da História	394
Histórias, Histórias e Vivências	418
O Ensino de História Temática nas Escolas Técnicas do CEETEPS	430
Oficinas e alternativas para o ensino de História em Minas Gerais	444
Pensamos historicamente dentro de um Museu de História?	454
Reflexões sobre a presença do negro na História brasileira: uma proposta alternativa para a prática pedagógica	470
Trabalhando com a fonte material em sala de aula	482

COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS

Formação de Professores e Currículo de História

A implementação do novo currículo de História e a política de capacitação docente do governo do Paraná.....	487
Avaliação e a postura política do professor.	497
Currículo e sua implantação: estudo de caso	510
La ley federal de educación argentina y el problema de la formación y transformación docente	516
Coordenador pedagógico: trabalho cultural	523
O ensino de História durante o regime militar no Brasil: a prática em sala de aula na perspectiva da cultura escolar	527
O historiador-professor: o currículo responde?	536
O trabalho com História na Oficina Pedagógica da Delegacia de Educação de Piracicaba: relato e análise de experiência.....	545
Prática de ensino na Universidade do Estado de Santa Catarina).....	559
Ser professor de História em Chapecó (1970-1990).....	562

Teorias e métodos de ensino-aprendizagem

Conceitos e metodologia no ensino e no debate sobre a violência na História do Brasil	571
Do dilema do ensino de História às propostas: dois autores, duas perspectivas	575
Ensino de História e historiografias: mitos e ritos... silêncio e vozes nas experiências cotidianas da sala de aula.....	582
História conceitual x História factual; raciocínio x memorização – oposições reais ou falsas no ensino da história?.....	596
Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História?.....	600
Os labirintos da construção do conhecimento histórico	605
Qué hacemos con la Historia?.....	616

História no ensino fundamental e médio

Estudo do meio: "Do cafezal ao cafezinho"	627
Estudos Sociais para as séries iniciais?	639
História e ensino básico.....	644
Identidade e cidadania.....	652

Da sala de aula para a sala de aula: o ensino de História no magistério de 2º grau	661
Pilatos no credo. O fenômeno religioso como questão no vestibular da UnB	667
Primeiras anotações para a reformulação da proposta de ensino da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.....	672
Vestibular: o desafio ao professor.....	684
Ensino de História local e regional	
A origem da cidade de Ubatuba.....	689
Ensino da História e alienação na Amazônia	691
História da nossa escola.....	696
O ensino de História regional e local: alguns problemas e algumas perspectivas.....	705
Regionalismo e ensino de História.....	711
Linguagens e relatos de experiências no ensino de História	
Cinema e Nazismo: projeto de pesquisa e monografia com alunos do 2º grau	718
História, Cinema e Literatura: relato de uma experiência didática.....	725
O Brasil pela imagem	735
O conhecimento do potencial educativo dos acervos museológicos.....	738
Os desfiles cívicos e o ensino de História.....	743
Prática da educação através da História.....	748
Programa de integração arquivo-escola	754
Un primer aporte a la enseñanza de la Historia desde las tecnologías de la información ...	757
História Social e ensino	
O trabalhador livre em Goiás no Século XIX: perspectivas do ensino de História Social	763
Paraíso e antiparaíso: o olhar do viajante alemão no Brasil do século XIX.....	770
Relações de gênero e ensino de História: uma articulação necessária.....	779
Trabalhadores negros e suas lutas educacionais: São Paulo (1900-1930).....	786
EXPOSIÇÃO	
Manuais de História: Diversidade, Usos e Imagens.....	791

APRESENTAÇÃO

IIº ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

O IIº Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado nos dias 12 a 15 de fevereiro de 1996, organizado pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, contou com o apoio do Departamento de História/USP e ANPUH- Núcleo Regional de São Paulo. O evento ocorreu em atendimento a urgentes necessidades em aprofundar debates sobre o ensino de História e como compromisso assumido no Iº Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado na FEUSP em 1988, em dar continuidade a encontros dessa natureza.

O tema central escolhido para esse evento foi sobre as reformulações curriculares da área de História, considerando-se a série de mudanças que estão ocorrendo nesse campo, nos últimos anos. As reformulações curriculares promovidas pelas Secretarias estaduais e municipais de Educação têm apresentado críticas aos conteúdos e métodos do ensino de História estruturados sob paradigmas da herança positivista e apontam para a necessidade de superar esse ensino denominado de tradicional. Embora as propostas curriculares apresentem aspectos críticos comuns, as reformulações têm sido diversas, assim como conteúdos e métodos de ensino. Pode-se verificar ainda que o próprio processo de construção das propostas tem seguido percursos diferentes tanto em sua forma de elaboração como a de implementação na rede escolar, de acordo com as condições educacionais de cada região. Paralelamente, começou, a se definir em 1995, por parte do poder central educacional (MEC) proposta de currículo uniforme ou mínimo- os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estas constatações do atual panorama e processo de mudanças curriculares do ensino de História têm provocado inúmeras indagações e questionamentos sobre o futuro e as perspectivas da disciplina escolar.

Partindo de tais considerações o IIº Encontro Perspectivas do Ensino de História cuidou de realizar um balanço crítico das propostas Curriculares e debater algumas das questões fundamentais delas decorrentes.

A primeira questão foi a reflexão sobre a relação entre o ensino superior e o ensino fundamental e médio, considerando os problemas de articulação e clivagens

entre esses três níveis de ensino e em que medida as reformas curriculares os afetam.

Um outro aspecto importante considerado para os debates do Encontro foi sobre o papel do professor frente às mudanças que envolvem as reformulações de conteúdos, as questões sobre o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos de caráter epistemológico. Assim, tanto os problemas de ordem profissional, subjacentes às propostas, que incluem as condições de trabalho docente bem como as concepções de formação inicial e contínua e cursos de capacitação foram apontados como questões para análises e avaliações, na busca de perspectivas para o resgate da dignidade do "ser professor".

As transformações curriculares têm apontado também para mudanças relativas às concepções de materiais didáticos, o que provoca necessidade de análise das formas usuais de aquisição cultural pela atual geração de alunos. A mídia e toda uma série de acervos audio-visuais, incluindo a informática, têm contribuído para a configuração de uma cultura histórica e de formas de apreensão de conhecimentos que a escola e seu processo de ensino/aprendizagem não podem ignorar. Nesse sentido cabe refletir com maior intensidade sobre o papel dos novos instrumentos de trabalho do professor e de como estão relacionados com os demais conhecimentos apreendidos pela vivência dos alunos. Situar as novas práticas de ensino foi considerada no encontro, uma necessidade que merece debates constantes para evitar improvisações e usos tecnológicos sem a devida reflexão do real papel que desempenham na configuração da cultura escolar.

Os temas elencados definiram as propostas e os objetivos do IIº Encontro Perspectivas do Ensino de História.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- 1- Possibilitar debates entre os professores dos três níveis de ensino sobre as atuais propostas curriculares de História.
- 2- Discutir as tendências provocadoras de mudanças efetivas no atual quadro do ensino da disciplina.
- 3- Avaliar o alcance das propostas na prática de sala de aula.
- 4- Refletir sobre a relação entre os métodos de ensino e aprendizagem das propostas e as mudanças do papel do professor.

ATIVIDADES DO ENCONTRO

A programação do Encontro se fez atendendo às temáticas propostas, destacando apresentação por especialistas sobre questões elencadas, atualização de conteúdos e métodos e oferta de oportunidade para socialização de pesquisa e experiências desenvolvidas em salas de aula. As atividades inovaram em dois aspectos básicos: na formatação dos Cursos (pré- Encontro) articulados às temáticas do encontro e na organização de Grupos de Trabalho.

1. Sessão de Abertura

A mesa da Sessão de Abertura composta pelas autoridades da USP e representantes da ANPUH e APEOESP teve como objetivo apresentar objetivos e temas básicos do IIº Encontro e prestar homenagem à professora dra. Elza Nadai, falecida em janeiro de 1995, e que havia iniciado a organização do evento.

2. Cursos pré- Encontro

O 2º Encontro inovou quanto à formatação e conteúdos dos **Cursos** (foram realizados um total de 16), transformados em Pré- Cursos como meio de introdução dos temas que foram realizados no primeiro dia (12/02), em oito horas sequenciais. Esta opção se fez para que os cursos fossem introdutórios e não simplesmente atualizações bibliográficas, às várias temáticas que iriam ocorrer nos três dias subsequentes, nas Mesas-redondas e principalmente nos Grupos de Trabalho.

1. Memória(s), Linguagem(ns), Poder(es): Algumas perspectivas

Prof. Sérgio A. Souza (Rede Pública - SE/SP)

2. Trabalhando com o Regional no Ensino de História

Profª Sônia Nikitiuki (UFF)

3. Mediações no Ensino de História

Prof. Ubiratan Rocha (UFF)

4. Breve História do Cinema Latino Americano: anos 30, 40 e 50

Prof. Afrânio Mendes Catani (FE/USP)

5. Utilização da Cultura Material no Ensino de História

Profª Elaine F. V. Hirata (MAE/USP)

- 6. A Utilização do Jogo para a Compreensão dos Conceitos Históricos**
Profª Rosa Kulcsar (FE/USP - PUC/SP)
- 7. O Desafio de Ensinar História no 1º Grau**
Profª Marlene R. Cainelli (UEL)
- 8. Currículo de História: uma questão de atualização historiográfica apenas ou pedagógica mais ampla?**
Profª Alzira B. Alcântara (UFF)
- 9. O Mapa Conceitual e o Ensino de História**
Prof. José Alberto Baldissera (UNISINOS-RG)
- 10. Ler e Estudar: história, literatura e ensino**
Profª Celeste Maria Pacheco de Andrade (UEFS e UEB)
- 11. Preservação do Patrimônio e Ensino de História**
Profª Janice Gonçalves (Fundação Pró-Memória Indaiatuba - SP)
- 12. Cinema, História e Educação: uma análise da representação da história no cinema brasileiro**
Prof. Eduardo Victório Morettin (Rede Particular - SE/SP)
- 13. Ensinar História através de Projetos de Pesquisa**
Profª Selva Guimarães Fonseca (UFUB -MG)
- 14. História e Dialogismo**
Profª Antônia Terra Calazans Fernandes (Rede Particular - SE/SP)
- 15. O Uso do Documento Cultural em Sala de Aula: procedimentos e abordagens**
Prof. Marcos Napolitano de Eugênio (UFPr)

3. Conferência e Mesas- Redondas

A Conferência “História, Política e Ensino” proferida pela professora dra. Maria de Lourdes Mônaco Janotti (13/02), destacou a necessidade de uma profunda reflexão sobre o caráter político da História enquanto área de pesquisa e como disciplina escolar, fazendo um balanço das atuais tendências historiográficas e apontando para os perigos de uma despolitização face as atuais exigências da sociedade.

Foram apresentadas 6 Mesas-Redondas distribuídas em três dias do Encontro (duas por dia) cujos temas foram assim distribuídos:

◆ POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

Profª Yara Prado (MEC)

Profª Drª Kátia Maria Abud (FEUSP)

Prof. Dr. Mário Carretero (Universidad Autonoma de Madrid-Espanha)

◆ CURRÍCULOS E CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO

Prof. Dr. Antônio Flávio Moreira (UFRJ)

Profª Drª Circe M. Fernandes Bittencourt (FEUSP)

Profª Helenice Ciampi (PUC-SP)

◆ FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Profª Drª Ernesta Zamboni (UNICAMP)

Profª Drª Selva G. Fonseca (UFU-MG)

Profª Drª Sylvania Bassetto (FFLCH/USP)

◆ FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E COTIDIANO DA ESCOLA

Profª Drª Ismênia Lima Martins (UFF)

Profª Drª Maria Auxiliadora Schimdt (UFPr)

Profª Vera Lúcia Sabongi de Rossi (Rede Pública de Ensino - SE/SP)

◆ COMUNICAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA

Prof.Dr.Alcyr Lenharo (UNICAMP)

Profª Sylvania Magaldi (Fundação Roberto Marinho)

Prof. Dr. Ulpiano Bezerra de Menezes (FFLCH/USP)

◆ IMAGENS EM MOVIMENTO

Prof. Dr. Elias Thomé Saliba (FFLCH/USP)

Profª Drª Maria Aparecida Aquino (FFLCH/USP)

Prof. Dr. Milton José de Almeida (UNICAMP)

4. Grupos de Trabalho

Foram organizados 14 Grupos de Trabalho(GTs) que se constituíram mediante escolha prévia dos participantes. Os Gts foram organizados a partir de temas estabelecidos com antecedência, determinando-se um coordenador que se encarre-

gou de selecionar os expositores e textos a serem debatidos no decorrer dos três dias do Encontro. Os temas abordaram, sobretudo, as relações entre a produção acadêmica e o conhecimento histórico escolar.

1. A Interdisciplinaridade em Projetos de Ensino

Coordenação: Prof^ª Conceição Cabrini e Prof^ª Nidia Pontuschka (FE/USP)

2. Cotidiano no Ensino de História

Coordenação: Prof^ª Ernesta Zamboni (UNICAMP)

3. Formação do Profissional de História: da academia à sala de aula

Coordenação: Prof^ª Lina Brandão Aras (UFB)

4. Relação Museu Escola: realidades e perspectivas

Coordenação: Prof^ª Adriana M. Almeida (MAE/USP)

5. Descobrir a si próprio através do outro: uma proposta para o ensino de História Medieval

Coordenação: Prof. Hilário Franco Jr. (FFLCH/USP)

6. Livro Didático de História

Coordenação: Prof. Ricardo Oriá (Brasília - DF)

7. História Local e Ensino de História

Coordenação: Prof^ª Maria Carolina B. Galzerani (UNICAMP)

8. Linguagens e Ensino de História

Coordenação: Prof^ª Maria Helena Capelato (FFLCH/USP)

9. Ensino de História e Ensino Fundamental

Coordenação: Prof^ª Maria de Fátima Salum Moreira (UNESP – Pres. Prudente)

10. Ensino de História nas Aldeias Indígenas

Coordenação Prof^ª Circe Maria Fernandes Bittencourt (FE/USP)

11. O Uso de Documentos no Ensino de História

Coordenação: Prof^ª Ana Maria de Almeida Camargo (FFLCH/USP)

12. Textos Didáticos em Sala de Aula

Coordenação: Prof. Luis Carlos Villalta (UFOP - MG)

13. História de Vida e Estudo da Realidade: procedimentos metodológicos e de pesquisa

Coordenação: Prof^ª Zilda Gricoli Yokoi (FFLCH/USP)

14. Ensino de História da América

Coordenação: Prof^ª Kátia Gerab Baggio (UFMG)

5. Comunicações Coordenadas e individuais

As Comunicações Coordenadas e Individuais foram agrupadas de acordo com os temas a serem apresentados com um número máximo de seis participantes. Foram selecionadas vinte e quatro CC (24) e cinquenta e nove CI (59) cujos temas centrais foram Formação de professores, Ensino de História local ou regional, Linguagens no ensino de História, Ensino de História em escolas Técnicas, Indígenas, cursos do Magistério, Séries iniciais do ensino fundamental, vestibulares, além de apresentação de pesquisas de pós-graduação na área de ensino

6. Outras Atividades

- 6.1. Nas dependências da Biblioteca da FEUSP foi organizada a exposição Manuais: Diversidade, Uso e Imagens. Esta exposição foi elaborada por um grupo de pesquisadores que tem se dedicado à História do livro didático brasileiro e que se vincula ao projeto da Biblioteca do Livro Didático do Centro de Memória da Educação Escolar da FEUSP, coordenado pela Prof^ª Circe Maria Fernandes Bittencourt.
- 6.2. Foi apresentada uma sessão de vídeos, seguida de debates, com exibição de "Primavera Existirá", Histórias de um rio contrariado e Roupa suja se lava em casa produzidos pela equipe coordenada pelo Prof. Dr. Marcelo Tassara. Os vídeos fizeram parte do Projeto Interdisciplinaridade e Educação Ambiental na Escola Pública, financiado pela CAPES/RIPEC/FEUSP, do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais.

PERFIL DOS PARTICIPANTES

Do evento participaram oficialmente, nos quatro dias, com inscrição, 548 professores sendo que o total de participantes atingiu cerca de 650 pessoas, significando, assim, que apenas uma parcela do público compareceu em atividades específicas ou pontuais. Houve o comparecimento de professores de diferentes níveis de

ensino (fundamental, médio e superior) de praticamente todos os estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, Tocantins, Rondônia, Amapá, Acre, Amazonas, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo) e, ainda, de colegas da Argentina, o que demonstra a relevância e a necessidade de realização de encontros dessa natureza para a discussão das questões relativas ao ensino.

O perfil dos participantes desse 2º Encontro foi marcado pela presença significativa de professores de cursos de Licenciaturas, especialmente de Prática de Ensino de História, por pesquisadores de Universidades, incluindo alunos de pós-graduação (USP, UNESP, UNICAMP- SP; UFF; UFRJ; UNB; UFMG- Belo Horizonte e Ouro Preto, UF Ub- Minas Gerais; UELondrina; UFPr; UFSC; UFRS; UNISINOS; UFPe; UFPa; UFB; UEB-Feira de Santana; UFGO; UFES; UFMS- Dourados; UFA- Manaus; Universidad de Salta e Córdoba-Argentina) que tratam de temas relacionados a currículos ou preocupados em temáticas e questões metodológicas que interferem ou possam interferir diretamente nos cursos de 3º grau. Também foi interessante o número de pesquisadores de Museus que desenvolvem atividades educacionais (MAE/USP, Museu Paulista/USP, Museu Nacional, RJ, Museu Tiradentes- MG) por representantes de Secretarias de Educação e do MEC e também com significativa participação de editores e autores de livros didáticos ou de materiais de ensino alternativos. O número de professores do ensino fundamental e médio das escolas públicas, diferentemente do 1º Encontro Perspectivas do Ensino de História de 1988, realizado pela própria FEUSP, não correspondeu à expectativa prevista tendo, por outro lado, aumentado o número de comparecimento de docentes da rede particular. Algumas escolas particulares deram apoio efetivo aos professores, como o caso da Fundação Bradesco que incentivou o comparecimento dos docentes de História de suas escolas espalhadas por todo o país, financiando transporte e estadia. O número de professores da rede pública foi reduzido pela falta de apoio das Secretarias de Educação do estado e município de São Paulo que, contrariamente ao 1º evento, não deram a dispensa de ponto, ocasionando, inclusive, a ausência de grupos de professores que iriam apresentar comunicações individuais e coordenadas sobre experiências em sala de aula. Assim, a presença dos professores da rede pública, em sua maioria, foi esporádica e praticamente participaram os que trabalham na área metropolitana de São Paulo. Houve ainda um número significativo de professores de escolas técnicas, especialmente os provenientes de escolas federais e a presença de professores de aldeias indígenas da região de Mato Grosso do Sul e Acre, envolvidos em estruturação de propostas curriculares especiais para suas escola, atualmente sob controle e supervisão direta do MEC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática básica do Encontro, centrada em análises sobre reformulações curriculares do ensino de História e formação de professores foi, sem dúvida, significativa e contribuiu para reflexões mais conjunturais e abrangentes sobre a diversidade curricular e os desafios atuais para definições de novos paradigmas em seu processo de elaboração. Os trabalhos apresentados serviram, de formas diversas, para ampliar a reflexão e avaliar os caminhos que o conhecimento histórico escolar tem percorrido nos últimos anos, assim como os avanços e descompassos das práticas nas salas de aula.

O debate mais significativo em relação à proposta curricular ocorreu quando da apresentação da versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental (de 1ª a 4ª séries) organizado pela equipe do MEC. Houve uma série de discussões no decorrer do evento nas quais foram questionados, além dos conteúdos propostos, a forma como têm sido elaborados tais parâmetros e a partir de quais critérios, conforme o exposto no documento introdutório. No decorrer das reuniões, decidiu-se pela rejeição da proposta, considerada pelos participantes, por unanimidade, como inadequada e desatualizada em relação às propostas originárias de vários estados brasileiros, tais como as do Estado de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em consequência, houve o comprometimento dos representantes do MEC de retirar a proposta para exame de pareceristas e a reelaboração de uma nova proposta que, em princípio, deveria ser apresentada para discussão no mês de maio próximo e que deveria incluir debates com a ANPUH e AGB.

Dentre as demais temáticas do evento, destacou-se a apresentação de questões epistemológicas relacionadas ao papel da mídia na configuração de uma cultura histórica e de sua interferência nas formas de apreensão de conhecimentos pela atual geração. As produções cinematográficas, em particular, foram objeto de análises, tanto do ponto de vista teórico, como objeto de pesquisa historiográfica, mas também no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de História. Estas questões foram debatidas em Mesas-redondas, cursos, Gts e em apresentações de comunicações coordenadas e individuais.

Os **Grupos de Trabalho** (em um total de 12) corresponderam às expectativas quanto ao aprofundamento de temas de interesse dos diversos grupos de participantes, abrangendo questões sobre ensino de História em séries iniciais assim como de cursos

de formação de professores nas Licenciaturas ou ainda sobre ensino de História para aldeias indígenas. O trabalho dos coordenadores dos Gts garantiu continuidade e articulações nas apresentações e, pela avaliação feita, é uma atividade que deverá ser incorporada em próximos encontros por possibilitar debates mais verticalizados e com maior disponibilidade de tempo para situar problemas e discuti-los com maior profundidade, correspondendo a 3 dias, perfazendo um total de 6 horas e auxilia em reflexões e propostas de continuidade por grupos que passam a ter oportunidade de um maior conhecimento sobre os trabalhos dos vários participantes.

As **Comunicações** (coordenadas e individuais) caracterizaram-se como espaço destinado a apresentações de experiências e práticas de ensino em sala de aula e, em menor quantidade, para apresentação de pesquisas na área de ensino. Havia sido aprovadas pela Comissão Científica 83 Comunicações Coordenadas e individuais tendo havido abstenções de cerca de 10% apenas.

Como parte das atividades do evento, cabe destacar ainda a exposição **Manuais de História: diversidade, usos e imagens** organizada pelos alunos de Iniciação Científica sob orientação da Prof^a Circe Bittencourt, utilizando o espaço da Biblioteca da FEUSP.

Na **Sessão de Encerramento** houve a discussão sobre a continuidade do Encontro sobre Ensino de História e decidiu-se que o 3º Encontro Perspectivas do Ensino de História será realizado em Curitiba (UFP) em 1998. Também houve o comprometimento dos organizadores quanto à publicação dos **Anais do 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História** tendo, na ocasião, se constituído uma comissão científica encarregada de selecionar os textos e artigos dos Anais, composta pelas professoras Dr^a Circe Maria Fernandes Bittencourt (coordenadora), Dr^a Sylvia Bassetto, Dr^a Ernesta Zamboni e Dr^a Katia Maria Abud.

AGRADECIMENTOS

Para realização do evento houve apoio financeiro do CNPq, FAPESP, Nestlé e editoras Contexto, Atica e Atual. O apoio do CNPq foi fundamental, garantindo passagens e estadias de 25 professores encarregados de ministrar Cursos, participação de Mesas-Redondas e Coordenação dos Grupos de Trabalho.

HOMENAGEM: Elza Nadai

Joana NEVES

Esta é uma das mais difíceis tarefas que já tive que enfrentar. Falar sobre a Elza: seu trabalho, sua importância como profissional - professora e formadoras de professores - é um pouco como falar de uma parte de mim mesma e que, infelizmente, perdi.

A Elza e eu nos conhecemos no Vestibular, em 1962. Superado o obstáculo que nos separava da Universidade passamos a ser colegas, companheiras de trabalho e de profissão e fomos o tempo todo, a vida toda. Mais do que colegas, porém, nos tornamos amigas; com o tempo éramos como irmãs até nos descobrimos, co-autoras de livros didáticos, como se fôssemos gêmeas siamesas: nem a copidesque da Saraiva conseguia saber onde os nossos textos se encontravam.

Neste percurso a Elza passou a ser uma das pessoas de quem eu mais gostei. E nesse ponto eu começo a falar da importância profissional e intelectual da minha amiga e comadre.

Embora não acredite muito em coisas místicas, às vezes gosto de lançar mão delas para, pelo menos, ilustrar algumas idéias. Sendo assim, é preciso dizer que sou do signo de Leão e, segundo os horóscopos, os leoninos só gostam de quem **admiram**. E eu sou, antes de qualquer coisa, uma grande admiradora da Elza e é a partir desta condição que vou me pronunciar neste momento.

Em 1988, no início do Seminário **PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA** pude constatar, com clareza, os motivos todos de minha admiração pela colega, que era ninguém menos do que a Professora de Prática de Ensino de História da mais importante Universidade do País. Foi bem assim que ela se apresentou.

Coordenando a Sessão de Abertura, a Elza conduziu todo o ritual dessas ocasiões: apresentou os participantes da Mesa e concedeu-lhes a palavra, conforme as formalidades e as hierarquias o exigiam. E todos cumpriram devidamente seu papel. Falaram em seu nome e no de suas Entidades que, aliás, haviam feito o que

era dever de ofício. Ou como se diz mais descontraidamente: não haviam feito mais do que sua obrigação.

Fechando a Sessão a Coordenadora, uma das principais organizadoras do Evento, levantou-se, ocupou o microfone destinado ao **trabalho** e assinalando sua presença em outro espaço, marcou a distinção entre a formalidade cumprida e o **conteúdo** do Seminário.

HISTÓRIA, POLÍTICA E ENSINO

Maria de Lourdes Monaco JANOTTI*

"A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido."(1)

Estas palavras do historiador Eric Hobsbawm oferecem amplos temas para nossa reflexão sobre os rumos do conhecimento e do ensino da História. Alertam para a possibilidade, muito próxima, de uma inimaginável alienação coletiva de resultados imprevisíveis. O poderoso círculo da globalização econômica mundial, embora comporte culturas de resistência, estreita-se cada vez mais. As diferenças absolutas são relativizadas; o imperialismo do mercado, sob a linguagem neo-liberal, tudo reduz à sua lógica. O esquecimento é uma arma poderosa nesse movimento que, não ingenuamente, promove pela mídia internacional espetáculos regionais - originalmente fruto de reações à cultura dominante - tornando-os produtos consumíveis pelo público dos *talk - shows*.

A desqualificação do passado, como experiência político-social, foi absorvida

* Depto. de História da FFLH da USP

até por grupos influentes de intelectuais, que passaram a vê-lo, quase exclusivamente, como um conjunto de discursos dominados por improbabilidades, inverdades, versões e memórias. Instaurou-se o domínio do presenteísmo, como se nisso não houvesse o perigo das interpretações ideológicas ou construções explicativas descontínuas. A historiadora Emília Viotti da Costa, em recente artigo intitulado significativamente *A dialética invertida: 1960-1990* (2) chama a atenção para o perigo que tais perspectivas podem acarretar.

Temas recentes da História Imediata são mais prestigiados e acatados do que o estudo dos acontecimentos passados por significativos setores da pesquisa e do ensino que pensam, assim, reagir contra o racionalismo positivista e marxista, ocultador das descontinuidades. Perigosamente a memória vem se constituindo na própria História e o passado público tornou-se objeto de trabalhos fora de moda. A singularidade desse fato é tanto mais grave se pensarmos como Hanna Arendt que *é na participação da esfera do político e do público que se realiza nossa condição humana*. (3)

O presente passou a explicar-se a partir de si mesmo. O perigo de ignorar o passado público pode também acarretar a perda da visão dialética da História e da vontade política que leva à crítica e à construção de projetos futuros. A História não é o terreno do "interessante" e do mundo privado enquanto tal. Este cresce em relação direta da redução das atividades da vida pública e da consciência da cidadania, como tão bem explicou Hanna Arendt, podendo levar, como o fez, nos anos 20 e 30, à privatização do próprio Estado pelas ditaduras nazi-fascistas. Esta experiência deu-se no Brasil num passado muito próximo, durante a ditadura getulista e a ditadura militar por mais de quarenta e cinco anos, neste século.

Mesmo considerando importantes e fundamentais os estudos sobre a vida privada no passado e no presente que, como propõe Agnes Heller, (4) descobrem no cotidiano a dimensão do político, é fundamental rever determinada prática da investigação e do ensino da História que, inspirada em uma estreita leitura da *Nova História* com seus novos objetos e abordagens, acabam por não estabelecer nenhuma *"relação orgânica com o passado público da época em que vivemos"*. (5)

Nesta altura, brotam duas ordens de observações correlatas aplicáveis aos rumos do ensino da História no Brasil. A primeira refere-se ao repúdio da História Política e a segunda à ênfase dada aos conteúdos da História Imediata e do História do Tempo Presente, ambas imbricando em problemas epistemológicos próprios da História e da Educação.

Pensemos na primeira questão. Muitos avanços foram conseguidos ultimamente no conhecimento da esfera político-social e os historiadores tiveram importante papel neste processo. Entre nós, as décadas de 70 e 80 foram muito profícuas, e muitas das idéias propugnadas por intelectuais brasileiros críticos da ditadura, ainda conservam atualidade. Referindo-se ao projeto autoritário do ensino que se implantava naquela ocasião, Durmeval Trigueiro Mendes, afirmava: *"Os líderes educacionais precisam compreender que toda ação eficaz - sobretudo no mundo de hoje - é, antes de tudo, a ação que muda a consciência - a própria e a dos outros. Eles precisam mover-se dentro da sociedade e fazer com que os outros se movam, com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e sobretudo de suas possibilidades. Educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica. (...) Assim sendo, a normatividade básica da educação não é haurida na ciência empírica nem, a fortiori, na técnica. Ela provém de um saber mais radical: saber dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem na sociedade. Um projeto de educação funde os interesses do indivíduo e da sociedade em processo de tensão que, permanentemente, encaminha a oposição entre uma e outra, a solução de compromisso e, mesmo de integração - ou de ruptura."*(6)

Também Demerval Saviani, Alfredo Bosi e José Silvério Baía Horta, alertavam para a responsabilidade da educação e da cultura em ampliar a consciência pública-social, dentro de uma concepção crítico-dialética sintetizada por Trigueiro Mendes: *"A cultura, essencialmente dialética. Informa-a uma dupla intenção: a de descobrir e a de transcender; a de refletir fatos e projetar utopias; a de ser ao mesmo tempo reflexa e tensional. A cultura é também fato político. Supõe opções, atitudes, posições. O ato de pensar é, até certo ponto, um ato de vontade política; para ver é preciso querer ver e acreditar no próprio poder de ver. Ver é um ato em larga margem instituidor da realidade."* (7)

Nessa mesma perspectiva, os historiadores brasileiros avaliaram a produção historiográfica anterior e propuseram, em publicações como *Repensando a História*, *História em quadro negro*, *O ensino de História e a criação do fato*, (8) entre outras, fundamentais mudanças para o ensino e a pesquisa no Brasil: introdução de novos personagens, crítica do saber tradicional e da História ontológica, maior atenção aos movimentos sociais e à realidade vivida pelos alunos, crítica ao discurso ideológico moralizante e triunfalista dos livros didáticos, etc. Em texto de 1986, a historiadora Elza Nadai declarava: "O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino - e que emergiu, (...) só muito recentemente entre nós, na década de setenta -, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados

tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. Essa história, no dizer ainda de Furet, 'persegue os segredos das sociedades e já não os das nações', embora não os perca de vista, 'mesmo quando refaz o passado a partir de ângulos de aproximação diferentes dos anteriores, clarificando desta maneira o nacional através do social'". (9)

Não resta dúvida que nas propostas dos historiadores estava embutida a concepção de que o ensino vinculava-se a um projeto ético - político que impelia o cidadão à conquista da democracia. Os desdobramentos dessas posturas dos anos 80, nem sempre têm atingido seus objetivos renovadores. Parece que estes perderam sua força inicial na medida em que passaram a justificar-se por si mesmos, dentro de uma visão culturalista não dialética, na maioria das vezes *sociologizante*, pouco contribuindo para uma maior compreensão do passado e do presente histórico. Talvez este seja o momento de reconsiderar a História Política e institucional, sob a ótica de outros parâmetros.

Sem pretender importar perspectivas do ensino e da pesquisa européias para a situação brasileira, somos, no entanto, levados a constatar a importância da circularidade das idéias na área do conhecimento. Impossível negar a penetração da *Nova História* francesa e, em menor escala, dos historiadores neo-marxistas ingleses na formação da atual geração de professores de História. Se também atentarmos para o reduzido número de obras traduzidas para o português, reconhecemos que a política editorial, sem dúvida visando o mercado, vem influenciando decisivamente a formação da consciência histórica em nosso país. Alguns poucos autores tomaram-se presença obrigatória tanto na produção acadêmica quanto nas salas de aula. O grande *boom* do mercado editorial nos últimos dez anos ecoa, palidamente, em nossa formação que ficou ao sabor de escolhas realizadas por grupos de posições culturais bem definidas. Nada de extraordinário quanto a isto, pois também a produção editorial é um campo politizado, mas a situação torna-se preocupante tendo em vista os pequenos grupos de intelectuais e as poucas editoras que atuam na área de História, bem como a instabilidade financeira do setor, vinculada à crise econômica que atravessa o país. Tudo isso, tem alimentado muito pouco o saber histórico.

Retornar ao político é, no momento, a palavra de ordem da historiografia francesa que parece ter se sensibilizado com as diversas críticas à denominada *Nova História*, vindas principalmente de outros países e, em especial, da Inglaterra. Retornar, implicitamente, é reconhecer que houve o abandono da História Política.

Cáusticos comentários de Hobsbawm e a resistência da historiografia alemã - que permanece precipuamente weberiana - parecem repudiar a liderança francesa na produção do conhecimento histórico, atribuindo-lhe a perda da perspectiva da dimensão político-nacional. Apesar de reconhecer que a denominada *Nova História* francesa abriu amplas possibilidades no campo histórico, a maior crítica contra ela reside na produção de um discurso narrativo fragmentado sem vínculos com a totalidade, conceito que passou a ser visto apenas como um produto ideológico e não como uma necessidade epistemológica.

Também no Brasil, ao abraçar perspectivas antropológicas e literárias muitas vezes o discurso historiográfico tornou-se presa de meras constatações e narrativas sobre um cotidiano despolitizado, desvinculando-se da própria consciência histórica que, acima de tudo, pressupõe a definição ética do historiador perante o seu tempo. Não resta dúvida que o ensino passou em decorrência disso a correr o risco de fragmentar-se e prender-se ao círculo de sua própria prática, crítica esta, paradoxalmente, feita à rigidez teórica dos anos 80: "A eficácia teórica de que se reveste a ciência é condição indispensável para uma política da educação, mas insuficiente até que a ciência venha explodir na decisão política. O pesquisador corre o risco de tornar-se prisioneiro do sistema quando não tem condições de analisar, globalmente, o próprio sistema. Se ele se fixa numa parte, procurará explicá-la por comparação com as outras partes, que por sua vez se explicam segundo o mesmo método, dentro de um processo circular. Há, portanto, dois aspectos a considerar: 1) o aprisionamento do pesquisador na 'zona' do real em que se instalou a pesquisa, aprisionamento de que só se libera pela visão da totalidade; 2) o aprisionamento do pesquisador (...) dentro do próprio sistema, considerado como algo que se explica por si mesmo, insuscetível, portanto, de determinar suas mudanças". (10)

Embora essas considerações tenham sido dirigidas à concepção tecnocrática do ensino, aplicam-se às novas prisões que temos construído, em torno de complexas e infindáveis discussões quanto a inúmeras questões do ensino, entre elas a dos tópicos programáticos. Compreendemos que eles não contêm em si mesmos virtualidades, nem são responsáveis pela boa ou má formação do professor e de seus alunos, mas sua escolha tem se revestido de opções políticas, muitas vezes equivocadas. Por exemplo, *Os descobrimentos marítimos e a colonização dos sec. XV e XVI*, considerados por muitos um tema antiquado e mesmo reacionário, podem ser vistos tanto pelo antigo como pelo novo discurso histórico desproblematizado e de forma apolítica, em nada contribuindo para vincular a nossa vida presente com à visão crítica do passado. No entanto, não é possível ignorar acontecimentos onde se encontram as raízes de nossa sociedade tradicional tão resistente às mudanças, da

noção arraigada de um Estado Patrimonialista, dos preconceitos raciais e da desvalorização do trabalho manual.

Como explicar sem os subsídios do passado vivido a persistência no poder de classes sociais - plásticas o suficiente para cooptar novos membros oriundos de setores sociais, até então não participantes -, mas antes de tudo conservadoras e corporativistas, como se ainda estivéssemos na época dos "homens bons" que integravam as Câmaras municipais da Colônia. A integração hoje tão almejada do Brasil no mundo globalizado e capitalista da ordem neo-liberal contém em si um grande paradoxo: a apropriação do discurso modernizador por elites conservadoras que se vêem como delegadas do poder do Estado. Mesmo diversos setores do mundo do trabalho se beneficiariam, juntamente com as classes dirigentes, do conhecimento de sua própria formação histórico-política.

Não é sem razão que autores importantes do início do século, como Seignobos, após terem sido rotulados indevidamente de *positivistas*, como se isso fosse um demérito, e permanecerem durante décadas afastados das bibliografias, atualmente estão sendo relidos e revalorizados. De pouco lembrados, passaram a ser mencionados até pelo ativo grupo dos novos historiadores da *esfera do político*, termo substitutivo do clássico História Política. Reconhecendo o valor da antiga erudição, desenvolvendo criativas metodologias, aliadas às teorias das representações e do imaginário político, esses pesquisadores têm feito trabalhos sob novas perspectivas. Dentre eles, o nome mais conhecido é o de René Rémond, inspirador de várias teses dentro desse campo .

O repúdio à História Política tradicional deveu-se à sua concentração no estudo do Estado/Nação, dos comportamentos individuais dos grandes personagens, dos eventos circunstanciais e das situações conjunturais efêmeras. Estes acontecimentos eram organizados sob um racionalismo redutor das descontinuidades e das contradições. Dessa forma, a História Política passou a ser vista como retrato da ideologia dominante e ocultadora da verdadeira realidade. Contribuiu para isso a força da explicação marxista da História que enfatizava a importância das estruturas econômico-sociais, bem como o papel da luta de classes, como instâncias onde residiam as verdades mais profundas.

Ante as antigas acusações de demasiada preocupação com o efêmero e o meramente cronológico, a proposta da atual História Política é desenvolver análises combináveis entre seus vários ritmos - o instantâneo e o lento - e seus aspectos contínuos e descontínuos. Aplicando a teoria braudeliana sobre o tempo histórico, reconhece três instâncias: a pequena duração que abrange o registro do cotidiano

da esfera de decisão política, como por exemplo os golpes de Estado, as mudanças de governo, as sucessões ministeriais, etc.; a média duração que engloba acontecimentos mais estáveis relacionados à longevidade dos regimes políticos, do sistema jurídico, dos partidos, do sistema eleitoral, etc.; e a longa duração onde subsistem as ideologias das formações políticas.

Esses três níveis não se constituem num setor separado da vida social, econômica e cultural, associam-se diretamente às práticas religiosas, familiares, culturais e do trabalho, relacionando-as à totalidade do político-social. Dessa forma, ambiciosos campos têm sido explorados com significativas releituras da história político-institucional. O próprio gênero biográfico, de enorme sucesso comercial, passa a ser visto como uma ação conjunta onde biografado e autor participam de uma construção de hipóteses, controvertidas ou não, sobre as relações sociais. A biografia histórica revisitada somente adquire expressão ao demonstrar os laços entre passado e presente, intenção e memória, indivíduo e sociedade retratando, por excelência, a condição humana em sua diversidade.

Sem renegar a História Nova nem as aspirações coletivistas do marxismo, os historiadores acreditam estar realizando uma revolução na antiga concepção de História Política. A historiografia francesa vem revitalizando a análise do conteúdo político trazendo-o para o estudo global da sociedade saindo do foco circunscrito à ação da classe política. René Rémond justifica esse ressuscitado interesse, pelo próprio crescimento das funções do Estado e pelo desenvolvimento das políticas públicas na prática democrática. As escolhas políticas passam a ser vistas não apenas como reflexos das ações de categorias sócio-profissionais mas, também, comportam um espaço livre da ação e de interferência do setor público. Na medida em que a sociedade contemporânea exige do Estado medidas para assegurar sua sobrevivência e bem estar, em consequência o Estado cresce em poder e abrangência de funções. No Estado democrático as eleições são decisivas para a vida social, assim como a legislação trabalhista para o mundo do trabalho e as leis normativas para o desenvolvimento do ensino. (11)

Essa constatação entrecruza, necessariamente, a História Política com a História do Tempo Presente (refere-se principalmente ao séc XX) e com a História Imediata (refere-se a acontecimentos que acabam de dar-se) e nos remete à segunda questão proposta no início deste texto: a atual ênfase ao presenteísmo no estudo da História.

A realidade mundial, surpreendentemente, povoada por acontecimentos considerados só possíveis num passado remoto como o recrudescimento das lutas

religiosas e dos nacionalismos exacerbados, a prática de genocídios e a revitalização de várias formas de racismos, é por demais contundente. A Europa, incrédula diante das atrocidades étnico-religiosas da região iugoslava, viu ressuscitar fantasmas que considerava definitivamente sepultos. Permaneceu insensível ao que, similarmente, há séculos vinha acontecendo nas regiões pobres principalmente da África, da Ásia e da América Latina só reagindo quando o perigo bateu-lhe à porta. A civilização do *bem estar*, tão recentemente conquistada, confrontou-se com o impacto do *irracional*. Da necessidade de explicar os sucessos da História do Tempo Presente surgiu, a partir dos anos 70, uma forte demanda do público leitor pelo gênero historiográfico, manifesto em vasta produção editorial, na qual ressaltam depoimentos e biografias de homens públicos. Dessa forma, historiadores e leitores se encontraram no imperativo de explicar o mundo atual.

Movida pelas exigências destas modificações, a reflexão histórica passou a reconhecer a política como uma prática social identificável em todos os novos campos de investigação.

Os trabalhos de E.P.Thompson, Maurice Aguilhon, Jacques Le Goff, Raymond Williams, François Furet e Marc Ferro, entre outros, já vinham apontando para o alargamento da compreensão do domínio do político, que encontra sua definição mais abrangente na exposta por Pierre Rosanvallon: "*o lugar onde se articulam o social e sua representação, a matriz simbólica na qual a experiência coletiva se enraíza e ao mesmo tempo se reflete*". (12) Essa conceituação, emergente da prática historiográfica contemporânea interdisciplinarizada, procura compreender em um mesmo ato de conhecimento a longa e a curta duração, bem como o *locus* por excelência onde se realiza o reconhecimento da essência do histórico.

Enquanto parece haver certo consenso em torno da possibilidade de se compreender a História do Tempo Presente - assegurando-se o emprego das técnicas usuais de pesquisa e um certo distanciamento de dez a vinte anos do acontecido (dependendo da opinião dos críticos) -, o mesmo não se dá quanto à História Imediata.

As atuais metas da globalização da economia, as relações entre os eventos e o poder da mídia, logicamente, não estão fora da discussão epistemológica da História Imediata. A mídia, ao mesmo tempo que noticia, cria acontecimentos e os interpreta, oferecendo ao público uma visão acabada e superficial do acontecido.

Debatendo esse poder da mídia, Jacques Le Goffest oferece o exemplo do que aconteceu na França em 1968. As notícias e as imagens que iam sendo divul-

gadas das barricadas estudantis, faziam com que o movimento se ampliasse e mesmo alterasse de rumo a cada momento. Este processo de multiplicação das fontes de informação apresenta dificuldades para a crítica histórica que ainda não tem elementos para sistematizá-las e detectar todas suas manipulações. As imagens rápidas são testemunhos muito frágeis que implicam em interpretações pessoais, visões fragmentárias e, ao mesmo tempo, submetem-se aos grandes interesses dos capitais multinacionais investidos na mídia. As conseqüências dos julgamentos rápidos da História Imediata podem vir a ter funesta influência no ensino escolar dos jovens, podendo induzi-los a interpretar a aparência pelo substancial. Além de tudo, para o mencionado historiador, a ignorância do futuro compromete a análise dos momentos decisivos de um acontecimento. Portanto, ler o presente em profundidade implica em criticar as fontes, explicá-las e não apenas em descrevê-las. Introduzir os acontecimentos na longa duração e observar as transformações que foram adquirindo no tempo, a melhor maneira de oferecer o material da história do presente para futuras releituras. (13)

Toda esta exposição vem no sentido de mostrar o quanto as velhas, novas e novíssimas posturas historiográficas são produto das contradições e condições da própria História e, por isso mesmo, sob a aparência da contestação, conservam substratos comuns muito nítidos. Apesar da violenta luta política contra o estruturalismo e o marxismo, permanecem no discurso histórico, sem dúvida de forma menos determinista, a noção de estrutura e totalidade, embora tenha os seus contestadores. Estes conceitos, como muitos outros, não perderam sua aplicabilidade analítica e quando não estão presentes são substituídos por imprecisas sinonímias.

Como muito bem afirmou Alfredo Bosi ao analisar as relações culturais do Brasil com os centros hegemônicos *"Aprender o que somos, o que nos estamos tomando agora e o que podemos fazer, mediante um conhecimento histórico comparativo denso e justo, é ainda tarefa prioritária das ciências humanas"*. (14) Ver e agir dentro desse quadro cultural complexo sempre foi a situação com a qual se defrontou o professor em sala de aula.

Mesmo defendendo a liberdade de escolha no processo didático e nele reconhecendo uma área importante de embates políticos, devemos admitir que um sentido maior deve orientar nossa prática no rumo da sociedade democrática e que este dificilmente se realizará se abandonarmos o estudo do passado público. Compreender a pluralidade de nossas culturas e toda a abrangência da história dos oprimidos passa pela constatação de que o imaginário político brasileiro não é algo efêmero e suas representações estão arraigadas profundamente nas raízes da cultura popular

e erudita. Impõe-se a retomada do sentido utópico e combativo dos anos 80, mesmo porque o conceito de **liberdade** não é estático e sim dialético.

Talvez muito da indiferença que se nota atualmente pela vida política de nosso país esteja relacionada ao desprezo do passado de nossa vida pública institucional, obscurecido pela prioridade da atualidade cotidiana. Sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para a participação democrática, somos levados à ignorância e à omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1) HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XX 1914-1991. Trad. de Marcos Santarita. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo, Companhia da Letras, 1995, p.13.
- 2) COSTA, Emília Viotti da. **A dialética invertida**. 1960-1990. In: *Revista Brasileira de História*. Brasil 1954-1964, v.14, n. 27. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, 1994, pp.9-26.
- 3) ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo. 4ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989, 339p.
- 4) HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989, 121p.
- 5) HOBBSAWM, Eric, ob. cit., p.13.
- 6) MENDES, Durmeval Trigueiro. **Existe uma filosofia da educação brasileira?** In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.) *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, pp.60-l.
- 7) Idem, ibidem, p.70.
- 8) SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História**. Rio de Janeiro, ANPUH/Marco Zero, 1989; PINSKY, Jaime (org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 5a. ed. São Paulo, Contexto, 1992; História em Quadro-Negro. Escola, ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de História*, v.9, n.19. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, set.89/fev.90.
- 9) NADAI, Elza. **"O ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão"**. In: PINSKY, Jaime (org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 5ª ed. São Paulo, Contexto, 1991, p.28.
- 10) MENDES, Durmeval Trigueiro, ob. cit., p.62.

- 11) RÉMOND, René. **Une histoire présente.** In: RÉMOND, René (dir.) *Pour une histoire politique.* Paris, Éditions du Seuil, 1988, pp.11-32.
- 12) ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história conceitual do político.** Trad. de Paulo Martinez. In: *Revista Brasileira de História.* Historiografia. Proposta & Práticas, v. 15, n. 30. São Paulo, ANPUH/Contexto, 1995, p.9.
- 13) LE GOFF, Jacques. **La vision des autres: un médiéviste face au temps présent.** In: CHAUVEAU, Agnès et TÉTART, Philippe (Sous la responsabilité) *Questions à l'Histoire des Temps présents.* s.l.p., Editions Complexe, 1991, p.99-108.
- 14) Plural, mas não caótico. In: BOSI, Alfredo (org.) **Cultura Brasileira.** Temas e situações. São Paulo, Ática, 1987. p.15.

LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO: una perspectiva cognitiva y educativa

Marío **CARRETERO***

INTRODUCCION

La enseñanza de la Historia ocupó al comienzo de siglo la atención de algunos de los más grandes pensadores educativos de nuestra época.

Así, Piaget en 1933 presentaba una ponencia en un congreso en la que estudiaba la comprensión que tienen los niños de algunos aspectos relacionados con el pasado y con el tiempo histórico. Aunque su teoría no estaba todavía plenamente desarrollada, una de sus conclusiones era que los niños tenían claras dificultades para entender los contenidos históricos debido a las limitaciones generales que impone su desarrollo cognitivo. Unos veinte años antes, el pensador educativo más importante de Norteamérica, J. Dewey, afirmaba lo siguiente al ocuparse de la función de la historia en la enseñanza elemental: "Sea lo que fuere la historia para el investigador, para el educador debe ser una sociología indirecta". Posteriormente, este padre de la educación moderna argumentaba que los alumnos en la escuela elemental no pueden comprender la historia en su significado íntegro y que por tanto debe enseñarse como un instrumento auxiliar de las ciencias sociales,

Cualquiera que sea la opinión que nos merezcan estas posiciones, lo cierto es que la investigación psicológica y educativa no ha prestado desde entonces la suficiente atención al tema como para que en la actualidad podamos decir que las posiciones de Piaget y Dewey son totalmente obsoletas. De hecho, si comparamos la investigación de las últimas décadas sobre la comprensión y enseñanza de la historia con la que se ha llevado a cabo en un contexto internacional sobre matemáticas y ciencias naturales en general (física, química, biología, etc.) podemos observar una diferencia asombrosa a favor de ésta última (Voss, Wiley y Carretero, 1995).

* Facultad de Psicología DA Universidad Autónoma de Madrid

En cualquier caso, resulta evidente que es necesario no sólo conseguir que aumente la investigación al respecto sino también llevar a cabo esfuerzos aplicados y teóricos que ayuden a clarificar en qué consiste el conocimiento histórico desde el punto de vista del alumno. Es decir, qué procesos están implicados en dicho conocimiento y en su elaboración dentro y fuera de la institución escolar. Por ejemplo, cuando un alumno tiene que comprender los procesos causales que dieron lugar a la Segunda Guerra Mundial, ¿en qué consiste ese tipo de información y qué procesos cognitivos están implicados en su comprensión? ¿Son similares a los que subyacen a la comprensión de la causalidad física?

Nos vamos a basar tanto en trabajos psicológicos o educativos de carácter empírico realizados por nuestro equipo como en las aportaciones de la psicología cognitiva y filosofía de la historia. Es bien sabido que la vertiente epistemológica es un aspecto que no debe olvidarse en la elaboración y diseño del currículum. Por otro lado, resulta imprescindible recordar que las investigaciones cognitivas se encuentran muy relacionadas con las cuestiones epistemológicas. La cuestión fundamental que queremos abordar en este artículo es cómo puede caracterizarse el conocimiento histórico tanto desde el punto de vista del historiador como desde el punto de vista del alumno y del profesor (que no olvidemos que una vez fue también alumno, y no sólo para convertirse en profesor). Por supuesto, los diferentes extremos que iremos exponiendo irán incluyendo algunas investigaciones cognitivas así como sus implicaciones educativas.

Características del conocimiento histórico

1. La historia es el estudio del pasado y eso supone un tipo de conocimiento diferente al conocimiento sociológico.

Probablemente esto es algo muy obvio para muchas personas relacionadas con este negocio, pero quizás sus implicaciones educativas no sean tan obvias. Desde el punto de vista epistemológico, autores como Aron, Mink o Habermas han insistido en esta cuestión. Dos de los problemas esenciales al respecto podrían definirse de la siguiente manera: "¿cómo visitar ese extraño país llamado pasado"? y "¿cómo entender si fue ese bonito (o feo o trivial) mientras duró? (por supuesto, nos referimos a dicho pasado. Pongamos el asunto en términos educativos. Si un profesor explica un tema sobre el Imperio Romano, ¿está explicando historia?

Creemos que la respuesta no es necesariamente afirmativa. Es decir, si sólo está describiendo las características sociales y políticas de ese periodo, quizás pueda decirse que está enseñando sociología del Imperio Romano pero no historia. Es decir, para esto último deberían incluirse no sólo los conocimientos sobre los tiempos pasados sino también el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente o al menos entre dos momentos en el tiempo. Esto nos lleva a una implicación educativa y un problema sobre el sabemos poco todavía. La primera supone que la enseñanza de la historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado pero mediante herramientas conceptuales que tienen sentido en el presente. El segundo versa precisamente sobre los procesos cognitivos implicados en dichas inferencias. Este asunto está en la base de la decisión, frecuente en muchos países, de enseñar Ciencias Sociales e Historia de manera muy mezclada. Es decir, con frecuencia se incluyen en los programas de CCSS contenidos de Historia sin la suficiente clarificación de la naturaleza de esta disciplina y de los problemas epistemológicos que supone. Por su parte, ocurre lo mismo en el caso de la Historia, que se enseña como si fuera un contenido social que incluye desgraciadamente un carácter presentista. En este sentido es preciso indicar cómo en algunos países de Latinoamérica y Europa se comienza la enseñanza de la Historia a edades muy tempranas. Por ejemplo, en Argentina en la edad preescolar, bajo el nombre de efemérides. ¿Es posible que los alumnos comprendan la Historia a esas edades? Creemos que lo más esperable es que se comprendan los contenidos históricos con un carácter muy presentista.

2. Los contenidos históricos escolares sufren enormes transformaciones debido a influencias ideológicas y políticas.

Uno de los ejemplos más conocidos de deformación de los contenidos históricos es esa foto de la revolución rusa - nos referimos a la de 1917, malgrez nous... - en la que Trosky aparece en una esquina de la imagen de un mitin de Lenin. Es bien sabido que el régimen estalinista hizo sustituir la imagen de Trosky en todas las versiones y documentos que circulaban por la URSS. Probablemente en algo así se basó Orwell cuando escribió su novela 1984 en la que el "Ministerio de la Verdad" realizaba concienzudamente esa labor y otras similares como modificar enciclopedias, libros y hemerotecas completas para que se adecuaran a las directrices del Partido-Estado.

Un pensamiento benevolente con la naturaleza humana llevaría a pensar que

todo eso ocurría porque los regimenes comunistas tienen siempre un Gran Hermano que todo lo controla y todo lo sabe. Sin embargo, este tipo de fenómenos no son exclusivos de los países socialistas. Una buena prueba de ello - más real incluso - nos la proporciona el libro de Ferro (1981) en el que se analizan los contenidos escolares de historia de países muy diferentes como China, USA, Australia, España, Polonia y de otros contextos culturales. Su conclusión es muy clara: dichos contenidos corresponden siempre a las versiones históricas de las mayorías o grupos sociales que controlan el poder político.

De hecho, puede decirse que la enseñanza de la historia cumple un papel de conformación de la identidad nacional en cualquier sistema educativo y dicha identidad nacional se estructura siempre en oposición a otros grupos sociales. Es posible incluso que todos nosotros, en la medida que somos miembros de grupos con historia, llevemos un Gran Hermano dentro cuyo designio esencial sea construir la historia de nuestra identidad sobre las ruinas de la historia del grupo rival. Así, tenemos por ejemplo las siguientes disyuntivas. ¿Estudiar historia de España o historia de Cataluña o historia de Euzkadi? (Estas dos últimas son dos regiones de España). Pero estas vigas se ven mejor en ojo ajeno. Así es que tomemos un ejemplo reciente de México que ha mostrado cómo estas cuestiones no sólo son esenciales para los gobernantes y educadores sino también para la mayoría de la población. En Septiembre de 1992 aparecían en México nuevos libros de texto de historia en los que algunos de sus contenidos tradicionales - sobre todo los referentes a algunas figuras heroicas de la independencia mexicana - habían desaparecido y habían sido sustituidos por otros diferentes. No sólo se produjeron protestas de maestros sino que el tema se ha convertido en una polémica de carácter nacional en la que han intervenido casi todas las fuerzas sociales. Aunque no podemos entrar ahora a analizar este interesante fenómeno socio-educativo, creemos que es un revelador ejemplo de cómo los contenidos históricos escolares pueden llegar a cumplir un papel no sólo en la escuela sino en toda la sociedad. Ahora bien, en lo que a la escuela se refiere parece conveniente insistir en que los alumnos deberían recibir la información histórica con un claro favorecimiento de la comprensión de otras visiones alternativas, distintas a las que se ofrecen en sus distintas nacionalidades.

Nosotros mismos hemos llevado a cabo un análisis detallado de los libros de textos españoles y mexicanos sobre la relación entre España y América con motivo del llamado "Descubrimiento y Conquista" y hemos podido comprobar cómo las visiones que ofrecen de este hecho son muy diferentes, tanto en lo que se refiere al contenido mismo de los textos como a la iconografía. Por ejemplo, en España el

personaje de Colón aparece como un héroe mientras que en los textos mexicanos apenas se le menciona. Por ejemplo, uno de los pocos datos biográficos que se dan de él es la fecha de su muerte. Con las representaciones pictóricas sucede algo similar, en México no aparecen y en España son frecuentes y muestran a Colón en actitudes heroicas. No obstante, es importante indicar que los libros mexicanos, en contra de los que podría suponerse, no tienen como sujeto principal de la historia a la población indígena (Carretero, Jacott y Lopez Manjon, 1995).

3. La influencia de los valores en el cambio conceptual.

La investigación en el área de las ciencias naturales ha mostrado como una serie de conceptos esenciales para la comprensión de dichas disciplinas requieren un proceso de cambio conceptual en el alumno. Dicho cambio no se consigue con la mera exposición del estudiante ante la información nueva sino que implica una reestructuración cognitiva importante. En dicha reestructuración conceptual influyen negativamente algunos de los sesgos más habituales que utilizamos los seres humanos al procesar la información. ¿Dicha reestructuración será igual en el caso de las ciencias naturales y en la historia? Desgraciadamente no poseemos apenas investigación al respecto pero todo hace suponer que en el caso del conocimiento social e histórico la resistencia al cambio será mucho mayor debido a la influencia de los valores, tal y como se ha mencionado en el punto anterior. De hecho, si tomamos en consideración los datos que nos proporciona la psicología social sobre la dificultad que tenemos los seres humanos para cambiar nuestras actitudes políticas, podríamos esperar algo similar en cuanto al conocimiento histórico. En definitiva esto parece bastante plausible ya que no resulta lo mismo cambiar nuestra visión sobre la caída de los cuerpos que sobre el papel de los españoles en la conquista de América. En el caso de lo primero no están en juego cuestiones de tipo emocional, o al menos no lo están de forma tan intensa, mientras que en el segundo caso, dichos aspectos probablemente están ligados a la propia identidad del sujeto.

En este caso, hemos realizado un trabajo empírico con dos grupos de expertos en historia, uno de ellos eran estudiantes de universidad y otro eran especialistas en el tema histórico sobre el que trataba el problema planteado. Dicho problema tenía que ver con la expulsión de los moriscos en el 1603 en España. En general, la población árabe fue expulsada de España en 1492 pero quedaron todavía grupos árabes que fueron denominados moriscos. En este caso, los sujetos tenían que comprobar si sus hipótesis para explicar este hecho histórico eran

adecuadas o no. Para ello, debían manejar documentos históricos que le daban a o no la razón una u otra posición. Los resultados indican que efectivamente el cambio conceptual resulta muy difícil de conseguir en este ámbito, incluso entre sujetos que tienen un amplio conocimiento sobre la materia,

4. En historia no hay hechos puros. Los hechos se seleccionan según las teorías del historiador.

Esta idea se encuentra muy bien reflejada en los escritos de Carr (1961, p.10) sobre la naturaleza de la historia. Por ejemplo cuando afirma: "El historiador es necesariamente selectivo. La creencia en un núcleo duro de hechos históricos que existen de manera objetiva y que son independientes de la interpretación del historiador es una falacia absurda, pero muy difícil de erradicar". Ahora bien, ¿cuales son las teorías del historiador que determinan su selección de hechos? No cabe duda de que entre ellas encuentran un lugar de privilegio las diferentes posiciones historiográficas. Es decir, los hechos que selecciona un historiador marxista no son los mismos que los que tiene en cuenta otro investigador de la escuela de los Annales o de la historia de las mentalidades,

¿Cómo afectan estas cuestiones a la comprensión que los alumnos tienen de la historia? Afortunadamente contamos con algunas investigaciones al respecto. Por ejemplo, Shemilt (1987) encontró que los adolescentes ingleses tienden a pensar que los datos históricos son objetivos y que existen independientemente del historiador. Una visión más ajustada al proceder metodológico habitual sólo se encuentra entre los alumnos de los últimos cursos del bachillerato. Datos que indican una tendencia similar, en alumnos y profesores españoles, pueden encontrarse en las tesis doctorales de Inmaculada Gonzalez (1993) y Carmen Guimerá (1992) que hemos dirigido recientemente. Los alumnos suelen tender a mantener posiciones positivistas moderadas con respecto a los hechos históricos y los profesores consideran este asunto según la visión historiográfica que prefieran. Desde el punto de vista de la enseñanza, convendría incluir, por lo menos en los niveles avanzados, información acerca de cómo distintas posiciones historiográficas ofrecen distintas versiones de la historia.

5. La historia como una actividad de razonamiento.

En la actualidad la mayoría de los historiadores están de acuerdo en que la historia no es simplemente una tarea de clasificar acontecimientos siguiendo un orden cronológico sino una actividad cognitiva que implica el manejo de inferencias lógicas. Si no queremos que los alumnos adquieran los conocimientos históricos de manera pasiva sino constructiva, es necesario que podamos identificar la manera en que se llevan a cabo dichas inferencias. De hecho, esto ha sido considerado durante un tiempo como que los alumnos comprendan y utilicen el "método del historiador". Así fue considerado por ejemplo por el grupo 13-16. Dicha posición se basaba en las ideas de Collingwood (1946) que comparaba el conocimiento histórico a la actividad de un detective. Es decir, el historiador no debía aceptar los documentos históricos de manera acrítica sino que tenía que verificar sus posiciones constantemente indagando la autenticidad de sus fuentes y la plausibilidad de sus interpretaciones. Sin embargo, desgraciadamente no es mucho más lo que se puede encontrar en autores como Collingwood y seguimos sin tener una caracterización clara y completa de en qué consiste el razonamiento en el área del conocimiento histórico. Por ejemplo, ¿es del mismo tipo que en la solución de problemas de física? Los puntos que siguen pretenden responder a algunos interrogantes al respecto.

6. Las variables de los problemas históricos no se pueden separar físicamente sino conceptualmente.

Pensemos en los procesos que sigue un estudiante para solucionar dos problemas, uno físico y otro socio-histórico. En el primer caso, podrá aislar la influencia del peso, velocidad o cualquier otro factor mediante su supresión física al seguir la estrategia de control de variables. Sin embargo, en el problema histórico - por ejemplo, determinar las causas que produjeron procesos inmigratorios en un determinado país - no podrá hacer lo mismo sino que tendrá que realizar comparaciones con situaciones semejantes en otros países o en otros momentos históricos para ver en qué medida determinados factores políticos, económicos o ideológicos han sido los responsables de esas inmigraciones. Esto supone realizar una estrategia inferencial que depende en mucha mayor medida de procesos conceptuales que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del estudiante, lo cual puede aportar una dificultad adicional. Una visión de la enseñanza de la historia que pretenda realizar una contribución a ese deseable

objetivo educativo que consiste en enseñar a pensar, debería tener en cuenta este punto.

7. La historia no permite experimentos, pero ¿tiene leyes generales?

La diferencia que acabamos de comentar entre los problemas históricos y los de las ciencias naturales implica que los primeros no se pueden analizar de manera experimental porque la historia - como el cartero - "nunca llama dos veces". sin embargo, ¿supone esto que la historia carece de leyes generales? Como es sabido, esto ha sido un motivo de controversia durante décadas en la filosofía y metodología de la historia. De hecho, para algunos autores como Hempel la razón fundamental por la que la historia no podía considerarse una ciencia era precisamente que carecía de formulaciones de carácter nomotético-deductivo. Por supuesto, la respuesta que se le pueda dar a esta cuestión también depende de la perspectiva historiográfica que adoptemos. sin embargo, pensamos que en la actualidad la mayoría de los historiadores estarían de acuerdo en que si bien la historia no posee leyes de la misma naturaleza que las de las ciencias naturales, si ha puesto de manifiesto la existencia de regularidades o modelos generales que pueden aplicarse a situaciones distintas en el tiempo. De esta manera, desde un punto de vista educativo no cabe duda, en nuestra opinión, de que debería otorgarse una gran importancia a la reflexión de los alumnos sobre este asunto. Por ejemplo, ¿hay aspectos en común en la manera en que aparecen y desaparecen los imperios? ¿Los procesos de colonización cultural son semejantes a lo largo de la historia? Creemos que en la medida en que los alumnos se enfrenten con cuestiones como éstas habrán podido aprender que la historia es algo más que una simple colección de nombres y fechas.

8. Historia y relato.

Una de las visiones más criticadas de la enseñanza de la historia es precisamente aquella que reduce la historia a simples "historietas" en las que personajes caricaturizados ejercen el papel de protagonistas y sirven para explicar el devenir de los acontecimientos. Ciertamente, esta visión de la historia como mera anécdota ha sido extraordinariamente criticada porque olvidaba totalmente la influencia de las estructuras económicas y sociales así como las influencias sociales

y políticas. Sin embargo, en las últimas décadas se ha revitalizado una visión de la historia como "relato" (history frente a story) en la que las personajes - sean concretos o abstractos - cobran una especial relevancia. Por tanto cualquier situación histórica tiene unos agentes, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace. Así, autores tan esenciales para la cultura contemporánea como Ricoeur han insistido en la importancia de la manera en que se realiza un relato o narración para entender los hechos históricos. De hecho afirma: "Si la historia rompiera todo vínculo con la capacidad básica que tenemos para seguir una historia y con las operaciones cognitivas de la comprensión narrativa, perdería su carácter distintivo dentro del concierto de las ciencias históricas: dejaría de ser historia" (Ricoeur, 1983, p.169). Así, por ejemplo, ante dos versiones diferentes de los mismos acontecimientos históricos, ¿lo esencial son los datos empíricos que comprueben una u otra teoría, o más bien las distintas interpretaciones que puedan darse de los mismos datos? Una pregunta como esta no puede ser entendida por nuestros alumnos si no les enseñamos que el conocimiento histórico también tiene mucho de narración que puede ser contada de maneras muy diferentes e igualmente válidas.

9. La historia no sólo usa explicaciones causales sino intencionales.

Las explicaciones históricas se distinguen de las que ofrecen las ciencias naturales en que incluyen los motivos e intenciones de sus agentes. Esto ha llevado a que en la historia se hable de explicaciones teleológicas o intencionales frente a las puramente causales que ofrecen disciplinas como la física y que pueden permitir predecir mejor lo que ocurrirá en circunstancias similares. Algunas de las circunstancias históricas de carácter estructural se pueden repetir, pero eso mismo es mucho más improbable en el caso de las intenciones de los agentes históricos. En todo caso, las intenciones de los agentes particulares de la historia deben tenerse en cuenta a la hora de que nuestros alumnos puedan formular explicaciones que resulten relativamente completas de los fenómenos históricos (Carretero et al, 1995).

Una exposición como la que acabamos de hacer resulta demasiado sintética en muchos extremos que deberían matizarse en una exposición más extensa. No obstante, hemos pretendido poner de manifiesto dos cuestiones. Por un lado que el conocimiento histórico de una cierta complejidad requiere una consideración que lo hace diferente al conocimiento que procede de las ciencias naturales y por otro que dichas características deberían tenerse en cuenta a la hora de enseñar historia.

REFERENCIAS

- Carr, E. H. (1961). **What is History**, New York: Random House. Versión española, **Qué es la Historia**,
- Carretero, M. (1993) **Constructivismo y educación**. Madrid: Edelvives. Tambiert Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (1995) **Construir y enseñar las Ciencia Sociales la Historia**. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., Asensio, M. and Pozo, J.I. (1991). Cognitive development, causal thinking and time representation in adolescence. In; M, Carretero, M. Pope, R. J. Simons and J.I. Pozo (Eds.) **Learning and Instruction**. Oxford: Pergamon Press, pp. 27-48.
- Carretero, M., Jacott, L. y Lopez Manjón, A. (1995) **Perspectivas actuales en la comprensión y enseñanza dela causalidad histórica. El caso del Descubrimiento de América**. En: M. Carretero (1995)
- Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Eds.) (1989) **La enseñanza de laz Ciencias Sociales**. Madrid: Visor.
- Carretero, M, y Voss, J.F. (eds.) (1994) **Cognitive and instructional processes un history and the social sciences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collingwood, R,G. (1946). **The idea of history**. London: Oxford University Press. Hay versión española.
- Dewey, J. (1915). **The aim of history in elementary education**. In: J. Dewey, **The school and society**. Chicago: The University of Chicago Press,
- Ferro, M. (1981). **Comment on raconte l'Histoire aux enfant à travers le monde entier**. Paris: Payot. Traducción española, **Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero**. Mexico: FCE, 1990.
- Piaget, J. (1933). **Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire**. In: **Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire**, 2, 8-13.
- Ricoeur, P. (1983). **Historia y narración**. Madrid: Encuentro.

- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. En: Ch, Portal (Ed.). **The history curriculum for teachers**. Londres; The Falmer Press.
- Voss, J.F., Wiley, J. y Carretero, M. (1995) Acquiring intellectual skills, **Annual Review of Psychology**.

OS PROGRAMAS DE HISTÓRIA DO BRASIL NA ESCOLA SECUNDÁRIA

Katia Maria ABUD*

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico (Chauí, 1980).

Mas, o currículo, enquanto texto oficial apresenta outras faces. Têm sido o veículo ideal para a disseminação do discurso do poder e para a difusão da ideologia entendida como *"um corpus de representações e normas que fixam e preservam de antemão o que e como se deve pensar, agir e sentir, com a finalidade de produzir uma universalidade imaginária da qual depende a eficácia da ideologia para produzir um imaginário coletivo, no qual o indivíduos se localizem, identifiquem-se e assim legitimem involuntariamente a divisão social. A ideologia deve representar o real e a prática social através de uma lógica coerente"* (Chauí, 1980).

Os textos oficiais são feitos considerando uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos. Os currículos e pro-

* Depto. De Metodologia de Ensino da FEUSP

gramas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os "interesses dos alunos". (E por mais que tais grupos reivindicuem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração).

Mesmo assim, representam uma forma de produção de conhecimento, que será acessível à maior parte da população escolarizada, no nível fundamental. Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade.

Mesmo que as ciências de referência tenham se transformado e novas formas de construção do conhecimento tenham se fortalecido, o peso das instituições ainda é muito forte no sentido de impor as concepções dominantes da *"história institucional"* que é *"a transcrição de uma necessidade, ..., de cada grupo social, de cada instituição que assim justifica e legitima sua existência, suas atitudes..."* (Ferro, 1985 p.19) porque *"a instituição não fornece somente uma base social a uma doutrina, ela a determina e a torna possível, subrepticiamente"* (Certeau, 1976). Nessa perspectiva, os currículos não poderão ser analisados independentemente dos órgãos que os produziram, pois é *"impossível analisar o discurso histórico, independentemente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio"* (Certeau, 1976).

A trajetória da História, como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranqüila, tanto quanto à sua introdução na grade curricular da escola secundária, como à elaboração dos programas. A História como disciplina escolar da escola secundária se efetivou com a criação do Colégio D. Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837.

A História-disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã-gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira e *"formar, através do ensino de História uma ciência social geral que (ensinasse) ao alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução."* (Furet, s/d). Nesse momento, em que o

Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História-disciplina escolar se confundiam nos seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação. A História era o estudo das mudanças, e no final do século XIX, era um método científico e uma concepção de evolução: ela se desenvolveu buscando o fortalecimento do Estado, conformação material da nação (Furet, s/d).

A ligação entre a duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização similar.

Em 1843, o Instituto Histórico perguntou aos seus sócios "Como se deve escrever a História do Brasil?". A resposta vencedora foi a de Von Martius. Ele afirmava que, ~~para se~~ escrever a História do Brasil, devia-se, em primeiro lugar, atentar para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio para a formação da população brasileira. Enfatizou o papel dos portugueses no descobrimento e colonização, compreendido somente em conexão com suas façanhas marítimas, comerciais e guerreiras. Foi Martius também quem lembrou que não se poderia perder de vista o desenvolvimento civil e legislativo e os movimentos do comércio internacional. Apontou para a importância da transferência para o Brasil das instituições municipais portuguesas e o desenvolvimento que tais instituições tiveram. Destacou o papel dos jesuítas na catequese e na colonização e a importância de se estudar as relações entre a Igreja Católica e Monarquia. Mostrou ainda o interesse que havia em se conhecer o desenvolvimento das ciências e das artes e aspectos da vida dos colonos. Para evitar uma possível regionalização, sugeriu, ainda, que se agrupassem regiões com características semelhantes e história convergentes. (Rodrigues, 1979)

As sugestões do Von Martius não tiveram eco somente entre os sócios do IHGB enquanto pesquisadores da História Pátria, mas atingiram também aqueles que eram "lentes" do Colégio D. Pedro II. As propostas foram o sustentáculo dos programas de História do Brasil e de compêndios e sinopses, como os de Abreu e Lima e Bellegarde, utilizados com muito sucesso como manuais didáticos.

Elas permitiam que a História, como conhecimento e como disciplina, atendessem a uma dupla expectativa: *"por um lado forjava a idéia de processo histórico*

linear, através da demarcação de motivos iniciais e conclusivos e, por outro, ela se oferecia como relato de fatos que aconteceram sem qualquer intervenção do locutor" (Shapochnik, 1992). Através do trabalho de Von Martius configurou-se uma forma de se construir a História Nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido.

A linearidade do processo histórico e o distanciamento do locutor, aparentes na listagem premiada de Von Martius, foram apropriados pelos organizadores/produtores da História, como disciplina escolar. A relação dos temas é familiar aos professores de História. Incorporados pelo ensino, se tornaram dominantes e em torno deles gravitam as variações recorrentes, que os mantiveram presentes, até a atualidade nos currículos, propostas e programas escolares.

Uma análise mais detalhada daqueles documentos nos mostra a permanência dos temas e das concepções que vêm norteando os programas, até período bastante recente. O Colégio D. Pedro II continuou como escola modelo, responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, até 1931, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas que compunham a grade curricular.

Até aquela data, várias reformas educacionais foram realizadas, mas nenhuma delas teve a amplitude da Reforma Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde. Ela criou o curso seriado e a programação unificada para o curso secundário, que passava a ser ministrado pelas escolas autorizadas pelo Ministério, em todo o território nacional. Se os primeiros programas surgiram no momento de construção da nacionalidade, inseridos na luta pela manutenção da Independência e criação de uma identidade nacional, os historiadores apontam 1930, como um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro.

Logo após a Revolução de 30 e a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, o então Ministro da Educação do Governo Provisório, Francisco Campos comandou uma profunda modificação do sistema educacional no país.

Desde 1925, ano da Reforma Rocha Vaz, os programas de ensino secundário eram formulados pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário, que haviam obtido a equiparação àquele, após o cumprimento de uma série de formalidades. As escolas equiparadas deviam adotar, sem nenhuma modificação a

seriação de matérias estabelecida para o Pedro II., cabendo-lhes apenas a elaboração de programas próprios.

A Reforma Francisco Campos estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelos municípios, associações ou por particulares. Os programas e métodos de ensino, porém, seriam produzidos pelo próprio Ministério. Eliminava-se desse modo a atribuição dos ginásios estaduais de elaborarem seus próprios programas, acentuando a centralização uniformizadora do ensino secundário. Paralelamente foi organizado um sistema de inspeção federal do ensino secundário, aprofundando ainda mais o controle exercido pelo governo central.

Os programas e as respectivas orientações metodológicas foram organizados por comissões formadas pelos órgãos públicos educacionais e, segundo Guy de Hollanda, são até hoje desconhecidos os nomes dos que elaboraram os programas de História.

Neles, o conteúdo estava disposto por série e procurava abranger a História Geral, do Brasil e da América. Tais programas vigoraram até 1942, quando reforma promovida por Gustavo Capanema mudou a grade curricular introduzindo uma maior carga horária às matérias do campo das humanidades. Concebidos durante a Era Vargas, os programas de História elaborados pelas comissões constituídas pelo Ministério da Educação, após as duas reformas, traziam implícitas as grandes questões que faziam o pano de fundo das transformações que se estabeleciam no período.

Em 1931, quando o Ministério da Educação elaborou o primeiro programa para as escolas secundárias já com a seriação unificada, a História Geral e do Brasil constituíam uma única disciplina: a História da Civilização, que era incluída nas cinco séries do curso secundário fundamental, aumentando sua carga horária, pois até 1930 a História Universal e do Brasil constituíam apenas três das cadeiras obrigatórias do curso secundário. Gradualmente, por meio de vários atos legais a História do Brasil adquiriu autonomia, quando a Reforma de 1942, de Gustavo Capanema, restabeleceu em caráter permanente a separação entre a História Geral e do Brasil, aumentando consideravelmente a carga horária da disciplina no curso ginásial.

Desde as primeiras décadas do século XX, a questão da formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira vinha ocupando espaços na produção intelectual e política do país. Já em 1915, Aberto Torres indicava a formação de uma consciência nacional como uma das tarefas mais urgentes a ser realizada pelos intelectuais (Torres, 1933). A idéia do desenvolvimento do sentimento de

identidade nacional se espalhou pela sociedade brasileira, através da formação de associações, como a Liga de Defesa Nacional, dirigida por Olavo Bilac, da literatura e de publicações como a **Revista do Brasil**. Fundamentou também movimentos políticos, como o tenentismo e movimentos culturais, como o modernismo.

Nacionalismo e pensamento autoritário caminhavam juntos no Brasil. O liberalismo era apontado como uma idéia exótica, que refletia campanhas políticas européias e norte-americanas e que, no Brasil, não significava nada além do caudilhismo local ou regional (Vianna, 1952) e a política era vista como um mecanismo alheio à sociedade e perturbador da ordem (Torres, 1933). A concepção de realidade e de sociedade, que se originava do nacionalismo e do anti-liberalismo, levava à responsabilização do Estado pela formação da nacionalidade e pela direção do povo, considerado simplesmente como "massas" que deveriam ser guiadas pelas elites, verdadeiro motor das transformações pelas quais o Brasil deveria passar para chegar ao desenvolvimento. Francisco Campos, o Ministro da Educação do governo Provisório e ideólogo do autoritarismo afirmava que "*as transformações não se operam pelas ações das mentalidades primitivas, mas pela influência das ciências e das artes, filósofos, pesquisadores, engenheiros, artistas...*" (Campos, 1940).

Outros intelectuais envolvidos com as questões educacionais não escondiam a crença na liderança das elites. Fernando de Azevedo, o redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação, no Inquérito sobre a Instrução Pública, manifestou sua convicção na necessidade de se priorizar a educação das camadas dirigentes, que deveria anteceder a educação do povo. A anterioridade da educação da elite era necessária porque ela seria **seguida** pelas massas (Azevedo, 1927). Outro educador conhecido que deixou bem claras suas convicções autoritárias foi Lourenço Filho, ao destacar a ligação entre a política de segurança e a política de educação, "*pois no fundo trata-se de uma única e mesma política: a dos mais profundos interesses da nação*" (IN: Cardoso, 1981). Os interesses do Estado e da Educação conjugavam-se, na medida em que os indivíduos seriam moldados pela ação e representação conservadoras.

Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, e teria "*...o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional*" (Plano Nacional de Educação, 1936)

As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas instituições educacionais durante o período Vargas expressas nas Orientações Metodológicas, parte importante dos Programas, traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites.

O programa de 1931 deixa evidente que isso estava bem claro para os legisladores, que reconheciam que *“Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas”* (Hollanda, 1957). Em outros trechos, as Instruções Metodológicas de 1931 recomendavam a conciliação de *“aspectos econômico, político e ideológico. Colaborando com a Geografia, a História ministrará conhecimento das relações existentes entre a organização econômica, a forma de produção, a estrutura social, o Estado, a ordem jurídica e as diversas expressões da atividade espiritual, sem sacrificar qualquer desses vários aspectos à consideração exclusiva de um ou mais destes, porém, tratando de cada qual segundo a importância relativa que tiver na vida do país e na evolução geral da humanidade* (Hollanda, 1957). A mesma preocupação está presente nos programas de 1942, que tiveram suas Instruções Metodológicas expedidas em 1945, que expunham como objetivos do ensino de História:

- a) *dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, segundo as condições gerais da época em que se verificaram;*
- b) *descrever as instituições sociais, políticas e econômicas em diversas épocas, comparando-as entre si;*
- c) *esclarecer as diferentes concepções de vida de outros povos e outras épocas, alargando por essa forma o espírito de tolerância e de compreensão humana;*
- d) *esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, dos direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade”.*

No entanto, a relação dos conteúdos distribuídos pelas cinco séries do curso secundário fundamental e posteriormente diminuídas para quatro séries, demons-

tram um interesse profundo nas instituições administrativas e na formas utilizadas por Portugal para organizar a Colônia, considerado o primeiro momento da formação do sentimento nacional brasileiro.

Os programas eram periodizados fazendo uso das épocas consagradas pela historiografia clássica, no caso da História Geral e quanto à História do Brasil, a periodização era a mesma que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro havia estabelecido a partir das sugestões de seus sócios que discutiam como deveria ser escrita a História do Brasil. Considerando a História como a *genealogia da nação*, esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos, que incluíam o Brasil no processo civilizatório. Nas *Instruções Metodológicas*, que acompanhavam os Programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Esse fato fica bastante evidenciado nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional brasileiro.

Três pilares alicerçavam a unidade nacional brasileira: unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural. Os eixos em torno dos quais os programas se estruturavam tinham significados relacionados à formação do Estado Nacional: a formação do "povo brasileiro", a organização do poder político e ocupação do território brasileiro.

O tratamento dispensado pelos programas e pelos livros didáticos a temas que enfatizavam a formação do sentimento nacional e aos *heróis* que construíram a nação é sintomático da importância do assunto. Ao lado da unidade geográfica, construída pelos conquistadores portugueses em diferentes momentos, em diversas regiões da faixa litorânea e pelos bandeirantes, que levaram o poder colonial português para as regiões do interior, impunha-se a formação de uma "*população diferente, mesclada, fruto de três elementos diversos que se aceitaram e se confundiram*" (Tapajós, s/d) como ensinavam os livros didáticos. Assim, a Etnografia, onde se enquadravam, de acordo com a época, os assuntos indígenas abria, na maior parte das vezes, os volumes de História do Brasil.

A busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência a uma comunidade singular, com aspectos que lhe são característicos e que se origina de três outros povos, dos quais a base seria formada pelo português, com quem no Brasil teria aportado a civilização. O *silvícola brasileiro* era apresentado ainda com os traços que o Romantismo havia lhe dado: um aspecto heróico, de

um povo que já havia desaparecido, a quem os manuais se referiam exclusivamente no passado: "*Apreciavam os adomos, (...) e cobriam seu corpo (...) andavam nus*" (Gomes, 1941). Dispensava-se ao índio, um dos vértices do triângulo étnico do Brasil, um tratamento que eliminava a sua existência contemporânea. O índio, objeto dos livros didáticos era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista européia, que persistia em sobreviver, nos séculos posteriores. Esse índio não poderia ser uma das raízes, mas poderia simbolizar as nossas origens o "bom selvagem", mitificado nas páginas de José de Alencar, Gonçalves Dias e de outros escritores indianistas. Esse "selvagem" com código de honra medieval, de físico semelhante ao homem branco seria o índio de quem os livros didáticos falavam, como se já tivesse completamente desaparecido e sem nenhuma relação com seus vilipendiados descendentes contemporâneos nossos. O componente de nobreza da nossa formação viria do índio, que não teria aceito a escravidão, que enfrentava bravamente os obstáculos da floresta e os inimigos. Historiadores de renome, como Alfredo Ellis Jr., (professor catedrático de História do Brasil, na USP e autor de livro didático), afirmavam que no Planalto de Piratininga, onde se localiza São Paulo, havia se formado uma "sub-raça superior, a planaltina", resultante do cruzamento entre portugueses e índios.¹ Por isso tudo, os livros didáticos, de acordo com a orientação dos currículos, dedicavam grande espaço aos primeiros habitantes, abordando o tema inspirados nas linhas das publicações de Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Os textos davam grande importância às origens dos habitantes da América pré-colombiana, à distribuição dos grupos pelo Brasil e ao seu estágio cultural no momento do encontro com os portugueses. Procurava-se valorizar a produção indígena encontrada na pesquisa arqueológica, "*que mais parecem produto da indústria adiantadíssima de povos civilizados do que artefatos de bárbaros*" (Ladislau Neto, In: Magalhães, 1955).

Ao outro elemento formador do brasileiro, dominado pelo colonizador, o negro, os livros dedicavam pouco espaço como objeto de Etnografia/Antropologia. Ele sempre é tratado como mercadoria, produtora de outras mercadorias. Enquanto ao índio se confere o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação: "*Em consequência da maior robustez física do elemento europeu, da imigração do mesmo, da extinção do*

¹ Ellis Jr. publicou suas pesquisa sobre a formação da população do Planalto de Piratininga num livro intitulado na primeira edição de *Raça de Gigantes* e nas edições subsequentes de *Primeiros Troncos Paulistas*.

tráfico de escravos há quase um século e do efeito das leis da hereditariedade no crescimento demográfico de nosso país, tem sido cada vez maior o embranquecimento do nosso povo" (Magalhães, 1955).

Procurava-se encontrar também uma unidade étnica, no caso a branca, para o povo brasileiro, tentando transformar a miscigenação, que nos tornaria *inferiores*, dada a maciça presença do negro, num processo de branqueamento. Enfatizava-se, contudo, a *influência* que os africanos e índios teriam exercido na nossa formação cultural, isto é, na língua, na culinária e nas "*superstições*", como os livros chamavam as religiões de origem africana.

Os cultos de origem africana, tratados como superstição constituíam um obstáculo para o entendimento da unidade cultural, cujos pontos de apoio básico se concentravam na língua portuguesa, falada em todo o território, e na religião católica. Por isso, todos os programas de História do Brasil assinalavam a importância dos padres da Companhia de Jesus e de algumas outras ordens religiosas católicas na colonização. O programa de 1931 trazia em seqüência dois tópicos destinados a tais assuntos na sua listagem de conteúdo para a quarta série do curso secundário: "*A transmissão da cultura européia: início da literatura e da artes brasileiras. A Igreja no Brasil: sua organização e influência; a visitação do Santo Ofício e a Inquisição*". "*Os jesuítas e a catequese*" era a sexta unidade do programa de História do Brasil para a 4ª série, elaborado em 1940.

Todos os movimentos históricos que implicaram na expansão da dominação colonial portuguesa e na implantação de uma unidade cultural fundamentada na civilização européia eram apresentados de uma forma altamente positiva pelos programas e textos didáticos, que deram alto valor e grandiosidade à obra de bandeirantes que teriam estendido o território muito além da linha de Tordesilhas. Com isso, teriam sido criadas as bases do sentimento nacional fundamentado na integridade territorial, mantida após a Independência. Nesse aspecto os manuais demonstram até um certo ufanismo ao comparar o processo de Independência do Brasil ao das Colônias Espanholas da América, que se fragmentaram em vários países. O destaque dado à administração colonial portuguesa justificava-se porque tal sistema soubera manter unida toda sua possessão.

Essa concepção pragmática da História como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o que concebia como "sentimento nacional brasileiro". Sentimento este que teria como fundamento a raça, a língua e a religião, e um território com uma única administração.

Os programas posteriores à queda de Vargas e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4024/61) não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado. A partir de 1961, passou-se aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas da escola secundária. A LDB representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma “americanização” do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida....

Na década de 60, a História (e também a Geografia) perderam um grande espaço na grade curricular, embora se mantivessem como disciplinas autônomas na escola ginásial. A redução da carga horária foi fatal para seu ensino, pois o empobreceu fortemente. Das quatro séries do curso ginásial, somente três tinham aulas de História e Geografia. Isto porque, outras disciplinas mais “úteis” tinham sido incorporadas ao currículo e precisavam de espaço. Nas escolas paulistas, na 1ª e 2ª séries do Ginásio, deveria se ensinar História do Brasil e na última série a História Geral. A História do Brasil Colonial deveria ser objeto do trabalho na 1ª série; o Brasil após 1822 até os dias contemporâneos, na 2ª. Na 4ª série, os programas abrangiam toda a História Geral, desde a Antiguidade até a atualidade, ou melhor, chegava até o final da Segunda Guerra, para guardar a “devida” distância e objetividade. No curso colegial, a História e a Geografia foram substituídas por Estudos Sociais, perdendo sua autonomia e seu caráter científico.

Os programas do curso ginásial foram reduzidos a uma listagem factual, na perspectiva da História Política, seguindo as programações antigas. Os valores inculcados neles eram os que predominavam no pós-guerra, como o da pacificação e união entre os povos e as questões colocadas pela Guerra Fria, como a importância da democracia liberal e o repúdio ao comunismo:

A Lei 5692/91 introduziu grandes e profundas modificações no ensino fundamental, excluindo a História e a Geografia, como disciplinas independentes no currículo do recém-criado 1º grau de oito anos. Cada um dos estados brasileiros buscou soluções próprias para as questões que a reforma colocava. Rejeitava-se, de modo geral os Estudos Sociais, que pretendiam, tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimento, excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira. Os professores buscavam, dentro de suas próprias condições regionais e através das entidades representativas, como ANPUH

e AGB soluções para a questão do ensino de História e Geografia, enfim, recuperado na década de 80, após o início do processo de redemocratização do país. Os instrumentos para isso foram encontrados em suas próprias escolas, com seus próprios meios.

Rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições do poder central, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação, que alija da discussão os seus principais sujeitos: alunos e professores, novamente vistos como objetos, incapazes de construir sua história e de, em cada momento de sua vida escolar, fazer seu próprio saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. **A educação pública em São Paulo: problemas e discussões. Inquérito para o Estado de São Paulo em 1926.** São Paulo: Pioneira, 1927.
- CERTEAU, M. de. **A operação histórica.** In: LE GOFF, J. e NORA, P. **História: Novos Problemas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- CAMPOS, F. **Educação e Cultura.** Rio de Janeiro: José Olímpio Ed., 1940.
- CHAUI, M. de S. **Ideologia e Educação. Educação e Sociedade.** São Paulo: n.5: 24-40, 1980.
- FERRO, M. **L'Histoire sous surveillance.** Science et conscience de l'histoire. Paris: Calmann-Lévy: 1985., p. 19.
- FURET, F. **A História na Cultura Clássica.** In: **A oficina da história.** Trad. Adriano D. Rodrigues, Lisboa: Gradiva, s/d, p. 193.
- GOMES, A. **A História do Brasil para a quarta série fundamental 2ª ed.** São Paulo: Edições Publicações Brasil, 1941..
- HOLLANDA, G. de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário. 1931-1956.** Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1956.
- MAGALHÃES, B. de. **História do Brasil para a segunda série do curso clássico e científico. 2ª ed.** Rio de Janeiro: Francisco Alves/Ed. Paulo de Azevedo Ltda., 1955.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1936.

- RODRIGUES, J. H. **Teoria da História do Brasil**. (Introdução Metodológica). 5ª ed. São Paulo: Cia Ed. Nacional: 1979, p. 130-131.
- SHAPOCHNIK, N. **VARNHAGEN E ALENCAR: letras de fundação**. São Paulo: Dissertação de Mestrado/Departamento de História-USP: 1992, p. 27 (mimeo).
- TAPAJÓS, V. **História do Brasil**. 12ª ed. São Paulo, Cia Ed. Nacional, s/d.
- TORRES, A. **O problema nacional brasileiro**. Reedição. São Paulo: Ed. Nacional, 1933.
- VIANNA, F.J. de Oliveira. **Populações meridionais do Brasil: história, organização e psicologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio Ed., 1952.

CAPITALISMO E CIDADANIA EM PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA

Circe Maria Fernandes Bittencourt*

Secretarias de Educação de estados e municípios brasileiros a partir de 1985 e, mais recentemente, o próprio Ministério da Educação têm se dedicado a reformular os currículos do ensino fundamental e médio. Para a área de História, as diversas propostas curriculares que estão circulando no meio educacional têm se constituído em um conjunto heterogêneo de textos cujas características merecem reflexões no sentido de se perceber, entre outras questões, o alcance das mudanças e continuidades do conhecimento histórico escolar.

As propostas curriculares de História elaboradas nos últimos anos estão relacionadas aos debates e confrontos surgidos no final do período da ditadura militar quando se impôs Estudos Sociais em substituição à História e Geografia para as oito séries iniciais da escolarização, mantendo-se precariamente as duas disciplinas no 2º grau, para atender, na prática, aos exames vestibulares e não como proposta de formação geral necessária para um ensino terminal profissionalizante ou técnico, conforme estava prescrito no texto oficial do currículo para esse nível de escolarização.

O período do regime militar correspondeu ainda a um momento de separação acentuada entre as pesquisas historiográficas realizadas pelas Universidades brasileiras e estrangeiras e a produção escolar, passando os professores, em sua maioria, a serem formados em cursos distanciados dos avanços das ciências humanas. No processo da chamada "abertura democrática" do início dos anos oitenta, professores do ensino médio e das Universidades iniciaram uma fase de reaproximação entre os dois níveis de ensino e os debates encaminhavam-se na direção da volta das disciplinas de História e Geografia, no 1º grau, considerando-se, então, as necessidades de aprofundar as questões relativas ao conhecimento que tradicionalmente vinha sendo ensinado e as novas tendências e avanços no campo historiográfico.

* Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP.

Paralelamente, estava ocorrendo a redefinição profissional dos professores e, nesse período, intensificaram-se as lutas dos docentes visando recuperar a dignidade do trabalho escolar perdida pela constância de arrochos salariais, agravando-se a situação pelo fato de serem responsabilizados, pelo poder público, pelo baixo nível de escolarização dos alunos que então se evidenciava.

Assim, a volta da História como disciplina autônoma e obrigatória para a formação de alunos em todo seu processo escolar ocorria em meio a conflitos complexos. Os professores não estavam mais dispostos a receber "pacotes" do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam. Não era suficiente estabelecer conteúdos mais ou menos "tradicionais" ou elencar métodos mais eficientes, definidos por técnicos ou intelectuais bem intencionados.

As condições políticas e culturais exigiam um repensar das condições de trabalho do professor e seu papel na vida escolar mas era, igualmente, urgente estabelecer novas formas de relações pedagógicas para possibilitar diálogos com alunos cujo perfil era bastante diferente de outros momentos da história escolar brasileira. O poder público da década de setenta, paradoxalmente, havia contribuído para o crescimento do público escolar, crescimento que se revestiu de transformações radicais não apenas no ponto de vista numérico mas qualitativo. Grupos sociais oriundos das classes trabalhadores começaram a ocupar os bancos escolares das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados e da classe média ascendente. A entrada de alunos de diferentes idades, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forçada a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados, principalmente do nordeste para o sul, colocaram em cheque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo.

A escola passava ainda pela concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audio-visuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que tem sido realizada pelo professor pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aula.

Se este perfil diferenciado do público escolar tem apresentado desafios para educadores, para o caso da História as questões se avolumaram à medida que a sociedade consumista tem se estruturado sobre a égide do mundo tecnológico responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo, rapida-

mente, se transforme em passado, não um passado saudosista mas simplesmente um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possui vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos...

Nesta conjuntura surgiram novas exigências para a disciplina e diante de tais perspectivas, uma questão que então se coloca, para referenciar a reflexão sobre o ensino e aprendizagem da história, é a de identificar as relações entre as atuais necessidades da sociedade contemporânea e o conhecimento histórico escolar produzido pelas propostas curriculares.

FINALIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Descartamos nessa análise as propostas curriculares do final dos anos oitenta que já foram objeto de estudos significativos (FONSECA, e CORDEIRO) e limitamos o estudo a um conjunto de aproximadamente trinta textos oficiais datados entre 1990 a 1995 que foram elaborados, majoritariamente, para o ensino fundamental. Esse conjunto de propostas mostra algumas evidências: há diversidades na **forma** como foram elaboradas e apresentadas, no elenco dos **conteúdos** e nos **métodos de ensino** sugeridos.

A apresentação formal das propostas é variada sendo, no entanto, perceptível na maioria delas, o fim do modelo tecnicista por intermédio do qual as propostas eram seccionadas em zonas, elencadas em quadros contendo os objetivos, os conteúdos e atividades didáticas. Há uma tendência em delimitar a área do conhecimento **específica** da disciplina, partindo das fundamentações teórico-metodológicas oriundas do conhecimento científico de referência. Algumas delas pontuam o percurso de discussões com os docentes, buscando esclarecer os vários sujeitos produtores do texto oficial, considerando possíveis liames e as articulações entre o corpo burocrático de técnicos com assessorias das Universidades, mostrando ser um produto proveniente de discussões com professores e, portanto, objeto de consenso entre os três setores fundamentais para a definição do saber escolar proposto: poder educacional, academia e professores. Buscam, em geral, demonstrar que não se trata de "um pacote" mas de propostas realizadas a partir de deba-

tes e aparentemente fruto de determinado consenso.

As formulações de conteúdos disciplinares variam em diferentes aspectos. Há as que mantêm Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental embora não haja homogeneidade de concepções sobre esta área de conhecimento. Algumas consideram Estudos Sociais como conteúdos de História e Geografia do Brasil que são trabalhados conjuntamente ou de forma alternada, enquanto outras formulam a área como uma síntese das Ciências Sociais, um amálgama de Sociologia, Antropologia, História e Geografia e Política. Para as séries seguintes, as propostas variam quanto ao tempo e espaço pelos quais se devem iniciar os estudos históricos: Brasil e seus povos nativos ou Europa e Mediterrâneo, berços da civilização ocidental cristã ou pelo Brasil com a chegada dos europeus ou então pela pré-História européia.

Os modos-de-produção ordenam as etapas e conteúdos da maior parte das propostas para as 5ª em diante, sendo o Brasil analisado por intermédio dos três grandes eixos políticos- colônia, império, república- acoplados aos ciclos econômicos- do pau-brasil à industrialização. As mudanças surgem com propostas que ordenam o conhecimento histórico por temas, sejam os originários de temas geradores, segundo os pressupostos freirianos, ou pelos eixos temáticos.

As propostas que introduzem os eixos-temáticos embora pequem pela imprecisão em discernir eixos-temáticos escolares de história temática tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfica, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se "estudar toda a história da humanidade" e como meio de superar a noção de tempo evolutiva. Estas propostas, em número minoritário mas que servem de referência para outras propostas, apontam, ainda que de forma precária, para uma questão básica: o que são conteúdos programáticos escolares e a possibilidade de uma maior participação dos professores na seleção de conteúdos significativos para cada realidade escolar. Assim, a inovação dessas propostas reside basicamente na flexibilização curricular para a montagem e organização de conteúdos.

Ao se constatar as diferenças de conteúdos e de forma na apresentação das propostas, torna-se importante indagar se elas demonstram e evidenciam simplesmente perplexidades e indefinições da história enquanto disciplina escolar ou se representam momentos necessários no processo de mudanças substantivas e irreversíveis na disciplina. Optamos, então, por uma análise dos elementos comuns entre elas, buscando na oposição diferença-semelhança, identificar o que efetivamente está mudando e as continuidades no ensino e aprendizagem da história.

Qual o conhecimento histórico escolar que está sendo produzido? Prevalece um currículo centrado no ensino do professor ou emergem propostas que colocam o aluno e aprendizagem no centro do processo de escolarização? No ponto de vista epistemológico, há transformações essenciais?

Dois aspectos comuns se destacaram, entre as propostas curriculares. O conjunto das propostas curriculares possui **objetivos** muito semelhantes e igualmente possui **críticas** comuns quanto ao que denominam de *ensino tradicional de história*, notadamente quanto às noções de tempo histórico baseado em referenciais considerados como oriundos do positivismo.

No que se refere aos objetivos ou finalidades do ensino de uma disciplina escolar é importante observar como tais objetivos se inserem e se integram na constituição ou transformação paradigmática de um determinado campo de conhecimento produzido na escola e para a escola. Mas é ainda fundamental considerar um outro aspecto relevante sobre as finalidades das disciplinas escolares.

A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito do voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, não deixam de determinar os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola. Nesse sentido são esclarecedoras as afirmações de Chervel quanto as dimensões que englobam os objetivos das disciplinas. Para este autor " a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura pela qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervem a oposição entre **educação** e **instrução**. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função **educativa**. Somente uma parte delas obriga a escola a dar uma **instrução**. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa." (CHERVEL, 1990, p.188)

As finalidades do ensino de História não podem, portanto, continuar sendo as mesmas das décadas anteriores. A construção de uma identidade nacional que permeia a existência da disciplina como obrigatória nos currículos brasileiros desde o século XIX, deve ser repensada sob novas perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas em curso no país, a mundialização e as transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial econômica.

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de uma postura crítica do aluno em relação à sociedade em que vive ou ainda para a constituição de um "cidadão crítico". O ensino de história, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

Estes objetivos, a "*formação do pensamento crítico*", formação de "*posturas críticas dos alunos*" ou ainda "*estudar o passado para compreender e transformar o presente*" não são objetivos novos. A constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada e esta necessidade de formação escolar está expressa em currículos a partir dos anos cinquenta.

A inovação que ocorre quanto aos objetivos é a insistência ou ênfase atual quanto ao papel do ensino de História para a compreensão do "sentir-se sujeito histórico" e em sua contribuição para a "formação de um cidadão crítico".

Duas questões decorrem quando se constata este aspecto enfático quanto à relação entre ensino de História e seu papel formativo de uma cidadania crítica, ou seja, qualitativamente espera-se da História uma contribuição relevante na formação de um determinado tipo de cidadão.

Segundo o historiador André Segal é importante distinguir os objetivos da História ensinada nos níveis fundamental e médio daqueles pretendidos nos cursos superiores. Estes últimos visam formar profissionais, no caso historiadores ou professores de História, enquanto que para os outros níveis do ensino, a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política e econômica, cultural, de maneira a que fique "*preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou ao abandono fatalista da força do destino*" (SEGAL, André, 1984, p.103). Deve, em última instância, o ensino de História, libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos

pelo poder instituído mas tem sido obtido na luta em suas diversas dimensões.

A relação entre História escolar e cidadania nos remete assim às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a história tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e da permanência nos currículos.

O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares. Seignobos, considerado o protótipo do historiador das tendências positivistas francesas pela Escola dos Annalles, afirmava no início do século XX, que o objetivo do ensino da história nas escolas primárias e secundárias era de constituir o cidadão político para o Estado democrático. De forma semelhante, os Estudos Sociais, adaptado do modelo norte-americano também visava este mesmo alvo. Os Estudos Sociais, mesclando Sociologia, História e Geografia tinha ou tem como meta formar "cidadãos" adaptados ao meio e para desempenhos produtivos na vida comunitária, no sentido de se inserir e reforçar o sistema. O objetivo dos Estudos Sociais em mudar a realidade social vivida era no sentido de aperfeiçoar o sistema existente, ou seja mudar para dar continuidade.

Este sentido de formar o pensamento crítico do aluno para a compreensão da realidade em que vive e transformá-la é, assim, um objetivo político possível de ser inserido em várias situações e condições. Cabe, portanto, a reflexão sobre o sentido explícito desse objetivo nas atuais propostas, especialmente quando a utilização da palavra cidadania está disseminada e utilizada em profusão em textos e discursos acadêmicos e políticos.

Ao propor que os alunos sejam agentes de transformação da realidade próxima, surgem algumas perguntas. As transformações ocorrem por vontade individual? Como são situadas as transformações de caráter coletivo? Ou ainda o "sentir-se sujeito histórico" significa que o indivíduo é o único responsável pelas mudanças e pelo destino de sua própria existência e que não é fruto de uma determinada história conjuntural e estrutural mais ampla? O aluno é sujeito da história ou pode se-lo pela compreensão de que é igualmente produto de uma história? Quais os limites da ação histórica individual? Como a história vivida de cada "cidadão" interfere e se relaciona com a história da sociedade? Conhecer a realidade circundante em que o aluno vive implica em fazer do estudo de história um instrumento fundamental para a desmistificação da sociedade moderna? Como o estudo do passado da nação se relaciona com o desvendamento da realidade presente? para responder a tais questões, toma-se necessário especificar, nos textos curriculares, o conceito de cidadão.

A explicitação nos conteúdos aparece limitada à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal. Nas séries iniciais, os conteúdos formulam o ensino das práticas políticas institucionais possíveis, indicando os cargos eletivos do município e estados da Federação, a divisão de poderes do Estado. Informam ainda sobre os deveres cívicos dos cidadãos-pagamento de impostos, serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito- cidadão motorista e cidadão-pedestre.

A cidadania social tem sido pouco caracterizada em tais produções, mesmo quando as fundamentações teóricas explicitam a organização de uma história social e cultural. Em apenas uma das propostas há a preocupação em situar a cidadania como objeto de estudo, entendendo-a como conquista e não como espécie de concessões natalinas dos grupos no poder.

A idéia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. E, mais ainda, existe uma dificuldade em explicitar a relação entre a cidadania social e a política e entre cidadania e trabalho. Em algumas delas surgem as questões sobre as novas concepções de ação política dos movimentos sociais e seu papel na luta pela conquista da cidadania, embora não se esclareçam as dimensões de movimentos sociais mais abrangentes como os ecológicos, feministas ou racistas e os mais restritos tais como os movimentos e lutas pela moradia, pela terra e atualmente o enfrentamento da luta pelo trabalho, contra o desemprego.

Desta forma, cabe enfatizar que a ampliação do conceito de cidadania, com a introdução e explicitação de cidadania social, confere ou deveria conferir uma outra dimensão aos objetivos da História quanto ao seu papel na formação política dos alunos, implicando, ainda, em uma revisão mais aprofundada dos conteúdos propostos.

O TEMPO EVOLUTIVO E DO PROGRESSO

Outro ponto convergente das propostas refere-se a crítica que faz às noções de tempo impostas pelas propostas anteriores, oriundas dos paradigmas positivistas e que devem ser superados. De forma quase que unânime, as formulações de novas propostas curriculares são justificadas ao se apresentarem como meio de superar um ensino de história que se fundamentava na construção de um tempo históri-

co homogêneo, determinado pelo europocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação. E, nessa perspectiva, se propõem a trabalhar com as diferentes temporalidades e diferentes sujeitos.

Da análise feita sobre as atuais propostas quando comparadas às anteriores, pode-se perceber que, embora apresentem críticas quanto aos conteúdos de História voltados ou para a idéia de uma História nacional subordinada à ótica européia ou para uma História centrada nos modos de-produção, com base no estruturalismo que imobiliza as ações dos indivíduos em sociedades, especialmente as periféricas ao mundo desenvolvido, a periodização que se estabelece e organiza todas elas é a determinada pelo tempo do capitalismo.

Nessa perspectiva, a questão, portanto, que merece uma reflexão mais pontual refere-se à análise de como o capitalismo tem se transformado em objeto de estudo no ensino de História.

A História do Brasil tem sido apresentada e introduzida no ensino escolar como resultante da Europa. Na visão liberal mais tradicional, o "descobrimento" é o momento fundante da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transforma-las em grupos civilizados tais como o modelo ultramarino concebia. Também para os que trabalham com os "modos-de-produção, o nascimento do Brasil se explica pela lógica do mercantilismo europeu. Assim, em ambas as propostas, o Brasil nasce na Europa e, eventualmente, em Portugal. Trata-se, portanto, de uma **história nacional** que não se origina no espaço nacional mas em outro lugar.

Para o estudo da chamada História Geral, o capitalismo igualmente preside sua construção. A Antiguidade clássica ou oriental da Mesopotâmia e Egito são objetos de estudo para a compreensão do nascimento de Estados imperialistas, "berços da civilização ocidental", encarregados de organizar e estruturar a vida econômica e política de um conjunto de povos, de nações diversas que se agrupavam com maiores ou menores tensões e conflitos diante de um modelo estatal que era direcionado para o progresso civilizatório. Antiguidade como origem, marco fundante de um modo de vida que pode confiar nos desígnios de elites ilustradas, de uma cidadania limitada mas "democrática", de uma República romana que ordenava a sociedade por uma legislação escrita, legitimadora da posição que cada cidadão ou não cidadão deveria ocupar em todo o Império.

A Idade Média configurada sob o feudalismo limitado ao espaço europeu não é estudada para se compreender uma sociedade que vivia diferentemente da atual,

com formas diversas em suas relações com a propriedade, em suas relações sociais e religiosas, como uma outra cultura mas, como uma fase de preparação para o nascimento das nações e advento do capitalismo. Assim, a "crise" do feudalismo é que importa e não o sistema feudal. Para os que trabalham exclusivamente com os modos-de-produção estruturalista, o feudalismo é, essencialmente, a preparação para o nascimento do capitalismo.

E, este é finalmente estudado, em sua fase de acumulação mercantil que prepara, por sua vez, para as grandes transformações decorrentes da Revolução Industrial. E, nesse aspecto as divergências ocorrem na ênfase quanto ao papel da Revolução Francesa nas possibilidades de transformação política necessárias para a implementação de um sistema capitalista consistente com a ascensão da burguesia ao poder ou aqueles que destacam as mudanças econômicas e técnicas da Revolução industrial.

Em ambos os casos resta sempre o problema da análise da História brasileira e para os demais países periféricos ao capitalismo denominado central. Permanece a questão do estudo dos povos do continente americano, sempre problemático porque, afinal, somos ou não somos americanos? Quais são nossas identidades? O que somos ou o que gostaríamos de ser? Nesse sentido, tem se negligenciado estudos históricos no ensino escolar sobre a dinâmica interna e as atuações sociais mais amplas, embora algumas propostas tenham introduzido o que tem sido denominado "história dos vencidos" e avançado, nesse sentido, ao introduzir novos sujeitos sociais na história da nação, embora sem estabelecer relações mais profundas entre dominados e dominantes.

Os desafios enfrentados na elaboração das propostas residem substancialmente em articular a produção historiográfica que introduz o social e o cultural em suas relações intrínicas com o econômico e que redimensionam o político, entendendo-o em sua ação institucional mas também nas organizações da sociedade civil, de sindicatos, movimentos sociais, lutas de resistências diversas conforme preconizam estudos do cotidiano como os E. Thompson, Agnes Heller, Maria Odila da Silva, Michel de Certeau, Henri Lefebvre, entre outros, cujas contribuições são essenciais para se rever alguns conceitos básicos como o de classe social e de tempo histórico.

Desafios que implicam ainda em rever e aprofundar o conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. O conhecimento histórico escolar é uma forma de

saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do "senso comum", de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula...

O tempo do capitalismo, tempo histórico básico que tem sido proposto como estudo, ao ser objeto do conhecimento escolar, deve ser problematizado a partir da vivência dos alunos e professores. O capitalismo deve ser evidenciado como tempo histórico vivido pelos vários sujeitos, identificando suas contradições, seus valores e mitos (o dinheiro e o consumo essencialmente) e tempo construído por relações sociais, políticas, econômicas e culturais complexas. A relação presente-passado-presente ao ser introduzida como pressuposto para o ensino e como meio de superar estudos de outros tempos e sociedades que tinham como metas para o estudo da história a compreensão das diversas etapas para se chegar ao capitalismo ou ao socialismo. O estudo de outras sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do "outro", de uma "outra sociedade", "outros valores e mitos", de diferentes momentos históricos. Identidade e diferença se complementam para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação autônoma no mundo da globalização e da sua capacidade de manter e gerar diferenças econômicas, sociais e culturais tão gritantes como as do nosso país.

BIBLIOGRAFIA

- CHERVEL, André (1990) - História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, nº 2, p. 177-229
- GOODSON, Ivor F.(1991) - La construcción social del curriculum. Possibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. In *Revista de Educación*, Madrid, nº 295, p. 7-37
- MONIOT, Henri (1993) - *Didactique de l'histoire*- Paris : Nathan.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995) - *Pela mão de Alice- o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez
- SEGAL, André (1984) - Pour une didactique de la durée. In MONIOT, H.(org)- *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang

CURRÍCULO, UTOPIA E PÓS-MODERNIDADE¹

Antonio Flavio Barbosa **MOREIRA***

*"Quando secam os oásis utópicos
estende-se um deserto de
banalidade e perplexidade".
Habermas*

1. INTRODUÇÃO

Tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência do pensamento pós-moderno no discurso curricular contemporâneo, tanto no Brasil como em outros países. Desse modo, algumas idéias características da literatura pós-moderna começam a repetir-se nos textos de currículo. Destaco, dentre elas: (a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da idéia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença.

Para alguns críticos, o pós-modernismo associa-se ao neoliberalismo que hoje se difunde por grande parte do mundo e que responde pelo incremento da onda de privatizações, pela diminuição do papel do Estado em atividades sociais e econômicas e pela crescente redução de políticas de proteção social, com conseqüências negativas já exaustivamente denunciadas. Nessa perspectiva, o pós-modernismo é não só incompatível com a teorização crítica moderna como constitui fator de esterilização da cultura contemporânea (Saviani, 1991). No caso específico

¹ O presente artigo constitui versão modificada de trabalho apresentado na mesa-redonda **Currículos e conhecimento histórico nos diferentes níveis de ensino**, do 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, de 13 a 15 de fevereiro de 1996.

* Professor adjunto - UFRJ/UERJ

da educação, o pós-modernismo é tido mesmo como incapaz de fornecer as bases para o tratamento das deliberações políticas e morais que os educadores precisam enfrentar (Beyer e Liston, 1993).

Para outros autores, porém, o pós-modernismo deve ser analisado com mais cuidado, face à solidez de alguns de seus argumentos e à significativa contribuição que pode oferecer para o desenvolvimento de uma pedagogia radical (Giroux, 1993; Silva, 1993, 1994). Nessa direção, têm buscado oferecer subsídios para que os elementos teóricos centrais do pós-modernismo possam ser combinados com as categorias do discurso progressista.

Focalizo, no presente trabalho, o diálogo do pós-modernismo com a teoria crítica do currículo. Parto do pressuposto de que é possível a incorporação de princípios pós-modernistas a essa teorização, desde que garantida a preservação de determinados ideais da modernidade, como diversas análises já vêm acentuando. Buscando contribuir para o avanço da discussão, destaco a importância da manutenção de uma perspectiva utópica nas tentativas de articulação das duas visões e procuro refletir sobre implicações dessa manutenção para o campo do currículo.

Abordo inicialmente os significados de currículo, dos mais tradicionais ao que reflete a influência do pensamento pós-moderno; em segundo lugar focalizo as teorias que já vêm incorporando categorias do pós-modernismo; em terceiro apresento uma visão de utopia compatível com o "adeus às meta-narrativas", concentrando-me a seguir na concepção de Boaventura Santos, a meu ver capaz de enriquecer as análises pós-modernas em educação que se encontram em continuidade com os ideais da modernidade.

Subjacente aos argumentos desenvolvidos está o pressuposto de que toda e qualquer iniciativa na escola e no currículo deve integrar um projeto emancipatório voltado para a construção de uma intersubjetividade livre, para a eliminação dos contextos de dominação introduzidos nas estruturas de comunicação (Mazzi, 1992). Em outras palavras, apoiando-me em Giroux (1992), posiciono-me a favor de um discurso de emancipação no qual a luta contra a dominação constitui parte de um projeto educacional de cunho político. Ainda que a crença na emancipação possa ser tida como incompatível com os princípios do pensamento pós-moderno e que os movimentos a seu favor possam ser vistos como destinados a falhar, como constituindo, mesmo, uma absurda batalha contra moinhos-de-vento (Veiga-Neto, 1994), preservo, no presente texto, o otimismo relativo às possibilidades da educação que se encontra presente na teoria educacional crítica da modernidade.

2. CURRÍCULO E PÓS-MODERNISMO: DA PRESCRIÇÃO AO CONFLITO CULTURAL

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em função da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico.

A despeito dessa crescente valorização, não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo. As divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma "prática" condicionadora do mesmo e de sua teorização (Matos Vilar, 1994). A consequência da profusão de definições é que a produção associada ao campo acaba por referir-se a um variado e extenso leque de temas e questões.

Dentre as definições existentes, resalto algumas. **Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem** representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde sua incorporação ao vocabulário pedagógico. No primeiro sentido, que é também o dominante ao longo dos tempos, o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno. Para os que adotam essa concepção, as seguintes perguntas tornam-se básicas: que deve um currículo conter? como organizar esses conteúdos?

A segunda concepção tem raízes nas visões de educação e de pedagogia que começam a se delinear a partir do século XVIII, relacionadas às mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que então ocorriam. A ênfase nas diferenças individuais e a preocupação com a atividade do aluno levam à maior valorização da forma em detrimento do conteúdo. Currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola. Constituem perguntas centrais nessa segunda abordagem: como selecionar as experiências de aprendizagem a serem oferecidas? como organizá-las em função dos interesses e do desenvolvimento do estudante?

A preocupação com a experiência do aluno persiste e amplia-se em definições que chegam a conceber o currículo como a totalidade das experiências por ele

vivenciadas, como o próprio ambiente em ação. Os que defendem essa perspectiva buscam conhecer e compreender tais experiências, a fim de considerá-las e aproveitá-las em atividades pedagógicas que promovam crescimento individual e social.

Na verdade, as concepções até aqui apresentadas diferem, essencialmente, por diferentes ênfases nos elementos constitutivos do currículo. Observe-se, contudo, que a idéia de que o currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam a favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos permanece constante nessas concepções.

A influência da psicologia comportamental no pensamento pedagógico, que se acentua a partir da primeira década deste século, contribui para que outra perspectiva se desenvolva, na qual o foco dos que estudam currículo se desloca para o plano no qual se detalham seus elementos, sua organização e suas interrelações. Surgem definições que restringem currículo à idéia de **plano** para oferecer conjuntos de oportunidades de aprendizagem para a população atendida por uma unidade escolar (Saylor e Alexander, 1970). As questões básicas, nessa perspectiva, passam a ser: que deve um plano curricular conter? como formulá-lo?

A crescente influência do behaviorismo responde também pelo exagero da preocupação com os **objetivos curriculares**, como se verifica na definição de Johnson (1980): "currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino. Não prescreve os meios, isto é, as atividades, os materiais ou o conteúdo do ensino que devem ser utilizados para a consecução dos resultados" (p. 18). O alvo central da atenção dos que adotam essa definição volta-se para as regras de formulação dos objetivos, para o exame das relações entre os objetivos que constituem o currículo e os objetivos educacionais mais amplos, bem como para questões de seleção, ordenação e hierarquização dos itens do currículo.

Pode-se observar a emergência de nova polarização no campo, de novas ênfases que se deslocam, ora para as prescrições (de conteúdos ou de atividades), isto é, para o documento escrito, ora para o processo, ou seja, para a prática escolar efetiva. Chega-se assim à distinção entre o que se convencionou chamar de **currículo formal** e de **currículo real** ou **currículo em ação**.

Foi somente nos anos setenta que se abriram novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e a superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante. Tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos o conhecimento escolar

tornou-se foco central das análises, voltadas para entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como as relações entre as formas de organização do currículo e do ensino e as formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade (Young, 1971; Bernstein, 1971; Giroux, 1981, 1983; Apple, 1982). Levantam-se questões como: "de quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas?" (Apple, 1982, p.73). Posteriormente, ressaltam-se as contradições, resistências e lutas que ocorrem no processo escolar e discute-se como organizá-lo a favor da emancipação individual e coletiva.

De particular importância para a análise e a maior compreensão da prática curricular tem sido o conceito de **currículo oculto**, difundido pelos autores da teoria crítica do currículo. Entendido como "normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos" (Apple, 1982, p.127), o conceito de currículo oculto aponta para o fato de que o "aprendizado incidental" durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso. Ainda que acentuando, em suas primeiras teorizações, o papel reprodutor da escola e do currículo, a idéia de currículo oculto vem a ampliar-se e passa a significar não só o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar intervenções que visem a mudanças sociais (Whitty, 1985). Em outras palavras, a visão reducionista da escola e do currículo como instrumentos utilizados para manutenção dos privilégios de classes e grupos dominantes acaba por ser substituída por uma perspectiva mais complexa na qual contradições, conflitos e resistências vêm a desempenhar papel de relevo.

Enquanto a década de oitenta testemunhou desenvolvimentos na teoria educacional que possibilitaram novas formas de entender as conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade mais ampla, a década de noventa presencia uma expansão e uma reestruturação desse trabalho (McLaren, 1993). Há um refinamento das categorias usadas, o que favorece a construção de uma arqueologia do conhecimento que compreenda mais profundamente os interesses presentes nesse conhecimento, ou seja, a forma "pela qual o conhecimento é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e em contextos históricos específicos" (ibid., p.19). Reiterando o mesmo posicionamento, Silva (1993) chama a atenção para o fato de que na teorização educacional contemporânea "a preocupação com o conteúdo e a natureza do conhecimento veiculado pelas

instituições educacionais volta com renovada e transformada ênfase" (p.125).

Grande parte dessa produção mais recente tem sido marcada pela influência do pensamento pós-moderno, presente em trabalhos de autores como Giroux (1993), McLaren (1993), Cherryholmes (1988), Popkewitz (1991, 1994, 1995) e Silva (1993, 1994). Para Giroux (1993), o pós-modernismo assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural. Analisam-se as questões de significado, identidade e política sob novo prisma, acentua-se o caráter socialmente construído da linguagem, passa-se a interpretar os objetos culturais como textos. Dentre tais objetos inclui-se o currículo, passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um **texto**, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades.

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). Aponta, assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

3. DISCURSO CRÍTICO E PENSAMENTO PÓS-MODERNO: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL(?)

A utilização do discurso pós-moderno na teorização crítica, como se acentuou anteriormente, tem sido alvo de dúvidas e questionamentos, já que os ideais da modernidade, na qual a teoria crítica se fundamenta, são vistos por muitos como incongruentes com os princípios pós-modernos. De fato, algumas análises rejeitam esses ideais e deles se afastam. Outras, no entanto, têm mostrado a possibilidade de se enriquecer a perspectiva crítica moderna com os insights do pós-modernismo. Assim, duas correntes distintas podem ser identificadas: uma primeira, que constitui um verdadeiro antimodernismo, busca efetuar uma completa ruptura com o modernismo, enquanto que uma segunda, por se apresentar em continuidade com o modernismo, apesar de contestá-lo e procurar redefini-lo, corresponde melhor ao que se pode denominar de pós-modernismo (Burbules e Rice, 1993).

Quero argumentar que é somente a partir da aceitação e da preservação da importância da tradição moderna, ainda que se procurando avançar e redefinir questões, que é possível pensar no diálogo entre o pensamento crítico e o pensamento pós-moderno e examinar as integrações que se vêm fazendo. Considero que é somente a segunda corrente, não inteiramente contrária ao modernismo, que pode ajudar a expandir o discurso educacional crítico.

Recente estudo de Silva (1993), no qual analisa as semelhanças e as diferenças existentes entre a perspectiva moderna e a pós-moderna, apresenta significativa contribuição para essa tarefa. Relacionando as continuidades que vêm existir entre os dois paradigmas, Silva ressalta, em primeiro lugar, que a utilização de idéias pós-modernas em educação expande e consolida a tendência presente no discurso moderno de integrar a análise crítica com a intervenção na realidade. Em segundo lugar, considera que o pensamento pós-moderno em educação amplia o questionamento do pensamento curricular moderno em relação ao que se define como conhecimento escolar.

Por outro lado, Silva enfatiza características da teorização pós-moderna que constituem rupturas com o modernismo. Em primeiro lugar, ao invés de buscar identificar na teoria e na prática pedagógicas os interesses associados a grupos dominantes, a teorização pós-moderna coloca sob suspeita toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna, desafiando as crenças na razão, no progresso e na ciência. Em segundo lugar, na análise pós-moderna a cultura de massa não é vista como instrumento de alienação, mas sim como constituindo aspecto presente em nossa cultura cotidiana e que precisa ser seriamente considerado. Em terceiro lugar, a teorização pós-moderna rejeita a visão de futuro que no pensamento moderno norteia a construção de uma escola e de um currículo capazes de revelar contradições e de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. Em quarto lugar, a visão pós-moderna descarta o conceito de ideologia, por associá-lo às possibilidades de um conhecimento científico verdadeiro, de uma correspondência entre o conhecimento e a realidade, de significados e subjetividades fixas e unitárias, assim como de discursos independentes da posição de seus emissores e acima dos interesses parciais de diferentes grupos. (Observe-se que é fundamentalmente a concepção althusseriana de ideologia que se questiona). Em quinto lugar, como no pensamento pós-moderno todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos, não se coloca a questão da validade, o que permite vinculá-lo a uma posição relativista mais "forte" que a encontrada na abordagem crítica do currículo. Em sexto lugar, por considerar a consciência como sempre parcial, fragmentada e incompleta, o discurso pós-moderno rejeita a idéia de educação como conscientização, como

substituição de uma consciência ingênua por uma consciência crítica. Em último lugar, por desacreditar na existência de narrativas verdadeiras, a literatura pós-moderna valida provisoriamente todas as narrativas, o que implica a "celebração" da diferença, a equivalência das diferenças e das alteridades.

Ao efetuar um balanço das contribuições do pós-modernismo, Silva (1993) argumenta que o foco nas narrativas parciais e locais não deve impedir a percepção do sentido da dinâmica social global. Questiona também o excesso de preocupação com o discurso, bem como com a celebração das diferenças, passíveis de obscurecer as estruturas sociais concretas e de seus efeitos reais na vida das pessoas. Alerta, por fim, para os riscos da descrença em um sujeito com uma consciência unitária centrada: tanto pode levar a uma posição menos arrogante como a uma atitude cínica que impossibilite a crítica e a transformação dos elementos opressivos presentes na teoria e na prática educacional.

Em outra importante análise, Giroux (1993) sugere com pertinência que se retenha uma noção de totalidade que fundamente análises que explicitem mediações, inter-relações e interdependências que dão forma e poder aos sistemas sociais e políticos mais amplos. Em suas palavras: "Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais" (1993, p.53). Propõe, ainda, que se discuta como os grupos subordinados podem lutar coletivamente para entender como suas identidades são construídas no interior de relações de opressão, bem como para desenvolver uma política de resistência a essa opressão. Por fim, recomenda não se reduzir o mundo concreto real à textualidade.

Outros autores também insistem na promoção do diálogo entre as diferenças, a fim de evitar a proliferação de comunidades excludentes. McLaren (1993) enfatiza que os educadores devem reconhecer que em suas salas de aula nem todas as vozes são igualmente válidas. Para garantir uma práxis comunicativa na qual um diálogo verdadeiramente transformativo possa ocorrer, oferece duas sugestões: (a) os historiadores da educação devem ajudar os professores a compreender melhor como o poder funciona, como a personalidade é produzida, como matrizes disciplinares são legitimadas e como a objetividade é definida; (b) deve-se desenvolver uma política de solidariedade entre educadores críticos, o que significa colocar a solidariedade como um passo prévio à busca de consenso.

Também preocupados com o diálogo entre as diferenças estão Burbules e Rice (1993), que partem do pressuposto de que a diferença e a similaridade encon-

tram-se em constante interação. Nessa perspectiva, como McLaren, defendem o diálogo entre as diferenças e o vêem como possível, a despeito das significativas dificuldades envolvidas em seu estabelecimento. Em suas palavras: "deve haver alguns fóruns nos quais o diálogo entre as diferenças seja valorizado e nos quais ele seja perseguido por participantes de boa fé, mesmo frente à dificuldade e à incompreensão inicial. Acreditamos que, potencialmente, os contextos educacionais propiciam um desses fóruns" (pp.191-192). Nesses fóruns, o propósito é estabelecer um diálogo voltado não para a conformidade e o acordo, mas sim para a compreensão, a tolerância e o respeito entre as diferenças, um diálogo voltado para manter a diferença, não para eliminá-la.

Considerando pertinentes as ponderações e as sugestões desses autores que vêm buscando articular teoria crítica e pensamento pós-moderno em educação, desejo destacar aspecto que, ainda que presente nas argumentações desenvolvidas, merece, a meu ver, maior relevo. Trata-se da preservação, na teorização e na prática curricular, da visão de futuro, da utopia. Os importantes objetivos do desenvolvimento pessoal e da conduta moral, defendidos por Burbules e Rice (1993), implicam a perspectiva de virtudes a serem desenvolvidas. O ponto de vista de Giroux (1992, 1993), para quem o pós-modernismo deve ampliar e aprofundar as reivindicações mais democráticas do modernismo, envolve a crença no valor da democracia e de uma cidadania crítica. Justiça social, liberdade e vida decente constituem ideais dos quais Giroux parece não pretender se afastar. Seu apelo ao compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, característica de uma educação radical, requer uma visão de futuro que norteie a luta e os esforços envolvidos nessa construção. Percebo, assim, a preservação de uma perspectiva utópica em todos esses posicionamentos, ainda que a veja tímida e insuficientemente analisada.

Insisto, então, na importância da manutenção da perspectiva utópica e resalto a necessidade de que ela se explicita e se enuncie em termos compatíveis com a teorização que se vem construindo. Sustento que a adoção de uma visão de futuro não precisa implicar a valorização de grandes narrativas que correspondam a esquemas universalizantes fechados, a inequívocas propostas de um mundo melhor.

Buscando fazer avançar a discussão, apresento uma visão de utopia em consonância com os princípios em foco, procurando mostrar, a seguir, como a concepção de utopia proposta por Boaventura Santos (1995) corresponde ao enfoque que defendo e é capaz de iluminar a maior integração da radicalidade da teoria crítica da pedagogia e do currículo com os questionamentos pós-modernos.

4. EM BUSCA DE UMA CONCEPÇÃO DE UTOPIA: POSSÍVEIS ENFOQUES

A visão de senso comum de utopia é bastante simples: "um sistema social e político imaginário perfeito" (Oxford Dictionary of Current English). Uma análise menos superficial da literatura revela, porém significativas diferenças no que tange a intenções, significado, natureza, âmbito e limites de uma utopia. Sem pretender fazer qualquer revisão exaustiva dos conceitos existentes, apresento, com base em Ruppert (citado por Moreira, 1987), duas abordagens básicas da utopia.

A primeira considera como utopias as descrições detalhadas de alternativas racionais e pragmáticas às formas existentes de organização social. As utopias constituem, nesse caso, representações precisas de um futuro melhor. Julgo que essa abordagem aproxima as utopias das grandes narrativas, por apresentar dogmática e autoritariamente uma determinada visão de futuro como a certa, como a necessariamente melhor.

A segunda abordagem enfatiza a função simbólica das construções utópicas e concebe as utopias não como propostas concretas de ação, mas como possíveis projeções de um tempo ou lugar imaginário no qual conflitos e contradições sociais podem se confrontar, solucionar, anular, neutralizar ou transformar. As utopias são, nessa perspectiva, textos estimuladores da reflexão e da imaginação, mais que apelos a favor de um programa específico de transformação social. Dentre os autores associados a essa abordagem destaco o próprio Ruppert, para quem a formulação utópica envolve tanto a crítica de tensões e conflitos sociais existentes como a apresentação de possíveis alternativas à ordem vigente. Essa visão implica uma disputa entre possibilidades conflitantes cujo efeito é aumentar a percepção dos contrastes, inverter os padrões e valores para tornar o familiar estranho. Quer-se desacomodar, desenvolver o pensamento crítico e enfatizar que as realidades sociais, sendo historicamente construídas pelos indivíduos, podem ser transformadas.

5. A UTOPIA SEGUNDO BOAVENTURA SANTOS

Santos (1995) conchama os cientistas sociais a não se furtarem ao tratamento dos problemas fundamentais, entendidos como os que estão na raiz das nossas instituições e das nossas práticas, modos profundamente arraigados de estruturação e de ação sociais considerados por alguns como fontes de contradições, antinomias,

incoerências, injustiças que se repercutem com intensidade variável nos mais diversos setores da vida social (p.244).

Emergiram ou agravaram-se, nas últimas décadas, problemas de degradação ambiental, de crescimento populacional e de aumento das desigualdades entre o centro e a periferia, tanto entre as nações como no interior das mesmas. Enfrentá-los requer, afirma o sociólogo português, a formulação de uma utopia, a invenção ou reinvenção tanto do pensamento emancipatório como da vontade de emancipação.

Os problemas fundamentais reclamam soluções fundamentais. O paradigma dominante, contudo, acentua Santos, não permite pensar o futuro. Impõe-se reinventá-lo, abrir um novo horizonte de possibilidades. Só há uma solução: a utopia.

Quero argumentar que a visão de utopia proposta por Santos acorda com a abordagem defendida anteriormente. O trecho a seguir, ainda que longo, confirma esse ponto de vista.

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. A utopia é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra)parte integrante, mas silenciada, do que existe. Pertence à época pelo modo como se aparta dela. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade da imaginação não colida com o seu realismo (ibid., p.278).

Para Santos (1995), as duas condições de possibilidade de utopia são uma nova epistemologia e uma nova psicologia. Enquanto nova epistemologia, a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades e procura criar alternativas; enquanto nova psicologia, a utopia recusa a subjetividade associada ao conformismo e procura estimular a vontade de lutar por alternativas.

A nova epistemologia pode ser caracterizada a partir de um conjunto de quatro teses (Santos, 1986). Em primeiro lugar, **todo o conhecimento científico da natureza é conhecimento da sociedade e vice-versa**. Acentua-se a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais e acrescenta-se que essa superação caminha no sentido de uma revalorização das humanidades. Em segundo lugar, **todo o conhecimento é simultaneamente local e total**. O conhecimento constitui-se em torno de temas adotados, em dado momento, por grupos sociais

concretos, e, ao mesmo tempo, reconstitui os projetos locais, realçando sua exemplaridade e transformando-os em pensamento total ilustrado. Em terceiro lugar, **todo o conhecimento é auto-conhecimento**. A distinção sujeito/objeto, já bastante questionada nas ciências sociais, redimensiona-se nas ciências naturais, face aos avanços da microfísica, da química e da biologia, que permitem considerar o objeto como a continuação do sujeito por outros meios. A consequência parece ser a diluição das fronteiras entre conhecimento e auto-conhecimento. Em quarto lugar, **todo o conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum**. Reabilita-se o senso comum, nele reconhecendo virtualidades para enriquecer nossa relação com o mundo e nele destacando uma dimensão utópica e libertadora, capaz de ser expandida pelo diálogo com o conhecimento científico. Interpenetrado do conhecimento científico, o senso comum pode estar na origem de nova racionalidade. Daí que o conhecimento científico só se realiza enquanto tal na proporção em que se converte em senso comum.

Tanto a nova epistemologia, acima resumida, como a nova psicologia partem da arqueologia do presente. Quer-se escavar sobre o que não foi feito e compreender por que não foi feito. A escavação é orientada para os silêncios e para os silenciamentos, para as vozes suprimidas, para as experiências subalternas, para a perspectiva dos oprimidos, para as margens, para a periferia (Santos, 1995).

Tornam-se objetivos centrais ampliar o conhecimento dos paradigmas existentes e promover a competição entre os mesmos. Quer-se, com isso, expandir as alternativas de prática social e pessoal e favorecer a luta por sua materialização. Como o novo paradigma descarta a visão moderna de que a ciência produz a única forma de conhecimento válido e verdadeiro, reconhece a existência de muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. Ainda, por valorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas, procura aprender prioritariamente com o Sul, imagem usada para designar todo e qualquer grupo oprimido.

O conhecimento gerado pelo novo paradigma é validado com base tanto na capacidade argumentativa das comunidades interpretativas, como em um valor ético intercultural - o valor da dignidade humana. Daí a preocupação com a expansão das características democráticas dessas comunidades. Daí a crença no diálogo entre os conhecimentos, na medida em que todas as culturas aceitam um princípio de dignidade humana.

O novo paradigma propõe ainda uma nova relação entre a ciência e a arte, já que a realização plena da ciência é vista também como a sua dissolução no reino da

arte, do sentimento estético e da vivência lúdica. O novo paradigma, também, reabilita os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social. Entende-se, então, a preocupação com a construção de uma nova subjetividade, com uma nova psicologia.

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz juz deve ter características similares ou compatíveis (Santos, 1995, p.287).

A subjetividade desejada constitui uma subjetividade multidimensional, pois os indivíduos e os grupos sociais representam, de fato, articulações de subjetividades variáveis de contexto para contexto. Aspira-se à ampliação da racionalidade cognitivo-instrumental em direção a uma racionalidade mais ampla que inclua, também, a racionalidade moral-prática e a racionalidade estético-expressiva.

O novo paradigma propõe, por fim, uma redefinição da democracia, expandindo-a a todas as esferas da vida e da sociedade, a uma dimensão internacional e, ainda, a uma duração intertemporal e intergeracional. Trata-se, sintetiza o autor, de uma tríplice expansão: estrutural, escalar e intergeracional, o que pressupõe um enorme esforço de inovação institucional.

6. CONCLUINDO

A despeito da desconfiança do pós-modernismo em relação ao pensamento utópico, vejo a utopia como necessariamente constitutiva do ato educativo. Defendo, por conseguinte, a presença de uma perspectiva utópica nas análises e propostas de currículo informadas pela tentativa de integrar os ideais da modernidade e as categorias pós-modernas. Se ainda se pretende a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico a partir de uma visão de futuro, de uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afronte o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. Julgo que essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social.

Quero argumentar que especificamente a concepção de utopia de Santos abre perspectivas para a integração das análises modernas e pós-modernas na

teoria de currículo, integração essa que pode vir a oxigenar o discurso curricular crítico, contribuindo para sua renovação. Destaco, então, algumas das tarefas que a visão em tela parece propor para o especialista.

Em primeiro lugar, instiga o teórico crítico tanto a denunciar o caráter reprodutor da escola como a oferecer princípios que norteiem uma ação pedagógica radical. Se a utopia implica o diálogo daquilo que é com futuros possíveis, estimulando a formulação de alternativas de ação, de "alternativas emancipatórias em nada envergonhadas ou ofendidas por serem ditas utópicas" (Santos, 1995, p.246), faz sentido a preocupação, no pensamento curricular, com a articulação da linguagem da crítica à linguagem da possibilidade. Nessa direção, ressaltos os esforços de Giroux, para quem um discurso revitalizado da democracia não se deve basear exclusivamente em uma linguagem da crítica que, por exemplo, limite o seu foco nas escolas à eliminação das relações de subordinação e desigualdade. Essa é uma preocupação política importante, mas lastimavelmente incompleta tanto em termos teóricos como políticos. Como parte de um projeto político radical, o discurso da democracia também necessita de uma linguagem da possibilidade, que combine uma estratégia de oposição com uma estratégia de construção de uma nova ordem social. Tal projeto representa tanto uma luta pela tradição histórica como pela construção de novo conjunto de relações sociais entre o sujeito e a comunidade mais ampla (Giroux, 1988, p.31)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.: **Ideologia e Currículo** São Paulo: Brasiliense, 1982
- Bernstein, B.: "On the classification and framing of educational knowledge", in Young, M. F. D. (ed.): **Knowledge and control: new directions for the sociology of education** Londres: Collier-Macmillan, 1971
- Beyer, L. E. e Liston, D. P.: "Discurso ou ação moral? uma crítica ao pós-modernismo em educação", in Silva, T. T. (org.): **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- Burbules, N. C. e Rice, S.: "Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação", in Silva, T. T. (org.): **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- Cherryholmes, C. H.: **Power and criticism: poststructural investigations in education** Nova Iorque: Teachers College Press, 1988

- Giroux, H. A.: **Ideology, culture and the process of schooling** Filadelfia: Temple University Press, 1981
- Giroux, H. A. **Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition** Londres: Heinemann, 1983
- Giroux, H. A.: **Schooling for democracy: critical pedagogy in the modern age** Londres: Routledge, 1988
- Giroux, H.: **Border crossings: cultural workers and the politics of education** Nova Iorque: Routledge, 1992
- Giroux, H. A.: "O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional", in Silva, T. T. (org.): **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- Johnson Jr., M.: "Definições e modelos na teoria do currículo", in Messick, R. G., Paixão, L. e Bastos, L. R. (orgs.): **Currículo: análise e debate** Rio de Janeiro: Zahar, 1980
- Matos Vilar, A.: **Currículo e ensino: para uma prática teórica** Rio Tinto, Portugal: ASA, 1994
- Mazzi, A. P. R.: **Razão comunicativa e emancipação: pressupostos para uma teoria crítica de educação**, Tese de Doutorado, PUC/RJ, 1992
- McLaren, P.: "Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia", in Silva, T. T. (org.): **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- Moreira, M. C. G. B.: **Tratado sobre la monarquía columbina: a utopian text?** Universidade de Londres, mimeo, 1987
- Popkewitz, T. S.: **A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education and research** Nova Iorque: Teachers College Press, 1991
- Popkewitz, T. S.: "História do currículo, regulação social e poder", in Silva, T. T. (org.): **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994
- Popkewitz, T. S.: **The denial of change in the process of change: systems of ideas and the construction of national evaluations** Nvåggen, Noruega: 1995, mimeo
- Santos, B. S.: **Um discurso sobre as ciências** Universidade de Coimbra, mimeo, 1986
- Santos, B. S.: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade** Lisboa: Afrontamento, 1995

- Saviani, D.: **Educação e questões da atualidade** São Paulo: Tatu/Cortez, 1991
- Saylor, J. G. e Alexander, W. M. **Planejamiento del currículo en la escuela moderna** Buenos Aires: Troquel, 1970
- Silva, T. T.: "**Sociologia da Educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos**", in Silva, T. T. (org.): **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- Silva, T. T.: "**O adeus às metanarrativas educacionais**", in Silva, T. T. (org.): **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994
- Veiga-Neto, A. J.: "**Foucault e educação: outros estudos foucaultianos**", in Silva, T. T. (org.): **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994
- Whitty, G.: **Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics** Londres: Methuen, 1985
- Young, M. F. D. (ed.): **Knowledge and control: new directions for the sociology of education** Londres: Collier-Macmillan, 1971

MESA REDONDA: CURRÍCULOS E CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO

Helenice CIAMPI*

INTRODUÇÃO

O tema da Mesa-Redonda relaciona os conceitos de currículo e conhecimento histórico. Para mim, *currículo* entendido como corporificação de um conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais que têm, histórica e tradicionalmente, realizado uma tarefa de homogeneização social e cultural. Currículo entendido como um mecanismo essencial de constituição de identidades (individuais e sociais) imbricado nas relações de poder. Currículo como elemento histórico, relacionando-se à formas específicas de organização social e educacional.¹ O currículo visto, portanto, como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade.² Segundo Giroux, não um mero conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos, mas a tentativa de levar a uma prática, "*a um determinado modo de vida*". ... O currículo correspondendo em síntese, a uma forma de política cultural.³

Há diferentes maneiras de conceber a natureza do conhecimento humano e de conceber e apreender o **conhecimento histórico**. Aqui concebido como historicamente produzido, submetido às determinações e aos limites de seu tempo assim como aos condicionamentos sociais inerentes. Um campo sempre em aberto, seja porque o processo histórico nunca cessa de agregar novos conhecimentos, seja

* Departamento de Educação PUC/SP.

¹ MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomas Tadeu da (org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Trad. de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. SP, Cortez, 1995, p.7.

² Idem p. 26.

³ GIROUX e MACHAREU, 1986, 1987. Citado por MOREIRA, Antonio Flavio - O currículo como política cultural e a formação docente. In: *Territórios Contestados: O currículo e novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.9 e 10.

porque existe uma constante reeleitura dos acontecimentos. A diversidade de pressupostos e perspectivas nos permitem confrontar diferentes posições na sua organização teórica, procedimentos metodológicos e propostas operativas.

Minha preocupação é tentar captar os embates teóricos-metodológicos da produção historiográfica em geral e no Brasil, em especial, e como essas questões têm ressonâncias no ensino superior de História através das discussões e reformas curriculares (em especial nas Universidades Paulistas).

Partindo da reforma universitária de 1968, focalizarei dois momentos da história brasileira: a **década de 70**, período dos tempos sombrios dos governos militares, com as discussões sobre a implantação da Reforma Universitária predominando nas Universidades: criação de muitas universidades, expansão do pós-graduação; e a **década de 80**, anos verdes, de abertura política, embora "lenta e gradual", com a anistia e um processo de democratização para a sociedade brasileira. No caso do ensino superior, há uma atuação marcante do movimento organizado dos docentes, e um intenso debate sobre reestruturação dos cursos superiores de História, desembocando em reformas curriculares nos vários departamentos. A ameaça de extinção dos cursos de graduação em História (refiro-me ao Projeto para o currículo mínimo de Estudos Sociais com parecer favorável do Conselheiro do CFE, Paulo Natanael) repercutem nos debates sobre reformas curriculares que ocorrem nos departamentos. Aliás, esta perigosa ameaça juntamente com a abertura política porque passava o país, explica a coincidência de discussões nos departamentos de História das Universidades e Faculdades brasileiras, desdobrando-se nas reformas curriculares de 1º e 2º graus.

Finalizando, tento mostrar, nos anos 90, os problemas acumulados e as questões colocadas para a reflexão curricular no contexto atual.

Minhas observações constituem apontamentos preliminares, uma amostragem, não conclusões definitivas. Um exercício arriscado porque muitas são as possibilidades de desvio de interpretações e conclusões precipitadas.

1. QUESTÕES CENTRAIS DO CONHECIMENTO EM GERAL E DO HISTÓRICO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Estamos no fim da hegemonia de uma certa ordem científica. *"Depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo*

quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com conhecimento de nós próprios.”⁴ A análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes secundários ou circunscritos às ciências sociais, ocupa hoje papel de relevo na reflexão epistemológica.

A distinção entre ciências naturais e sociais, embasada numa concepção mecanicista da matéria e da natureza, contrapondo-se aos conceitos de ser humano, cultura e sociedade, deixam de ter sentido.

“Os avanços recentes da física e da biologia põem em causa a distinção entre o orgânico e o inorgânico, entre seres vivos e matéria inerte e mesmo entre o humano e o não humano. As características da auto-organização, do metabolismo e da auto-reprodução, antes consideradas específicas dos seres vivos, são hoje atribuídas aos sistemas pré-celulares de moléculas. E quer num quer noutros reconhecem-se propriedades e comportamentos antes considerados específicos dos seres humanos e das relações sociais...” A mecânica quântica e a teoria da relatividade de Einstein *“introduzem na matéria os conceitos de historicidade e de processo, de liberdade, de auto-determinação.”*⁵...

*“O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco tempo considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. Este relativo colapso das distinções dicotômicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram.”*⁶

Presentemente, face à crise da modernidade, podemos distinguir três tendências bem gerais no campo das ciências humanas.⁷ Uma primeira se refere ao retorno a uma questão básica da epistemologia das ciências humanas: **como o sujeito constrói o seu objeto?** Não um retorno nos termos clássicos da teoria do conhecimento, mas um retorno renovado ao particular, ao biográfico, experiência existencial e indivi-

⁴ SANTOS, Boaventura de Souza - *Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. Estudos Avançados, maio/agosto, 1988, vol.2, nº2, p.57.

⁵ *idem* p. 60.

⁶ *idem* p. 61.

⁷ SALIBA, Elias. *“Mentalidade ou história sociocultural; a busca de um eixo teórico para o conhecimento histórico”*, Margem - Revista da Faculdade de Ciências Sociais - PUC/SP, Editora EDUC, nº. 1, mar. 1992, p. 30 e 31.

dual. Indiretamente, isto levou a uma revisão do discurso historiográfico e do seu papel nos procedimentos da investigação: o que uma linguagem particular (a do historiador) significa e como se articula a construção historiográfica?

Outra tendência tem a ver com um novo e fortíssimo desejo de **desmitificação**. As humanidades parecem empenhadas não mais em "tratar os fatos sociais como coisas", mas unicamente em analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como eles se solidificam, ganham sentido, duração e estabilidade. Neste campo, grande é a contribuição da lingüística e da psicanálise.

A terceira tendência se expressa na desconfiança reiterada em relação à **teoria** com uma saudável revisão do seu papel nos procedimentos do historiador.

A "revolução historiográfica" francesa (com a História Social Inglesa) influenciou a produção mundial e a brasileira, em particular. Embora não apresentasse, explícita ou implicitamente, um eixo teórico claro, apresentou uma renovação metodológica e/ou uma releitura das fontes.

Contribuiu para a constituição de novos procedimentos metodológicos, como, por exemplo, a problematização e a ampliação do objeto de estudo; a construção de temporalidades múltiplas e suas articulações e preocupação não só com as transformações, mas também, com as permanências e resistências às mudanças; a ampliação da noção de fonte para além da escrita, incluindo todo e qualquer vestígio humano; a discussão do conhecimento e sua produção como uma atividade social.

A ampliação das fronteiras disciplinares na busca de novas e variadas interfaces levou os herdeiros dos Annales a requerer uma "história total" que abriu espaço, posteriormente, para a história das mentalidades e, mais recentemente, para a história cultural.

Maria Odila Leite da Silva Dias, por outro lado, constata, nos últimos vinte anos, uma tendência convergente em diversos ramos do conhecimento de crítica às noções totalizantes da qual nasce a hermenêutica contemporânea.⁸

Seguindo seu raciocínio, Maria Odila lembra os historiadores sociais das mentalidades empenhados na construção de conceitos capazes de relacionar o cotidiano dos indivíduos concretos "*aos elementos abstratos e aos processos históricos em que estavam inseridos*"; aceitando a hermenêutica crítica, o conhecimento

⁸ DIAS, M. Odila Leite da Silva - "Teoria e Método dos Estudos Feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano." Em: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos; São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 45 e 46.

participante, "o conceito de fusão da linha do horizonte de Gadamer" sugerindo uma síntese de diferentes contemporaneidades. Historiadores "em uma aventura engajada em busca de verdades aproximadas", para definir o plural e não o universal, uma vez que voltados para o "esforço de encontrar a justa medida do incomensurável, do indefinível".⁹

Segundo essa autora, na busca de compatibilização de abordagens tão díspares quanto o desconstrutivismo de Derrida, a crítica marxista, a história das mentalidades ou a arqueologia textual de Foucault, entre outros, o cerne de nossa contemporaneidade encontra-se no estudo do cotidiano e do poder.

O cotidiano concebido como lugar privilegiado de mudança e, portanto, de resistência ao poder; de intersecções de elementos que possibilitam a transcendência de categorias e maniqueísmos ideológicos. "Intersecções que aproximam e diluem, um no outro, conceitos ideológicos estratégicos como o público e o privado, o biológico e o mental, a natureza e a cultura, a razão e as paixões, o sujeito e o objeto...".¹⁰

Caracterizando o paradigma hermenêutico na antropologia, fruto de reformulação dos elementos domesticados pelos paradigmas anteriores, Roberto Cardoso de Oliveira elenca a subjetividade que, socializada, assume-se como intersubjetividade, possibilitando ao indivíduo socializado assumir a sua individualidade e a história que, desobrigada da objetividade, toma sua forma interiorizada e assume-se como historicidade.¹¹

Podemos assim perceber que as discussões teóricas das últimas décadas centraram-se na crítica da visão positivista e da busca inútil de uma fundamentação totalizante do conhecimento, do papel do discurso na representação da realidade; na constituição pública do sentido através da intersubjetividade, e na historicidade do conhecimento.¹²

O questionamento da postura historiográfica tradicional no Brasil pode ser percebido no final da década de 60 e início de 70 devido a dois fatos básicos. Primeiro, a criação dos novos departamentos de História em razão da reforma universitária de 68. O atual Departamento de História da USP, por exemplo, foi reestruturado em 69; o atual Departamento da PUCSP surgiu em 1971 com a fusão dos

⁹ DIAS, M. Odila Leite da Silva - op. cit., p. 47.

¹⁰ DIAS, M. Odila Leite da Silva - op. cit., p. 51 e 52.

¹¹ OLIVEIRA, Roberto Cardoso - "A categoria de (des)ordem e a pós-modernidade da Antropologia", em *Pós-Modernidade*, 3.ed., Editora da UNICAMP, 1990, p. 25.

¹² HEKMAN, Susan - *Hermenêutica e Sociologia do Conhecimento*. Lisboa, Edições 70, 1990, p. 227.

departamentos de História da Faculdade de Filosofia S. Bento e da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae; e o da Unicamp, em 1976. Também os departamentos de História das Universidades Federais, criados, na sua maioria, na década de 60, foram reestruturados na década de 70. Segundo, **o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação**, pois não havia, no país, uma política nacional homogeneizadora sobre a titulação acadêmica.

Os trabalhos acadêmicos iniciam uma crítica à forma tradicional de se pensar e produzir história, que se amplia nas discussões departamentais. A pós-graduação veio concretizar as mudanças de perspectivas quer através de exigências acadêmicas, quer através da produção dos professores a ela vinculados.

“A década de 60 é marcada por um debate muito forte na área de História sobre a questão da teoria: que lugar ocupa a teoria na investigação histórica?”¹³

Há uma discussão central sobre a construção do objeto histórico, e sobre o **fazer histórico** no sentido de perceber as ações humanas. Desta forma, amplia-se e diversifica-se a temática trabalhada pelas diferentes tendências ou correntes historiográficas (Historia social e das mentalidades).

A politização da produção historiográfica brasileira desta época, ocorreu não só dentro da universidade, mas *“veio, então de fora para dentro, fruto de uma relação muito mais com o social do que, propriamente, com a Universidade.”¹⁴*

É possível perceber nesse movimento uma preocupação com a teoria ou, mais especificamente, com a teoria da revolução brasileira.

A análise da produção acadêmica uspiana, referente às décadas de 50 a 70, mostra que outras *“propostas dos Annales, através dos trabalhos de Pierre Vilar e Albert Soboul, vieram de encontro a preocupações presentes na sociedade brasileira, como a questão do desenvolvimento, da inserção no capitalismo e da mudança social, marcando as reflexões da passagem do Antigo Regime para a Sociedade Burguesa, vista do ângulo colonial. A idéia de revolução (burguesa) constitui o pano de fundo de grande parte das discussões e pesquisas refletindo leituras de Dobb, Sweezy, Baran, Hill, Heckscher, centradas, principalmente, na transição do feudalismo, essencial para a compreensão da natureza da colonização, da sociedade por ela gerada e das formas de inserção do Brasil no capitalismo. Nesse momento, as*

¹³ FENELON, Déa - Pesquisa em História: perspectivas e abordagens”. Metodologia da pesquisa educacional. 2.edição, S.P., Cortez, 1991, p. 123.

¹⁴ Idem p. 124.

*análises de Caio Prado Jr. constituíram referencial importante.*¹⁵

Na PUCSP, "o final da década de 70 inicia um período com perfil muito nítido: a grande maioria das dissertações revela uma prática historiográfica cujo traço fundamental é a preocupação com a totalidade histórica, introduzida pela abordagem marxista e pela *École des Annales*. A bibliografia revela uma maior influência do marxismo pelo número de autores brasileiros ou estrangeiros dessa tendência mencionada. O resultado são trabalhos que primam por estabelecer relações entre as dimensões estruturais do real, deixando transparecer a existência de um princípio analítico localizado nas 'relações de produção', já que os estudos partem da observação da situação econômica-social para analisar outras instâncias."¹⁶

No tocante às diferenciações das matrizes teóricas e metodológicas, referentes à **segunda geração uspiana (1973-93)**, as autoras do artigo sobre a produção historiográfica da USP afirmam que na "década de setenta, além das leituras teóricas que haviam informado a primeira geração (Huizinga, Febvre, Bloch, Hecksher, Dobb, Sweezy, Baran, Hill, etc.) a produção historiográfica sofreu o impacto dos estruturalismos e da lingüística (Althusser, Poulantzas, Saussure, Dubois, Granger, entre outros). Nos anos oitenta, outras influências tomaram-se visíveis: as da *História Social inglesa de vertente marxista*, as da *Escola de Frankfurt de primeira e segunda gerações* e as da *Nouvelle Histoire*."¹⁷

Para ampliar o quadro dos debates departamentais, é interessante registrar os dados sobre a produção acadêmica dos professores que atuaram no **Departamento de História da Universidade Federal do Paraná (1959-89)**. Em sua avaliação, selecionaram apenas as dissertações e teses do corpo docente que permitem, segundo os autores, "apontar algumas tendências historiográficas daquele período, as quais, sem dúvida, definem o perfil do Departamento."¹⁸

Ressaltam os contatos mantidos por estes professores com outros de excelência nacional, como os da USP, e internacional, como os da França, resultando em definições teórico-metodológicas que nortearam as pesquisas da época. Destacam

¹⁵ CAPELATO, Maria Helena Rolim, GLEZER, Raquel e FERLINI, Vera. *A Escola Uspiana de História. Produção Histórica no Brasil 1985/1994*, v.1., S.P., Xamã, 1995, p.20.

¹⁶ JANOTTI, Maria de Lourdes Monica e D'Alessio Marcia Mansor. *Produção Acadêmica da Pós-graduação em História da PUC-SP*. Projeto História nº. 10, 1993. p.65.

¹⁷ CAPELATO, Maria Helena Rolim, GLEZER, Raquel e FERLINI, Vera. *A Escola Uspiana de História. Produção Histórica no Brasil 1985/1994*, vol.1, SP, Xamã, 1995, p. 24.

¹⁸ MARCHI, Euclides e outros - *Trinta anos de historiografia: um exercício de avaliação*. Rev. Bras. de História, S.P., v. 13, n.º. 25/26, set.92/ago.93, p.134-135.

Fernando Braudel e seu discípulo Frédéric Mauro que, no decorrer na década de 70, ministrou cursos na Universidade Federal do Paraná.

O curso de Mestrado teve sua primeira turma funcionando em 1972, com o predomínio, na década, de temas relacionados à História Demográfica e à História Econômica. *"Na década de 80, o debate historiográfico trazia à tona novas questões que passariam a interferir no trabalho de produção de História, influenciando inúmeros pesquisadores do mundo acadêmico. Seguindo as propostas teórico-metodológicas do marxismo, aderindo aos encaminhamentos da 'Escola de Annales' e sofrendo impacto das reflexões de autores como Foucault, Thompson e Hobsbawm, entre outros, vários professores abandonaram seus enfoques demográficos e passaram a trabalhar com outros quadros conceituais."*¹⁹ ... *"Era, sem dúvida, o prenúncio de que a década de oitenta representaria a consolidação do que se passou a denominar 'História Social'". (p. 138) ... "Ainda que mal definido, foi concentrando pesquisadores cujos trabalhos iriam abordar temas ligados à família, imigração, saúde e doença, escola e educação, escravidão, vigilância e punição."*²⁰

Estas colocações sobre a produção acadêmica trazem evidências para o tema da Mesa-Redonda. Delas emergem vestígios das relações institucionais, do cotidiano das atividades acadêmicas e das dimensões tangíveis da reflexão histórica acadêmica brasileira. Estes profissionais de História, em sua grande maioria, são os docentes dos Departamentos de História das Universidades brasileiras, à procura de sua titulação. As discussões e bibliografia trabalhadas no pós-graduação (centrada em S.P.: USP, PUC, UNICAMP) irão subsidiar seus programas e debates curriculares. Percebe-se, desta forma, concepções de história que circulam entre a história pensada (produção do pós-graduação) e a história ensinada (currículos e programas da graduação), embora muito lentamente, pois em alguns casos o corpo docente não completa sua formação e nem sempre a incorpora às suas aulas.

Embora haja trabalhos dispersos na produção historiográfica acadêmica, podemos identificar tendências historiográficas "configurando períodos". Há portanto uma historicidade da produção. *"Foi essa realidade temporal que permitiu algumas observações sobre a natureza da produção acadêmica — que se revela coletiva no sentido de que os estudos se referenciam e se apoiam uns nos outros. Criam-se espécies de códigos que são utilizados nos trabalhos de uma época, de um momento. Poder-se-ia chamá-los matrizes, entendendo por elas formulações ou elabo-*

¹⁹ Idem p. 137.

²⁰ Idem p. 140.

rações significativas, que passam por um processo de consolidação e são usadas para analisar diferentes situações históricas... Não só matrizes e métodos revelam o caráter coletivo da produção acadêmica mas também temas e objetos. Existe uma relação íntima entre situações históricas vividas e construção de objetos de investigação que se renovam a partir do impacto de vivências coletivas imediatas."²¹

2. TENDÊNCIAS DAS REFORMAS CURRICULARES DOS DEPARTAMENTOS DE HISTÓRIA NAS DÉCADAS DE 70 E 80.

A reforma do ensino superior no Brasil liga-se a um projeto educacional que teve suas linhas mais gerais decorrentes do acordo MEC-USAID, ou seja, não nasceu autodeterminada e soberana, mas sugerida do exterior e configurada sob o signo da modernização. Três são, segundo Marilena Chauí²² os pilares do Projeto MEC-USAID: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e sociedade.

O primeiro pilar, "**Educação e desenvolvimento**", colocava a profissionalização rápida e a privatização do ensino como itens prioritários da reforma voltada para a criação de mão-de-obra especializada para um mercado em expansão. "A idéia não era a de criar pesquisadores, mas *executantes aptos de um saber vindo de fora...Educação e desenvolvimento... significava educação e reprodução da 'dependência'*".

O argumento para a exigência da formação rápida resultará na criação da *licenciatura curta* e essa rápida e numerosa mão de obra trará "*a desqualificação integral do professor, seja em termos sociais seja em termos intelectuais. Com essa desqualificação, que é uma degradação rebaixa-se ainda mais o nível dos cursos secundários e superiores e prepara-se a morte da pesquisa.*"²³

O item "**Educação e segurança**" visava à formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência o civismo e o desejo de resolver os problemas brasileiros. Mas, este civismo, os problemas brasileiros e seu encaminhamento seriam subsidiados pelas disciplinas criadas: Problemas Brasileiros, no curso superior e Educação Moral e Cívica, no secundário, abrindo uma brecha para a futura desvalorização da História e extinção do ensino da Filosofia no curso secundário. Este item

²¹ JANOTTI, Maria de Lourdes Monica e D'Alessio Marcia Mansor. *Produção Acadêmica da Pós-graduação em História da PUC-SP*. Projeto História n.º. 10, 1993, p.71.

²² CHAUI, Marilena de Souza - *A reforma de Ensino*. Revista Discurso n.º. 8, maio de 1978 - Departamento de Filosofia da USP, p. 148-154.

²³ CHAUI, Marilena, p. 152.

pode ser entendido como uma compensação humanística para o item anterior, de caráter tecnológico.

O terceiro pilar "**Educação e comunidade**" significava que *"a comunidade se faria ouvir pela escola através de representantes em conselhos que reunissem empresários e mestres."* Por outro lado, a presença da empresa se fará sentir sobretudo na forma de estruturação da organização escolar: fortemente burocratizada e hierarquizada, à semelhança das empresas. O princípio da autonomia universitária é afetado.

Por outro lado, a estruturação dos cursos em três ciclos, básico, profissional ou especialização científica e o pós-graduação, prejudicou sensivelmente a necessária reflexão educacional daquelas revisões curriculares, acarretando conflitos e dificuldades de entrosamento.

O currículo mínimo de História data de 1962 (parecer 377/62 do CFE) e foi mantido em 68. Estabelece três ordens de disciplinas: **disciplinas históricas propriamente ditas, disciplinas culturais de complementação e disciplinas de método histórico.** Estabelece o seguinte currículo mínimo: a) História Antiga, Moderna, Contemporânea, Medieval, América e Brasil; b) duas disciplinas optativas escolhidas entre as seguintes: Sociologia, Antropologia Cultural, História das Idéias Políticas e Sociais, História Econômica (Geral e do Brasil), História da Arte, Literatura Brasileira, História da Filosofia, Geografia (Geo-história), Filosofia da Cultura, Civilização Ibérica, Paleografia; etc.) Introdução ao estudo da História.

A duração mínima do curso (Licenciatura Plena) é de 2.200 horas incluindo as disciplinas pedagógicas, necessárias para a Licenciatura.

O Parecer afirma que *"o currículo mínimo de História proposto se destina à preparação para o magistério da escola média."* É, portanto, organizado em função desse objetivo definido. Ao fazer esta afirmativa consagra o princípio dicotômico da formação do historiador, pois presumia-se, na formação do pesquisador, a necessidade de um outro curso: o bacharelado. Cristalizou, portanto, uma das situações contra a qual lutamos até hoje: a separação entre bacharelado e licenciatura, entre ensino e pesquisa.

O Parecer nº 377/62 do CFE concebe a história como ciência do passado, como busca da compreensão do fenômeno histórico, *"como objetivação do espírito humano no tempo."* O MEC vê o historiador como especialista do passado, limitando o seu saber; afastando-o, como profissional, da investigação dos problemas contemporâneos.

Neste momento de implantação da reforma, os docentes dos Departamentos preocupavam-se com a definição do conteúdo das disciplinas do “**método histórico**” e a **seleção e criação das optativas**. Há, nos departamentos, uma preocupação em **formar profissionais** procurando livrar-se da função meramente **ilustrativa**, de cultura geral, tarefa difícil num país sem tradição universitária, trabalhos sem rigor, de forte empirismo (coleta de dados sem interpretação). Esta situação revela-se na preocupação embrionária com as técnicas de pesquisa.

A disciplina “**Introdução aos Estudos Históricos**” ilustra o problema das disciplinas de método histórico: seu nome e conteúdo variam: exposição descritiva das técnicas de pesquisa e regras fundamentais da crítica histórica ou problemas conceituais? (permitindo ao aluno compreender o que é a história, sua especificidade e o seu lugar nas Ciências Humanas e suas relações com as ciências afins?). Curso eminente teórico ou acompanhado de uma parte prática?

Enfim: Técnica, Teoria ou “aspectos teóricos”?

Interessante registrar que, no início dos anos 70, é rara a presença da disciplina “**historiografia**” (incorporada mais tarde), e da “**Teoria**” ou “**Filosofia da História**”. Marcante (às vezes com vários períodos) é a presença da **Filosofia** ou **História da Filosofia**.

Entre as **optativas** predomina a influência das ciências sociais, sobretudo economia, sociologia e política influenciando, com seus métodos, o ofício do historiador.

Ao longo dos anos 70, à medida que se intensifica a luta política no cenário nacional, ocorre uma específica no campo do ofício do historiador: **a luta contra a criação e ameaça dos Estudos Sociais**. Inicialmente, uma luta pelo mercado de trabalho, desembocando, nos anos 80, na luta pela valorização e pelo espaço da História como disciplina. Paralelamente à titulação do corpo docente, há também uma ampliação e maturidade das questões teóricas metodológicas. O questionamento da formação do profissional de história encaminha-se para o seu duplo significado: professor e pesquisador. A questão da pesquisa assume o centro dos debates. Isto fará com que os departamentos de História (obviamente de forma diferenciada no peso das questões teóricas e da pesquisa) encaminhem o debate das reformas curriculares para as questões da produção do conhecimento histórico e seus desdobramentos, desvinculando-se da tradição positivista e eurocentrista.

“A imagem do ensino de História dos anos 80, expressa pelas propostas curriculares e pelas experiências que a embasaram e seus desdobramentos, revelam não uma época perdida como os economistas têm dito sobre a economia nestes

anos, mas uma década de tensões e criatividade."²⁴

Vejamos alguns exemplos concretos (a título de amostragem) das Universidades Paulistas, de um lado reforçando estas posições e, de outro, evidenciando sua especificidade, no cenário nacional.

U S P

No Departamento de História da USP os debates referentes à reforma universitária e sua reestruturação ocorrem entre 1969 e 73, realizando, em 1978, um projeto de reformulação, não viabilizado. No período de 1984 a 86, nova discussão, implantando-se um novo currículo a partir de 1987.

Em 1971, muitas disciplinas são acrescentadas ao currículo mínimo oficial, por decisão da Faculdade, tanto como **obrigatórias**: História da Ásia e África, Historiografia, História Ibérica Medieval, quanto como **optativas**, "*a fim de proporcionar-se o mínimo de aulas exigíveis, sem riscos de desequilíbrios.*", afirma Raquel Glezer, no texto mimeografado e sem data, Graduação - Curso de História.

Em virtude da reforma universitária "*não foi possível fazer-se uma real modernização do currículo, propondo-se nova nomenclatura e nova orientação, em razão do caráter tradicional do currículo mínimo federal e das linhas também tradicionais das especializações dos docentes, em função da nomenclatura das antigas cadeiras. Esta nomenclatura é definida pelo critério cronológico ou geográfico, e assim foi mantida. Não se trata portanto de propor uma reforma da estrutura curricular existente, mas apenas de um ajustamento do currículo aos imperativos da reforma e da legislação federal.*"²⁵

A avaliação crítica do Departamento realizada em novembro de 1978, ressalta o seu objetivo: desenvolver atividades de pesquisa, docência e prestação de serviços à comunidade na área de História. Deve formar um profissional que seja, ao mesmo tempo, pesquisador e professor de História. São contra a dicotomia da formação pois ambos são prioritários e inseparáveis. "*É impossível ensinar História, sem um domínio suficiente de como se dá a produção histórica.*"²⁶

²⁴ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada: São Paulo e Minas Gerais, anos 70 e 80*. Dissertação de Mestrado - USP, 1991, p. 149.

²⁵ GLEZER, Raquel, *idem* p. 1. Nenhuma disciplina constitui requisito para estudo de outra.

²⁶ *Idem* p. 5.

*"A preocupação central do curso não deveria estar em ser abrangente quanto possível, mas em providenciar a aquisição de hábitos de trabalho, que a seguir nor-tearão a vida profissional. **Nesses termos, a formação deveria comportar a pas-sagem do conhecimento histórico para o pensamento histórico.**"²⁷ (grifos meus)*

Insistem no professor como *"interlocutor capaz de orientar a construção co-mum, sempre aberta, da reflexão histórica."* Daí a ênfase nos seminários e redução da duração das aulas formais, expositivas.

Para enfrentar a fragmentação em todos os níveis (critérios, enfoque, propó-sitos, métodos, níveis de exigência) e na defesa da diversificação de posições, pro-põem a integração entre as disciplinas. *"Integrar não é dissolver as diferenças enri-quecedoras, homogeneizar o potencial individual ou instaurar a falsa harmonia do informe generalizado, mas criar vias de interação."* Para isso é necessário o plane-jamento intersetorial, periodicamente analisado.

Estruturalmente, a existência da Cátedra na USP não foi totalmente eliminada pela reforma universitária de 70. Para tornar viável a operação, criaram-se situações mais ou menos institucionalizadas, como *"setores"*, englobando disciplinas afins.

Mas a curto prazo, afirma o documento de 1978, não há como eliminar os *"se-tores"*, pois constituem garantias de que as áreas de especialização científica pelas quais optaram os docentes serão não apenas respeitáveis, como também exploradas para maior rendimento pedagógico. A longo prazo, é preciso estabelecer todos os tipos possíveis de comunicação intersetorial, particularmente nas comissões.²⁸

Quanto ao currículo as principais falhas no rendimento do Departamento não estão no currículo mínimo (apesar da estrutura não corresponder às exigências mais atualizadas), mas a gravidade se localiza especialmente nos programas, nos quais a compartimentação e a heterogeneidade acentuam possíveis deficiências pessoais.²⁹

A fim de atenuar e, progressivamente eliminar as distorções, isolamentos e duplicações, recomendam a instalação gradual de eixos temáticos, *"concebidos como troncos de convergência de disciplinas, setores, especialistas."* Através de uma problemática relevante, assegurar informação e formação mais eficiente aos alunos.

²⁷ Idem p. 6.

²⁸ Idem p. 9.

²⁹ Idem p. 10.

Destaca-se a responsabilidade das disciplinas teóricas (Metodologia e Teoria) no processo de formação do aluno, pois as de conteúdo se eximem das discussões de caráter teórico e metodológico. Daí sugerirem a ampliação do espaço daquelas disciplinas. A Metodologia (formar hábitos) e a Teoria (discussão da problemática do conhecimento histórico), retomariam sistematicamente as questões colocadas pelos eixos temáticos.³⁰

As optativas são vistas como forma de atender os objetivos de formação do profissional de história.

Nas discussões de 84/86, que desembocaram na implantação de um novo currículo de História em 87, as discussões centrais objetivam garantir recursos e instrumentos voltados para a realização profissional, ampliar o aprofundamento dos alunos em relação às demais ciências humanas, enriquecer o universo crítico, estimular a interdisciplinaridade, multiplicar os referenciais teóricos e metodológicos, **procurar mobilizar todos os docentes diretamente** envolvidos no processo de ensino, através da valorização de grupos informais, reformulação de programas, trânsito entre as disciplinas e variação no estilo de trabalho, para assumirem responsabilidades por mudança de comportamento, sem o qual não haverá a necessária eficácia.

Destacamos como questões centrais das discussões curriculares:

1. **Flexibilidade estrutural do currículo**, em que sejam valorizadas a liberdade na composição de currículos pessoais; a especialização dos docentes; a possibilidade de se acompanharem os avanços do conhecimento histórico. Perde relevância a oposição entre as disciplinas obrigatórias e optativas. Consideram-se obrigatórias apenas as assim listadas pela legislação federal vigente. Cada disciplina oferecerá vários programas à opção dos alunos, de acordo com o número dos seus docentes.
2. Os **semestres de iniciação** concebidos em atendimento às necessidades de orientação dos alunos quando de sua entrada no ensino superior. Pretende-se desenvolver meios para introduzir os alunos no campo de investigações do historiador.
3. **Desaparecimento dos setores** enquanto instância que comanda no plano mais imediato a vida acadêmica dos docentes do Departamento, precisamente na medida em que o Setor preservava as práticas de centralização de decisões configuradas pelo antigo sistema de Cátedra, e conseqüente **formação de co-**

³⁰ Idem p. 14 e 15.

missões, assim organizadas: a) **Coordenação do 1º semestre de iniciação** com função básica de garantir o planejamento e execução das atividades; b) **Comissão de Ensino**: para coordenar os semestres.³¹

Com este breve comentário da reforma de 86 queremos apenas apontar a orientação de garantir na estrutura curricular a multiplicidade e diversidade de áreas de estudo e pesquisas individuais, a ênfase nos eixos temáticos e não na cronologia na definição dos programas (embora a questão fosse e seja motivo de debate no Departamento) e liberdade de enfoques teórico-metodológicos.

Há nesse momento, na USP, uma discussão paralela de reestruturação da faculdade e de seus departamentos (que trouxe a isonomia na carga horária docente), e estudos para amadurecimento e viabilização da implantação de novo currículo, em três anos.

Tais questões dificultaram a implantação do currículo de 1987, ocorrendo novas discussões para melhor operacionalização dos princípios básicos da reforma curricular.

PUCSP

O atual Departamento de História da PUCSP surgiu em 1971, fruto da fusão dos departamentos de História da Faculdade de Filosofia São Bento e da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae. Desta fusão, realizada sem projeto prévio e de forma abrupta, *"resultou um curso muito desarticulado, sem objetivos definidos, um verdadeiro amontoado de disciplinas... longe de ser um verdadeiro colegiado. Reunia-se raramente e quando o fazia era simplesmente para homologar questões de ordem puramente burocrática."*³²

De 1972 a 1976, o Departamento realiza *"um duplo e relacionado trabalho: o de transformar o departamento em uma unidade acadêmica que efetivamente reunisse as condições para pensar o curso e, ao mesmo tempo, iniciar o seu projeto de reformulação (curricular) através de um projeto articulado."*³³

Em 1976, com a reforma do Estatuto da Universidade, surgiu a atual Faculdade de Ciências Sociais, que abriga o Departamento de História, e a implantação

³¹ Idem p. 9.

³² ROCHA, Frances. *O ensino de História na graduação: A experiência da PUC*. Projeto História, EDUC, nº4, junho/85, p.73.

³³ ROCHA, Frances - obra citada, p.73 e 74.

do novo projeto de curso, fruto da discussão coletiva dos professores. Esta nova estrutura do curso, embora freqüentemente rediscutida e transformada em alguns aspectos, permanece como matriz básica até 1983. Neste ano, tem início a implantação de um novo projeto, para mim o mais significativo.

O novo currículo é reorganizado em 1984, em função do **Básico Específico** para a Faculdade de Ciências Sociais. Na reestruturação do currículo do curso de História, em 1988, permanecem seus objetivos e avaliações. As modificações na grade curricular são basicamente devidas à introdução de disciplinas propostas pelo Departamento, em substituição às disciplinas comuns do **Ciclo Básico, extinto em 1988**, e assim permanece, com algumas ementas alteradas, ainda em 1990.

O currículo de 1971 concebe a história no seu duplo sentido: como processo vivido e como conhecimento. A história é entendida, pelo menos formalmente, como diálogo entre passado e presente, através de suas inter-relações. Afirma a formulação de problemas, análise dos porquês, das razões e condições que explicam um determinado fenômeno, para desenvolver a reflexão sobre os problemas da sociedade, a qual não ocorrerá se se restringir à enumeração de fatos, dados e nomes.

Esta posição do Departamento, parece-me, confronta-se com o currículo mínimo estabelecido pelo MEC em 1962, o qual concebe a história como ciência do passado.

O currículo de 1974 realiza adaptações necessárias à operacionalização do plano existente para a implantação da Reforma Universitária na PUC. Ao lado de alterações referentes às disciplinas específicas que completam o básico, é importante assinalar a **inclusão obrigatória da disciplina de Pesquisa Histórica na estrutura curricular**, inicialmente em um semestre e, logo após, em três. Esta disciplina vinculou-se à de História do Brasil, com os alunos desenvolvendo pesquisas no Arquivo do Estado.

Esta preocupação ou valorização da pesquisa pode ser entendida pelo estrangulamento do curso profissional (além das disciplinas do básico, a complementação para Estudos Sociais), mas, sobretudo, pela resistência do Departamento à implantação dos cursos de licenciatura de Estudos Sociais, através de uma maior atenção para a formação do pesquisador e fortalecimento da pesquisa na Universidade.

A partir de 1976, as preocupações sobre reformulação curricular, com **redefinição dos objetivos do curso de história**, centram-se nas **discussões dos pressupostos teórico-metodológicos** que deveriam nortear a articulação do curso. Criticavam o currículo de 1971 por seu objetivo difuso, diluído em proposições ine-

xequíveis nas circunstâncias da universidade e do país àquela época, atribuindo a precariedade do curso às constantes mudanças na composição das matérias.

Para os docentes do Departamento não se trata de encontrar os objetivos para o curso ou mesmo de redefini-los, pois eles existem implícita ou explicitamente. Destacam é a explicitação dos objetivos no planejamento do curso de História, atuando como elemento aglutinador das atividades docentes e discentes.

O projeto de 1976 caracterizava-se pela transmissão ampla do processo histórico através de uma integração vertical e horizontal. A integração vertical deveria garantir a seqüência cronológica do curso, e a horizontal garantir a unidade de tratamento dos espaços (Europa, América, Brasil).

As avaliações discentes e docentes levaram à constatação de que o curso estava passando uma idéia de processo único, linear, causal. "Processo" se transformara numa palavra mágica que permitiria dar conta de "tudo". Os professores, em lugar de trabalharem "com a abrangência que parecia contida no conceito de processo histórico", trabalhavam apenas com "um processo e assim mesmo de modo muito limitado: o da constituição, transformações e expansão do modo de produção capitalista."

A falta de integração entre as disciplinas, apontada pelos alunos, configurou-se como um problema teórico-metodológico reconhecido pelos professores, para os quais *"a 'integração' não anulava as diferenças e inclusive as divergências de posicionamento teórico-metodológico, e que esta diversidade deveria ser explicitada, tomada transparente para nós mesmos e para alunos, de tal modo que as diferentes interpretações não aparecessem como produto do capricho individual, mas como parte do debate historiográfico" (...) "redefinimos o objetivo do curso que passou a ser 'a transmissão ampla e crítica do processo histórico', entendendo-se por essa 'crítica' a análise da produção do conhecimento histórico."*³⁴

Nas discussões subjacentes à elaboração dos novos objetivos, foi constatado que o problema central residia na concepção dicotômica de história que perpassava as diferentes disciplinas e estava implícita no objetivo de *"transmitir ampla e criticamente o processo histórico."* Ou seja, os professores do Departamento trabalhavam, *"de um lado, com uma história dada, vivida, acontecida, objetiva que deveria ser 'transmitida' para os alunos e, de outro, com a crítica historiográfica, que aparecia como algo mais agregado à primeira, que como uma crítica interna que fosse capaz*

³⁴ Idem, p.75 e 76.

de, inclusive alterar esta síntese à elaborada.” Nesta discussão explicitou-se a idéia de não haver realmente esta dupla história: uma história-processo e uma história-conhecimento, mas sim uma história sempre construída, sempre conhecimento.

“Esta concepção de história foi traduzida, enquanto objetivo do novo projeto de curso do seguinte modo: ‘o curso de História tem por um de seus objetivos fundamentais situar o aluno no interior do debate teórico-metodológico que preside a produção do conhecimento histórico.’”³⁵

Esta amostragem de duas universidades paulistas ilustra o encaminhamento das questões curriculares no final dos anos 80. Entre estas questões, destacamos:

- A. Uma tendência, pelo menos enunciada e nem sempre concretizada, a um mesmo tratamento para todas as disciplinas curriculares, fossem “teóricas” ou “de conteúdos”. Preocupação em trabalhar as diferentes disciplinas nos cursos, de forma articulada e com conteúdos temáticos, explicitando a concepção de história subjacente às várias tendências historiográficas.
- B. A estruturação das disciplinas curriculares não terá mais como critérios exclusivos os cronológicos e ou geográficos, mas sim eixos temáticos integradores das disciplinas segundo problemáticas decorrentes da realidade social.
- C. Currículos flexíveis, com número reduzido de disciplinas obrigatórias e ampliação do número de optativas que oferecessem abertura temática e teórica e respondessem às demandas do mercado de trabalho.
- D. Projetos integradores do Bacharelado e Licenciatura.

3. A QUESTÃO CURRICULAR HOJE

O currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado da educação. Dada a distância entre ele e as características de nossa realidade atual, urge repensá-lo no novo mapa cultural.

Tomaz Tadeu da Silva chama a atenção para o que denomina “uma política de identidade”, no centro da questão educacional e curricular, com ênfase no tema do multiculturalismo, o impacto da combinação entre novas técnicas de informação/comunicação e cultura popular sobre a produção de novos sujeitos e identida-

³⁵ Idem, p.76

des sociais.³⁶ Insiste no multiculturalismo crítico, na afirmação da identidade cultural dos diversos grupos sociais, *"uma oportunidade para se repensar velhos dilemas sobre as relações entre cultura e educação... não se trata de 'partir da cultura dominada', mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura dominante."*³⁷

Insiste na **mudança** de uma cultura baseada nos meios impressos para uma cultura baseada nos meios audio-visuais e computadores, gerando um sujeito com novas e diferentes capacidade e habilidades. Isto visto não como negativo ou como degeneração. Mas como algo real a ser enfrentado ao se pensar a prática pedagógica, ou seja, na reflexão sobre currículo e educação em geral.

Lembro, como questões para debate, que nos anos 60 desejava-se combater a cultura tradicional brasileira, *"formalista, cartorial, forense, antimoderna, de algum modo (...) associada ao conceito de "humanidades"...*

"A filosofia e o latim foram suprimidos dos currículos. A história deixou de ser lecionada como disciplina autônoma. O português, reduto dos gramáticos que desprezávamos, mudou tanto, que até mudou de nome — passou a chamar-se comunicação e expressão. Em compensação, aumentou assustadoramente o número de vagas nas disciplinas certas, as que convêm a um país em desenvolvimento: química, engenharia, eletrônica, informática.

*"Em suma, o país se modernizara. Tudo como queríamos: só que nossos sonhos realizados, viraram pesadelos... O Brasil inteiro fazia vestibular com testes de múltipla escolha, gostava de futebol, jogava loteria esportiva, torcia por Fittipaldi e vivia mergulhado, beatificamente, numa ignorância enciclopédica. Antes de 1964, tínhamos grandes massas iletradas, e uma oligarquia pelo menos superficialmente culta; desde então reinou a grande democracia do analfabetismo universal."*³⁸

Nossa velha inimiga, as humanidades, estava morta. Mas, *"com o fim das humanidades acabou também, em grande parte, o pensamento crítico. O fim da filosofia significou o fim de toda uma prática de reflexão questionadora que bem ou mal tinha se iniciado nos anos 60. O fim da história significou o fim de um estilo de*

³⁶ SILVA, Tomas Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. Em SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios contestados: o Currículos e os novos mapas políticos e culturais*. Vozes, Petrópolis, 1995, p.184-202.

³⁷ Idem, p.196 e 197.

³⁸ ROUANET, Sérgio Paulo. "Reiventando as humanidades". Em: *Razões do Iluminismo*. SP, Cia das Letras, 1987, p.306.

pensamento que vê o presente como fluxo e, portanto como algo transformável. O fim da literatura significou o empobrecimento do imaginário, que não podia mais fantasiar um futuro situado além do existente...

"A cultura que queríamos demolir era frívola e ornamental, acadêmica e elitista, eurocêntrica e alienada, mas nela pulsavam memórias e esperanças, que se extinguíram para sempre quando foi arrasada pela tecnocracia triunfante."³⁹

Agora precisamos reinventar as **humanidades**. Considerá-las como "disciplinas que contribuam para a formação do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade...inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico."⁴⁰ Com o retorno para o regime democrático, a tecnocracia ainda tem forças e argumentos contra o projeto de reviver as humanidades, fundamentais para o profissional do ano 2.000. Para mim, é impossível imaginar uma nova história sem a capacidade de estimular o pensamento e o imaginário.

³⁹ Idem, p.307.

⁴⁰ Idem, p.309.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL

Selva Guimarães FONSECA*

"A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre a educação. Introduzir novas metodologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagogias activas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer a sua participação na vida da escola: tudo isto conduz-nos sempre à conclusão de que é preciso formar professores!"

(Perrenoud, 1993, p.93).

À primeira vista, pode-nos parecer que a epígrafe é uma afirmativa sobre a atual conjuntura educacional brasileira. Entretanto, ela foi retirada de um texto de um emérito professor da Universidade de Geneve, cuja obra, possui uma universalidade reconhecida, e refere-se também em vários aspectos à realidade da Suíça, país que possui, atualmente, taxa zero de analfabetismo e professores com níveis salariais entre os mais elevados do mundo.

Isto nos mostra, que em vários sistemas de educação escolar, tanto as críticas ao fracasso ou insucesso, quanto a fé e as expectativas de mudanças no sistema estão concentradas, especialmente, no professor e na sua formação. No Brasil a formação do professor, aparece não só como "bode expiatório", uma das principais

* Doutora em História pela USP. Professora de Metodologia de Ensino de História na Universidade Federal de Uberlândia, M.G.

causas do fracasso educacional brasileiro, mas também como "panacéia", fórmula milagrosa capaz de mudar as práticas em nossas escolas, melhorar a qualidade do ensino ou, como afirmam alguns setores do governo, diminuir os índices de evasão e repetência.

Atualmente isto é recorrente nos vários discursos das nossas lideranças políticas e empresariais ao apresentarem diagnósticos e propostas de mudanças educacionais. O empresário Antônio Ermírio de Moraes, num de seus artigos recentes sobre educação, publicado pela Folha de S. Paulo, afirma: "Estudar mais é a solução"! A grande maioria das crianças e adolescentes entre nós frequenta escolas em períodos inferiores a quatro horas de aula, sem contar que parte desse tempo é dedicado a reuniões de professores que não gostam de ensinar. O quadro docente, em geral, é mal formado, o material didático é precário, e a lição de casa é praticamente inexistente. O Ministro da Educação lançou um importante programa nessa área - "Acorda Brasil: Está na Hora da Escola". O que falta, agora, é executá-lo."(Folha de São Paulo, 16-7-95, p.1-2).

Neste sentido, poderíamos citar vários outros documentos que indicam a formação como causa e, ao mesmo tempo, como solução para os problemas do sistema escolar brasileiro. Concordando com Perrenoud, "a formação não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade"(1993, p.94)! Ela faz parte da lógica do sistema educativo, dos limites e contradições do processo histórico. Portanto, a meu ver, ela não pode ser pinçada para fora do sistema e analisada como elemento ou força exterior às práticas educativas, capaz de agir sobre elas, provocando mudanças e alterando fundamentalmente não só as práticas mas seus resultados. Ao contrário, devemos sempre situá-la nos quadros das mudanças sociais em que operam as transformações na educação e no trabalho do professor

Observando a formação inicial do professor de História nos períodos mais recentes da educação brasileira, podemos efetuar alguns cortes. Até os anos 60/70, de um modo geral, o quadro docente de História era constituído por professores oriundos dos antigos Cursos de Licenciatura em História/ Geografia e posteriormente de História, Pedagogia e Ciências Sociais e por um grande número de professores leigos, autodidatas e mesmo com formação em outras áreas, como Direito. Durante a Ditadura, sobretudo a partir de 1969, na desvalorização das Ciências Humanas, temos a criação das Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais que passam a formar grande parte dos professores de História para o ensino fundamental e médio. Na década de 80, inicia-se, particularmente, nas Universidades Públicas um processo de extinção ou transformação desses Cursos em Licenciaturas Plenas de História e Geografia,

permanecendo as Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais, quase que exclusivamente em faculdades privadas.

Nos anos 90, convivemos com um sistema de formação inicial bastante heterogêneo, diversificado, que acomoda diferentes forças e interesses, mas que, como um todo, alimenta a lógica "perversa" do sistema. Isto é, em geral, as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação em História e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa existentes, no interior dos próprios Cursos de Licenciatura e entre Licenciaturas e Bacharelados.

Não trataremos aqui, de analisar este conjunto de mudanças ocorridas na Formação inicial do professor de História no Brasil. Há vários trabalhos publicados nessa área. Dentre eles, considero fundamentais dois textos da Prof^a Déa Felon, publicados pelo "Cadernos Cedes", n.8 e n.10, "A Formação do profissional de História e a realidade do ensino" e "A questão dos Estudos Sociais". Nestes dois textos temos uma análise profunda dos problemas da formação do professor de História, sobretudo a partir do projeto de (des)qualificação instituído pela ditadura militar com a implantação dos Estudos Sociais.

Retomando as questões iniciais, tentaremos refletir sobre algumas intervenções concretas dos sistemas de ensino, no que diz respeito à formação contínua de professores de História. Atualmente é preciso considerar que a formação e a atuação de profissionais da educação ocupam uma posição estratégica, pois os projetos de melhoria da qualidade do ensino dependem da "qualidade pedagógica" dos professores. É, portanto, necessário ampliarmos a discussão, para que possamos de uma vez por todas romper com as velhas idéias de "reciclagem" e de re/qualificação. Pensar a formação docente, hoje, implica, pensar simultaneamente nos vários aspectos que constituem este processo: formação inicial (cursos de licenciatura), formação contínua (cursos, treinamentos em serviços, assessorias) e condições de trabalho (materiais, carga horária, salário).

Pretendemos focar a questão da formação contínua tendo como referência a obra do professor espanhol J.M Esteve. Em 1987, ele usou a expressão "mal-estar docente", que a partir daí tem sido largamente utilizada, "para caracterizar a situação, o conjunto de reações, enfim as condições psicológicas e sociais dos professores neste contexto de mudanças sociais" (ESTEVE, 1991, p.97,98). Buscamos inspiração nos elementos apontados por Esteve, na experiência com cursos de formação contínua em Escolas, Secretarias e Universidades e na pesquisa que desenvolvemos com história de vida de professores de História para responder à seguinte indagação:

"Os professores de História vivem uma situação que podemos caracterizar como "mal-estar"? Se vivem, como a formação continua, organizada em projetos de ação coerentes e sérios, responderá aos seguintes problemas:

1. aumento considerável das exigências feitas ao professor não é acompanhado das melhorias das condições de trabalho e de preparação(ESTEVE, 1991, p.100). O professor de História assume inúmeras tarefas pedagógicas, administrativas, de educação sexual, orientação psicológica dos alunos; tarefas de integração social com a comunidade e muitas outras. Os cursos de formação continua que são por si só, também novas exigências, obrigações que o professor deve cumprir têm alargado a formação, preparando-o para assumir essas novas tarefas ? O professor está sendo motivado e remunerado para continuar estudando?
2. A formação da consciência histórica do aluno, como todos sabemos não se dá apenas na Escola, mas também em outros espaços, por outros agentes de socialização. Atualmente, o que se percebe é uma inibição destes agentes. A família, por exemplo, passa, cada vez menos tempo com a criança (ESTEVE, 1991, p.100-101). Os movimentos sociais organizados, tais como associações, sindicatos, entidades estudantis vivem também um momento de inibição. Isto faz com que o professor de História tenha, hoje, maiores responsabilidades educativas. Como os atuais agentes e projetos de formação continua têm enfrentado esta inibição dos agentes socializadores? O professor de História e os formadores, também professores de História, têm consciência disto?
3. Com o desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação de massa, tornou-se imprescindível o uso de novas linguagens, no processo de ensino de História, redimensionando o papel do professor, o conceito de fontes históricas e o próprio conceito de História. Como lidarmos com a História Imediata e essas novas linguagens? Os formadores têm enfrentado seriamente a dimensão técnica do ensino, ou ainda têm receio do termo "tecnicismo"? Os profissionais de História aceitam romper com a idéia que não basta saber História para efetivamente ensinar História?
4. Convivemos no sistema escolar com uma pluralidade de concepções de educação e de História. Não há mais um consenso social sobre os objetivos e os valores que a escola deva fomentar (ESTEVE, 1991, p.101). Do mesmo modo, vivemos numa sociedade pluralista e não há consenso em torno de uma concepção de História que deve ser ensinada. Por vezes, nem mesmo uma unidade escolar consegue elaborar uma proposta de ensino de História devido a diversidade de concepções. As ações de formação continua levam em conta esta

diversidade de concepções? Como rompermos com o monopólio, o domínio de grupos, que detêm as mesmas idéias, nos espaços formadores? Por que dirigentes educacionais insistem em negar a pluralidade de opiniões e, muitas vezes, continuam planejando a formação contínua sem levar em conta os interesses e necessidades dos professores?

5. aumento de responsabilidade e a pluralidade de concepções acentuaram as contradições do professor no exercício da função (ESTEVE,1991, p.103). Muitos professores de História não têm clareza quanto às diferentes abordagens, não conseguem assumir uma linha de atuação e justificar a própria opção de trabalho. Isto faz com que o professor de História e o ensino, praticado em várias escolas, sejam, hoje, alvos preferenciais de crítica. Em que medida a formação contínua pode possibilitar uma melhor compreensão das diferentes abordagens historiográficas, contribuindo para a definição de propostas por parte dos professores?
6. As mudanças nos conteúdos curriculares decorrentes das novas pesquisas historiográficas colocam situações de insegurança e receio (ESTEVE,1991,p.106). Quais histórias ensinar? Como abandonar determinados conteúdos em função de novos? Quais conhecimentos são mais úteis, mais atuais? Qual proposta curricular seguir? Quais livros didáticos adotar? Neste caso, não seria mais adequado a formação contínua abandonar o "idealismo ingênuo", como conceitua Perrenoud, não em função do "realismo conservador", mas de um "realismo inovador"? Ou melhor, deixar de preparar o professor para a "escola do futuro", para o ensino de História que há de vir e preparar os professores, a partir da e para prática "no mundo real em que está inserido? Não seria mais conveniente iniciarmos esta discussão pelo "currículo real", construído pelos professores no cotidiano, considerando seriamente seu poder de criação e interpretação"? (PERRENOUD,1993, p.196, 197).
7. As proposições metodológicas chocam-se com a escassez generalizada de material em nossas escolas, fontes para o processo de ensino (ESTEVE,1991, p.106). A adoção de novas metodologias dependem do voluntarismo do professor que individualmente procura, paga e confecciona o material utilizado. Como pressionar o Estado, grande financiador do sistema de ensino, e as Instituições privadas para que os projetos de formação contínua tenham como um de seus pilares a produção e aquisição de materiais, sobretudo livros e periódicos? Há consciência, por parte também do professor desta real necessidade?
8. As mudanças nas relações professor-aluno, o clima de indisciplina e, muitas vezes de permissividade e impunidade (ESTEVE,1991, p.107), além de mudanças, em

muitas escolas, afetam particularmente o trabalho de professores da área de Humanas, como História e Geografia. Como os projetos de formação contínua podem contribuir para o fortalecimento psicológico e afetivo do professor para enfrentar o relacionamento conflituoso e por vezes violento em nossas escolas?

9. Há uma insegurança generalizada entre os professores de História quanto às formas de avaliação. Muitos instrumentos são utilizados em total contradição com o ensino praticado em sala de aula. Alguns professores preferem não avaliar objetivamente, em nome do respeito às opiniões e da "democracia". Como avaliar o desempenho dos alunos em História? Como incentivar e aumentar as pesquisas na área de avaliação, no ensino de História? Não seria o caso de se investir em práticas de formação, investigação-ação que possam produzir novos conhecimentos sobre avaliação em História?
10. Como mudar a prática nociva que confunde cópia de livros com "pesquisa", no cotidiano da sala de aula? Ensinar história, numa perspectiva de produção de conhecimentos, implica desenvolver o exercício da reflexão, da criatividade e da criticidade. Considerando que a maioria dos Cursos de Licenciatura não prepara o professor para o exercício da produção de conhecimento, não seria o caso da formação contínua investir efetivamente, na formação do professor-pesquisador, ou seja, aquele professor que, como defende Fenelon, "tenha a pesquisa, a descoberta como base de seu ensino"?

Entendemos que os projetos de formação inicial de professores de História, devem considerar o historiador-educador ou o professor de História como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo, que domina um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização deste conhecimento, nos limites da instituição escolar. A idéia de que para ser professor de História, ou melhor, um "bom professor de História" é necessário apenas saber História, já foi ultrapassada praticamente no mundo inteiro. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino descolada da forma de produção do conhecimento específico. Logo, o que se deseja é a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para o seu exercício.

Neste sentido, simultaneamente a uma formação realista e inovadora, temos como desafio, participar da criação coletiva de algumas práticas que, a meu ver, podem constituir condições facilitadoras do trabalho, como:

1. a elaboração e definição em nossas escolas de projetos político- pedagógicos, nos quais a comunidade escolar possa planejar e organizar efetivamente o trabalho. Tal projeto deve constituir o conjunto das decisões políticas da coletividade a respeito das ações educativas e administrativas a serem desenvolvidas na instituição. Isto pressupõe e ao mesmo tempo afirma a autonomia didática das escolas.
2. No interior da articulação deste projeto, implementar o trabalho de organização curricular. Este deve ser fruto de reflexões e decisões conscientes sobre o que é considerado válido, desejável, útil e conveniente. Escolhas que determinam o formato e o conteúdo do currículo e limitam também a (re)construção que cada educador pode fazer, segundo sua própria interpretação e mentalidade. Um educador crítico que assume uma atitude de (re)construção curricular deve explicitar seus referenciais de análise, caso contrário, ou assenta em pressupostos que inconscientemente ou deliberadamente oculta, ou torna-se mero consumidor acrítico de materiais curriculares (programas, textos, livros) ou, ainda, sucumbe a elementos conjunturais (tempo, hábitos da instituição, normas que recebe, etc.), em função dos quais executa suas atividades (FELGUEIRAS, 1994, p.11-12).
3. processo de transposição didática dos conteúdos, empreendido pelo professor no cotidiano escolar, não deve significar mera simplificação de temas amplos, em fatos, exclusão de ações e sujeitos históricos. Nem, tampouco, um fenômeno uniforme e massificável, como entendem determinados produtores de materiais didáticos. Trata-se de um processo de criação, o qual envolve a historicidade do conhecimento a ser ensinado (as concepções norteadoras e as suas implicações); o conhecimento do aluno (quem é, suas representações, interesses e possibilidades; a posição do professor(o que conhece sobre suas capacidades e seus limites); o contexto em que se processa o trabalho e os resultados.
4. Clarificar a especificidade da nossa disciplina, ou seja, o objeto de ensino da História no interior da multiplicidade de demandas explícitas e implícitas dos diferentes agentes sociais. A princípio, ampliar o objeto de estudo da História, não implica diluição do campo da disciplina. No entanto, o aprisionamento acrítico a qualquer esquema pode levar à perda da dimensão do objeto e de sua historicidade, como o esvaziamento quase total da História do Brasil no currículo da escola fundamental em Minas Gerais, implementado a partir de 1987.
5. Repensar as mudanças metodológicas. Hoje, é bastante evidente que a sala de aula não é mais o palco onde se apresentam monólogos para um público passivo. O professor sabe que não basta falar para que os alunos aprendam. Isto significa

que o trabalho em sala de aula, ou seja, o trabalho com o ensino, exige um professor em permanente situação de investigação, o que implica condições de trabalho, formação adequada, criatividade, vontade e compromisso político.

Concluindo, é preciso sim formar professores, mas lutando para que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor signifique, também, mudanças concretas no sistema educacional brasileiro. Hoje, o historiador que faz opção pelo ensino, para desenvolver seu ofício em sala de aula, deve ter consciência da ambigüidade da profissão: ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada; desenvolve uma prática cultivada e ao mesmo tempo aparentemente desprovida de saberes; vive quotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização (TARDIF et al.,1991). O Historiador que faz opção por formar professores de História deve ter consciência de tudo isto, e partir sempre, do que é mais óbvio: o outro é ele mesmo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Trad. Álvaro M. Hypólito. Porto Alegre, n.4, 1991, p.41- 62.
- ESTEVE, J. M. *El mal-estar docente*. Barcelona: Laia, 1987.
- _____. *Mudanças Sociais e Função Docente*. In: Nóvoa, A.(Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p.93- 124.
- FELGUEIRAS, Margarida M. L. *O ensino da História em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicas e condicionamento político no trabalho docente*. Porto: Universidade do Porto, 1994, mimeo.
- FENELON, Déa R. A Formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes*, S. Paulo, n.8, 1983, p.24-31.
- _____. A questão dos Estudos Sociais. *Cadernos Cedes*, S. Paulo, n.10, 1984, p.11-23.
- FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1993.
- FREITAS, Luis Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992, p.3-21.

LE PELLEC, Jacqueline et ALVAREZ-MARCOS, Violette. **Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend**. Paris: Hachette, 1991.

Nóvoa, António. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. A Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação - Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Lisboa, 4 (1), 1991, p.63-76.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SILVA, Marcos A. **História- O Prazer em Ensino e Pesquisa**. S. Paulo: Brasiliense, 1995.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber - Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria da Educação**. Trad. Léa Paixão, Porto Alegre, n.4, 1991, p.215- 233.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Técnicas de Ensino: Por que Não?** Campinas: Papyrus, 1991.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO 3º GRAU

Prof^ª Dr^ª Sylvia **BASSETTO***

Alguns parâmetros devem ser apontados de saída na tentativa de evitar formulações recorrentes, comuns em situações de encontros como este, momento propício para troca de experiências, diagnósticos férteis, intercâmbio de projetos inovadores, mas também lugar da crítica, da autocrítica e das cobranças mútuas. Certamente esta não é uma fala de "especialista" em boa formação do profissional do ensino da História. Simplesmente pretende apontar temas com os quais temos nos defrontado no exercício de nosso trabalho como docente do Departamento de História da FFL e CH da USP e, ao mesmo tempo, por quase duas décadas, como professora da rede estadual de ensino de 1 e 2 graus.

Penso que a formação plena do professor, em qualquer nível, ocorre fundamentalmente enquanto ensina, num processo contínuo em que a busca de respostas para situações colocadas pela prática revela necessidades e competências que ultrapassam de muito os limites das possibilidades oferecidas pelos cursos de graduação. De qualquer forma, é deste lugar (curso de graduação) que farei algumas reflexões na tentativa de traduzir como o curso de História tem trabalhado o problema da formação básica do professor.

No 1º Encontro "Perspectivas do ensino da História", em 1988, discorrendo sobre este mesmo tema, expus os rumos de uma reforma curricular, então recém-implantada no Departamento, cujas balizas eram dadas pela necessidade de romper as amarras decorrentes de uma organização fechada, hierquizadora, limitadora de potencialidades, onde a ordem acadêmica confundia-se com a ordem burocrática e o exercício do poder.

Com as mudanças, durante vários anos, nossos cursos pautaram-se primordialmente pelo critério da liberdade. Liberdade para o docente propor programas e

* F.F.L. e C.H./USP - Depto de História

cursos, segundo critérios absolutamente pessoais, vinculados a suas pesquisas e áreas de conhecimento, com trânsito aberto entre as várias disciplinas, mantidas formalmente nos limites definidos pelo CFE como integrantes do currículo mínimo obrigatório, ampliando-se as possibilidades de oferta de optativas. Liberdade para o aluno optar por programa-docente, construindo a seu critério o percurso da graduação. Eliminados os setores, anteriormente responsáveis, através da figura dos chefes, pela organização das disciplinas, o departamento assumia efetivamente o perfil da diferença, apresentando-se como a soma das diversidades de projetos individuais, heterogêneo quanto a objetivos, procedimentos e posturas teóricas.

Aquela organização permitiu, sem dúvida, alguns avanços.. Apontou para a ruptura da seriação por ordem cronológica, como elemento organizador do conhecimento permitiu contato mais estreito dos alunos com os trabalhos dos docentes, na medida em que muitos dos cursos giravam em torno deles, estimulando a criação de vários grupos de pesquisa, freqüentemente vinculados a programas de iniciação científica, abrindo espaço para publicações etc. Possibilitou, no conjunto, contato com múltiplas facetas da produção do conhecimento histórico, retrato da historiografia contemporânea.

No entanto, é necessário ressaltar que a "formação do professor" não foi tema de reflexão coletiva ao longo daquela experiência. Esteve presente, como sempre, nas agendas individuais de alguns poucos docentes e em situações esporádicas como, por exemplo, a necessidade de oferecer respostas a consulta sobre propostas curriculares (1987) para o ensino fundamental, quando, coerente com o pluralismo do curso de graduação oferecido, manifestou-se o departamento contra a aceitação de um único projeto, entendendo que qualquer proposta excluiria a diversidade e experiências dos professores da rede.

A proposta de curso, desenvolvida ao longo de quase dez anos, pode hoje ter seus resultados avaliados de forma mais conseqüente. Desde 1994, o departamento de História repensa seu curso de graduação, levando em consideração análises de docentes, discentes e profissionais formados e já existe projeto que altera significativamente sua estrutura. Sem elencar questões de ordem prática responsáveis por vários problemas constatados, deve-se apontar que a extrema atomização da graduação foi apontada, no processo de discussão, como fator determinante de sérias distorções na formação dos alunos de graduação, impedindo mesmo que a diversidade de enfoques, critérios e métodos praticados pelo conjunto do corpo docente apresentasse seu lado positivo e fértil. A organização dos cursos supunha o aluno plenamente vocacionado para a História, capaz de compor, desde o primeiro momento seu percurso

universitário e de fazer por si a síntese necessária entre ensino e pesquisa, pois no conjunto a graduação ofereceria instrumental básico adequado ao professor/pesquisador, já que os programas desenvolviam-se na maior parte dos casos através do tratamento verticalizado de temas, permitindo acompanhar a natureza de objetos diferenciados, com tratamentos específicos no processo de produção do conhecimento. Em tese tudo era possível. Na prática, o curso acabou voltando-se quase que exclusivamente para a preparação de alunos para a pós-graduação, dentro dos limites dos processos de "seleção natural", já conhecidos.

Uma série de situações e equívocos têm provocado um abandono das metas que persistem ainda nos enunciados regimentais do curso de história (formar professor/pesquisador). Os efeitos das reformas do ensino dos anos 70 estão definitivamente implantados. A compartimentação, a dissociação entre a licenciatura e o bacharelado, as exigências acadêmicas de produtividade, a busca constante de financiamentos externos para alimentar projetos de pesquisa já na graduação, dentre outros fatores, vem contribuindo para a crescente desvalorização das atividades pedagógicas e de formação de professores. Não surpreende a constatação de que atualmente a maioria esmagadora dos profissionais de História no ensino de primeiro e segundo graus não seja formada pelas universidades públicas e tampouco tenha cursado licenciaturas plenas de História.

A atual proposta de estruturação do curso de graduação do departamento de História procurou, de alguma forma, enfrentar a questão do distanciamento entre a universidade e a escola pública, refletindo coletivamente sobre o profissional que está formando. Neste sentido, mantendo como princípio fundamental a liberdade docente, chegou-se a um patamar mínimo consensual capaz de fornecer elementos para a identificação de caminhos possíveis e necessários para uma intervenção mais conseqüente no campo do ensino da História, recuperando o objetivo primeiro da graduação que é o de formar professores/pesquisadores sem distinguir hierarquia nessa formação.

A constatação de que, ao longo dos últimos anos, mais da metade dos alunos ingressantes buscam na História complementação para outras áreas, "cultura geral", "humanização de áreas técnicas" e muito raramente são vocacionados ou buscam meios para profissionalização na área, alimentou propostas mais realistas para a organização do curso. Descartando a hipótese de adequação a essas situações de demanda, formulou-se projeto coletivo fundamentado no tratamento dos elementos necessários à compreensão da natureza do conhecimento histórico e ao domínio das práticas essenciais de sua produção, considerando todas as disciplinas

obrigatórias como **básicas** na medida em que devem programar-se em torno de **núcleos básicos** de formação, com conteúdos e procedimentos comuns mínimos obrigatórios. Define-se como núcleo básico : temas e conceitos fundamentais, como referência necessária para todos os programas oferecidos pela disciplina; relação de textos cuja leitura for considerada essencial para o conhecimento dos temas e conceitos centrais da disciplina; instrumental adequado à aquisição de informações e à abordagem dos problemas específicos da disciplina, com ênfase na perspectiva historiográfica.

O projeto, já em curso, considerou necessárias alterações na estrutura curricular, ampliando a carga horária de algumas disciplinas (História da América, História Ibérica) e introduzindo História da África, além de redimensionar o papel das optativas e obrigatórias que devem partilhar o mesmo horizonte de formação do professor/ pesquisador, configurando, sobretudo, níveis diferenciados de tratamento dos respectivos conteúdos. Conteúdos, bibliografia e procedimentos mínimos obrigatórios (núcleo básico) devem constar de ementa elaborada pelo conjunto dos professores de cada disciplina, devendo vigorar pelo prazo de 4 anos, independentemente das formas pessoais de encaminhamento dos cursos.

Ao lado da reorganização curricular, o departamento passa a dispor de instâncias de organização pedagógica interna - as áreas -, que reúnem uma ou mais disciplinas obrigatórias e optativas afins, para efeitos de planejamento. Por outro lado, as disciplinas estão escalonadas em semestres ideais, de caráter indicativo, com a intenção de dinamizar a vida acadêmica, a partir da recuperação da concepção de "turmas" com identidade estável, buscando atenuar a extrema individualização que a organização anterior plantou e fertilizou.

Repensar a graduação significou para o departamento de História uma tentativa de busca de uma identificação mais clara com seus próprios objetivos. Formar professores/ pesquisadores supõe valorizar a docência da mesma forma que a pesquisa, ainda que pressões institucionais freqüentemente atuem em desfavor deste equilíbrio. Colocar em pauta, coletivamente, a formação básica do professor significa um passo importante para a retomada da antiga vocação da Faculdade de Filosofia, mas é necessário ir além. Com raras ainda que férteis exceções, o distanciamento que o curso de graduação de História manteve, ao longo de tantos anos, com a escola fundamental faz supor um percurso difícil, onde a identificação das partes já se apresenta como um enorme problema. Que profissional de ensino a escola demanda hoje? Qual escola? São questões preliminares a qualquer definição de uma ação mais efetiva no campo do ensino. A realimentação constante, a

circularidade entre os vários níveis de ensino são caminhos necessários. Além de iniciativas e de projetos individuais de alguns docentes, o ensino de primeiro e segundo graus deve estar presente no curso de graduação como tema permanente de reflexão em todas as disciplinas, inclusive, trazendo para a universidade experiências desenvolvidas por professores nas escolas, muitas delas extremamente férteis no sentido de um redimensionamento das condições de produção do conhecimento histórico, possibilitando, através do contato mais direto com a escola real, o incentivo a vocações talvez sufocadas pelo peso do desânimo a que a constatação das dificuldades e do descrédito no ensino da História tem levado.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O COTIDIANO DA SALA DE AULA: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos **SCHMIDT***

"Seja como for, a aula [de História] pode tomar-se um pensamento em formação que continua a se criar diante dos alunos, ou antes, com os alunos. Atividade, adequação - é então o frescor, e não o mofo, o amarelecido - o cheiro bom do frescor¹".

Há uma década, o tema da relação entre a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula já estava na pauta dos encontros, congressos e seminários. Nestas discussões estava presente a necessidade de serem realizadas mudanças, com o objetivo de se superar o ensino tradicional de História.

Os debates levaram ao enfrentamento das questões, principalmente em duas direções: modernização dos currículos de 1º, 2º e 3º graus e a qualificação e atualização de professores de História. Muitos esforços, recursos humanos e financeiros foram e estão sendo dispendidos neste sentido, em vários Estados do Brasil, por parte de Secretarias de Educação, Instituições de Ensino Superior e de 1º e 2º graus.

Houve mudanças significativas e deve-se congratular com todos que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria no ensino de História em todos os níveis.

No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, as mudanças, de modo geral,

* Professora Assistente II da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de História.

¹ SNYDERS, Georges. Feliz na Universidade. RJ: Paz e Terra, 1995. PÁG. 121.

ainda não são satisfatórias.

Um grande conjunto de variáveis pode ser responsabilizado pelo relativo insucesso da renovação do ensino de História, destacando-se, principalmente, o des-caso a que vem sendo submetida a educação brasileira por parte das autoridades governamentais. Na verdade, pode-se afirmar que o quadro negro ainda persiste na educação brasileira, inclusive, e muitas vezes, como único recurso, na formação do professor e no cotidiano da sala de aula. E é neste contexto que se pode falar do significado da formação do professor e o cotidiano da sala de aula, dos seus dilace-ramentos, embates e do fazer histórico.

DILACERAMENTOS E EMBATES

Há muito se fala da rudeza do ofício de professor e isto se aplica com perti-nência ao professor de História. A sua formação não é, necessariamente, num curso de História, mas também em outro curso da área de Ciências Humanas como Filo-sofia, Ciências Sociais etc... Esta formação, via de regra, começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência. Quase sempre, não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu coti-diano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilace-rado entre preocupações muitas vezes contraditórias, com a sua profissão, família e progresso cultural.

A imagem do professor de História é, geralmente, marcada pela ambigüida-de. Ora é visto como sacerdote; ora espera-se que seja um profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução, militante, porta-voz do verdadeiro passado ou apa-nhador de diferenças, de indeterminados².

A sua identidade oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhe-cimentos e o de produtor de saberes e de fazeres, sabedor de que

"Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os sa-beres, tomando-os ensináveis, exercitáveis e possíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um

² A propósito destas reflexões, ver PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História; NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão; MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: **O ensino de História e a criação do fato**. SP: Contexto, 1988.

horário, de um sistema de comunicação e trabalho³.

Espera-se que ele seja o promotor da união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e a competência pedagógica (domínio da transmissão do saber)⁴, aliando competência, convicções e experiências de vida. A sua autoridade residiria, também, na capacidade de estabelecer uma espécie de comunicação individual com o seu aluno, levando-o à uma intimidade com um certo passado ou, quem sabe, até com um determinado presente.

Os dilaceramentos atingem também os alunos em sua condição de receptáculos de informações, conteúdos, currículos, livros e materiais didáticos na maioria das vezes desinteressantes, que eles lutam por decifrar, entender... Por isto, ainda escuta-se o ressoar de suas queixas, revoltas, apatias e embates.

Agente de recusa e de contestação, o aluno é, também manifestação de insegurança, de temor ante os instrumentos de poder aos quais é submetido: exames, julgamento dos colegas e professores. Na relação pedagógica, o aluno busca a autonomia, busca convencer-se por si mesmo da validade do que lhe é proposto, pensar por si mesmo, ser reconhecido, ser libertado em sua originalidade na compreensão e no resgate de sua história.

O professor de História preocupa-se em exteriorizar o que sabe, tornar explícito o seu pensamento e a sua emoção. Ao mesmo tempo, ele vive a insegurança em relação à juventude dos seus próprios alunos e à defasagem entre a sua própria formação e o aceleração contínuo dos novos estudos e pesquisas do conhecimento histórico.

É no espaço da sala de aula que professores e alunos de História enfrentam os seus embates. Trava-se um embate em que o professor, novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, ele se sente como igual e completamente aberto para os problemas e projetos dos seus alunos.

Na sala de aula, realiza-se um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula. Neste espetáculo, a relação pedagógica

³ PERRENOUD citado por SOARES, Maria Teresa Carneiro. *Matemática escolar: a tensão entre o discurso científico e o pedagógico na ação do professor*. SP: USP, Faculdade de Educação, 1995, tese de doutoramento, mimeo, pág. 4.

⁴ A relação entre o discurso acadêmico, o discurso pedagógico e a prática de sala de aula, foi discutida nesta perspectiva por SOARES, M. T. C. ob. cit.

"é basicamente diferente das relações puramente afetivas, das outras relações afetivas: ela comporta uma dose igual de apego ou mesmo de admiração, certo modo de enraizar na pessoa do mestre, de acender ao seu contato - e desprendimento, com algo de estrito que pode ir até a frieza, já que se trata, em todos os sentidos do termo, de progredir numa 'disciplina' e, portanto, de endossar exigências rudes; por outro lado, a relação não é, não deve resvalar para o dueto: ela é, por essência, plural. Nesta relação, o professor fornece a matéria para raciocínios, ensina a raciocinar, mas acima de tudo, ensina que é possível raciocinar⁵".

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável em ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser, e não apenas de justificá-los todos no mesmo nível e teimar em aniquilá-los em benefício de uma só idéia tirânica. A ele cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando, em cada aula de História transformar temas em problemáticas.

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. É fazer o aluno entender que o conhecimento histórico não se adquire como um dom - como comumente ouve-se os alunos afirmarem: "eu não dou para aprender História"- nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal.

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode propiciar a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade na qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento.

É, também, o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber - de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser participe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram.

⁵ SNYDERS, Georges. Ob. cit., pág. 108.

Dilaceramentos e embates podem ser capturados em sua concreticidade no grande espetáculo que é a sala de aula. Isto porque a aula não é, apenas, um espaço de transmissão de informações, mas uma relação de interlocutores que constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, onde se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa e se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica.

O FAZER HISTÓRICO E O FAZER PEDAGÓGICO

No que se refere ao fazer histórico e o fazer pedagógico, um elemento se destaca no conjunto dos desafios enfrentados pelos educadores na sala de aula, e pode ser lembrado como necessário à formação do professor de História: - realizar a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico e também da relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de História.

A noção ou o conceito de transposição didática, forjado "em sua origem por um sociólogo e iniciado pelas didáticas das matemáticas

"designa o processo de transformação científica, didática social, que afeta os objetos de conhecimento até a sua tradução no campo escolar. Ele permite pensar a transformação de um saber dito científico em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor considerados não somente científicos ... Isto significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, de redução ... Nós preferimos empregar um termo que marca mais fortemente este processo, o de recomposição didática⁶".

A reflexão acerca da transposição didática ou recomposição didática do procedimento histórico⁷ implica, ainda, em apontar uma certa ordem de questões. Em

⁶ L'analyse didactique du rôle des supports informatifs dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. INRP - Institut National de Recherche Pédagogique. Équipe de didactique des Sciences Humaines. Paris France, 1992, p. 14.

⁷ Algumas considerações acerca do procedimento histórico e o ensino de História foram feitas por MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. IN.: Repensando a História. Rio de Janeiro, marco Zero, 3ª Ed., s/d., págs. 37-64.

primeiro lugar, é preciso diferenciar esta prática de outras constitutivas da formação do professor e do cotidiano da sala de aula.

É normal, por exemplo, que no dia-a-dia do magistério, sejam consideradas como sinônimas palavras como procedimento histórico, método didático, técnicas, recursos, materiais e estratégias de ensino. Todas elas, é claro, referem-se a um conjunto de ações necessárias às atividades didáticas.⁸

Etimologicamente a palavra método vem do grego meta = até e odos = caminho e, na Didática Geral tem significado os meios postos em prática, racionalmente, para a obtenção de um resultado determinado. Existem, por exemplo, métodos didáticos como o de Decroly - os centros de interesse - que influenciaram, no ensino de História, as propostas de observação e estudos de meio; os métodos de projetos, de Kilpatrick ou os denominados de "técnicas de Frenet". Além destes exemplos, pode-se fazer referência à aplicação, no ensino de História, de métodos de aprendizagem por repetição, por descobrimento, métodos etnográficos ou descritivos, de resolução de problemas como estudos de caso e métodos de investigação, entre outros.

O conceito de método é mais amplo do que o de técnica. As técnicas didáticas são os instrumentos ou ferramentas considerados úteis para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um recurso didático, por exemplo, a utilização de um filme através do vídeo cassete.

Os recursos são os materiais de que se dispõe para a ação didática. Entre eles estão os recursos humanos em que se destaca a figura do professor.

Podem ser denominadas estratégias de ensino todas as formas de se organizar o saber didático através de meios como o trabalho em grupo, aulas expositivas, etc.

O que se persegue, com relação à transposição didática do procedimento histórico é algo diferente, ou seja, é procurar a realização na sala de aula da própria atividade do historiador; buscar a articulação entre elementos constitutivos do "fazer histórico" e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a história. que ele possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade que em se retorna ao próprio processo que elaborou este conhecimento.

⁸ Uma diferenciação sobretudo didática destes conceitos foi feita por SUAREZ, Florencio Frieria. *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.

Este é um caminho da educação histórica, da qual a sala de aula é um espaço privilegiado, que pode possibilitar a desnaturalização de uma visão crítica do passado que está presente em nossas vidas, podendo até se concluir que

"ser historicamente ignorante é simplesmente ser ignorante"⁹.

A transposição didática do "fazer histórico" pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos da explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e compõem o que se denominaria a Educação Histórica. Destacam-se a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal e o privilegiamento de exploração do documento histórico. É preciso, no entanto, estar atento à especificidade e à originalidade da própria explicação histórica¹⁰.

A perspectiva da problematização histórica, ao ser transposta para o ensino, trás múltiplas possibilidades e também questões. Pode significar desde a capacidade mais simples de construir uma problemática com relação a um objeto de estudo, a partir das questões postas pelos historiadores e pelos próprios alunos. Pode também significar simples indagações ao objeto de estudo, como: Porquê?, Como?, Onde?, Quando?

Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou daquelas que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Desta maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração, inclusive, o fato de que a própria história coloca questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Neste caso, a problematização é um procedimento fundamental para a educação histórica.

A análise causal é outro elemento a ser destacado. O ensino tradicional explicava a História a partir da identificação das causas longínquas e imediatas dos fatos históricos. A partir desta visão de ensino e do próprio conhecimento histórico, as noções de casualidade levaram, muitas vezes, a uma perspectiva teleológica e intencional da História. Sem perder de vista a complexidade desta questão, é importante pos-

⁹DOMINGUES, Jésus. El lugar de la Historia en el curriculum. Um marco general de referencia. In CARRETERO, Mario et alli. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor, 1989.

¹⁰Sobre a explicação histórica, Ver VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. São Paulo, Martins Fontes, 1971.

sibilitar aos alunos a compreensão de que os acontecimentos históricos não podem ser explicados de maneira simplista. É necessário fazê-los entender que numerosas relações, de pesos e características diferentes, interferem em sua realização.

Ainda mais, é preciso buscar a explicação na multiplicidade, na pluralidade e no encadeamento de causalidades, sem a preocupação com a determinação finalista de causa-acontecimento-consequência.

Na história, como em outras ciências sociais, a questão da causalidade é bastante complexa, por isto

"as causas em História, naquilo que poderíamos chamar em sua acepção tradicional, vem a ser somente as condições necessárias para o aparecimento do efeito"¹¹.

Muito mais que as determinações causais, é importante levar o educando à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades.

Estas noções são fundamentais na sua educação históricas e exigem, por parte do professor, uma grande atenção aos diferentes ritmos dos diferentes elementos que compõem um processo histórico, bem como às complexas interrelações que interferem na compreensão dos processos de mudança social.

O procedimento histórico comporta, ainda, a preocupação com a construção e historicidade dos conceitos, bem como com a contextualização temporal.

Entende-se que, da mesma forma que o passado está incorporado em grande parte dos nossos conceitos, ele também lhes dá um conteúdo concreto. Assim, todo conceito é criado, datado, tem a sua história. Portanto, a construção dos conceitos, como Renascimento, humanismo, totalitarismo faz parte dos procedimentos no ensino da história. Trata-se de um trabalho de elaboração de grades conceituais que poderão, de alguma forma, permitir que o aluno analise, interprete e compare os fatos históricos, construindo a sua própria síntese.

Existe um consenso entre a maioria dos historiadores que o passado não pode ser resgatado tal qual ele aconteceu e ele só pode ser reconstruído em função das questões colocadas pelo presente. Assim também é consensual que, para reconstruir o passado, o historiador manipula as características essenciais do tempo: a sucessão, a duração, a simultaneidade.

¹¹ DOMINGUEZ, Jesús. *ob. Cit.*, p. 48.

Para reconstruir o passado, o acontecimento no tempo, os historiadores manipulam as características essenciais do tempo: a sucessão, a duração, a simultaneidade. Além disto, os próprios historiadores têm reconstruído o passado a partir de periodizações e recortes temporais, bem como têm tentado apreender a temporalidade própria das várias sociedades.

Assim, dominar, compreender e explicitar os critérios de periodização histórica, das múltiplas temporalidades das sociedades, bem como tornar efetiva a aprendizagem da cronologia, são também desafios do procedimentos histórico em sala de aula.

Finalmente, um dos elementos considerados hoje imprescindíveis do procedimentos histórico em sala de aula é, sem dúvida, o trabalho com as fontes ou documentos. A ampliação da noção de documento e as transformações na sua própria concepção atingiram, diretamente, o trabalho pedagógico.

Segundo os princípios da História denominada positivista, e numa perspectiva tradicional do ensino, o uso escolar do documento tem servido para destacar, exemplificar, descrever e tornar inteligível o que o professor fala. Ele tem servido de ilustração para que o professor enuncie.

A partir das renovações teórico-metodológicas da História, bem como das novas concepções pedagógicas, o uso escolar do documento passou a estimular a observação do aluno, a ajudá-lo a refletir e não pode ser considerado de uso exclusivo do professor. Neste caso, o documento pode servir para tornar o ensino menos livresco, para ajudar o professor a tornar mais viva a sua narrativa e o aluno a se manter ativo.

A partir destas renovações, o aluno tem sido levado a construir o sentido da história e a descobrir os seus conteúdos através dos documentos, porque o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor¹².

As mudanças têm sido importantes para fazer com que os alunos passem da fase da análise, observação e descrição do documento para uma fase em que este sirva para introduzi-lo no método histórico. Outro aspecto a destacar é que elas podem levar à superação da compreensão do documento como prova do real, para entendê-lo como documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula. Isto pode ajudar o aluno a desenvolver o espírito crítico, reduzir a inter-

¹² Acerca das novas concepções do documento e do seu uso escolar são importantes as reflexões de LEDUC, J., ALVAREZ-MARCOS, V., LLEPELLEO, J. *Construire l'histoire*. France: Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste, 1994, págs. 37-49.

venção do professor, bem como reduzir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve.

Importa, ainda, diferenciar aquelas fontes ou documentos elaborados com a finalidade de transmitir os conteúdos do saber disciplinar, como os textos e filmes didáticos, etc... dos documentos propriamente ditos que podem ser utilizados com finalidades didáticas. Estes podem ser considerados como elementos que possibilitam a construção de saberes e significados e não existem em si mesmos, mas a partir de problemáticas, olhares e questões que lhe são colocadas. Assim,

"pode-se denominar suportes informativos todo conjunto de signos, principalmente de textos, que se apresentam como um saber constituído e se dão a ver e a ler como uma fonte de informações sobre um objeto determinado. O texto de um manual, um fragmento de um livro, de jornal, um dossier documentário tratando de um objeto dado, mas também uma curva estatística, um quadro, um mapa ou plano produzido com o objetivo de uma comunicação de informações disciplinar, serão considerados como suportes informativos. Da enciclopédia ao atlas, passando pelo manual escolar, todo discurso produzido com a intenção de comunicar os elementos do saber disciplinar pertencem à esfera dos suportes informativos. Estes suportes se apresentam com informativos, descritivos, analíticos ou sintéticos. Por oposição aos suportes informativos, nós a definiremos "documento" todo conjunto de signos, visual, textual, produzido numa perspectiva diferente da comunicação de um saber disciplinar, mas utilizado com fins didáticos ... os signos que não são reconhecidos como tais senão quando inseridos no quadro de uma problemática científica¹³".

A transposição didática das inovações tecnológicas é, atualmente, uma outra questão fundamental e imprescindível no ensino de História, trazendo consequências imediatas e complexas tanto para a formação dos professores como para a prática de sala de aula.

¹³ INRP - Institut National de Recherche Pédagogique, ob. cit. pág. 16.

É sabido que a sociedade contemporânea, particularmente a partir da segunda metade deste século, produziu um aumento substancial de informações e de tecnologias usadas em sua gestão, podendo-se até afirmar que

"estamos a nos afogar em informações, mas sedentos de conhecimentos¹⁴".

Isto significa que, apesar do crescente aumento da informação e dos meios de difundi-la e gestioná-la ocorre, paralelamente, um aumento da distância entre os que sabem e os que não sabem articula-las, pensa-las, refleti-las.

Da mesma forma, constata-se a presença direta ou indiretamente, na escola e na sala de aula, das novas tecnologias de informação - desde a imprensa, televisão, vídeo, etc... até o computador, que pode sintetizar todos eles. Assim,

"até o momento atual os professores têm tido acesso a um conjunto de meios de caráter diversificado, de uma forma geral utilizados isoladamente - os livros, o gravador de vídeo, o gravador de áudio, o retroprojeto, o projetor de diapositivos, o computador. O termo multimedia aparece normalmente associado à utilização, num mesmo projeto de trabalho, de diferentes tipos de media. Se pensarmos na etimologia da palavra ela é, à partida, repetitiva. Se o termo media é, em latim, o plural de medium, acrescentar-lhe multi é dizer duas vezes a mesma coisa ... Nos anos 80 o termo multimedia, era normalmente utilizado para definir uma coleção de diferentes media ... para descrever um package de informação transmitida sob diferentes formas: texto, cassete, áudio, vídeo, etc... Nos anos 90, com o aparecimento de computadores pessoais que permitem acender e gerir informação áudio e vídeo, o termo multimedia passa a ter um novo significado. Os avanços tecnológicos possibilitam agora armazenar diferentes elementos, provenientes de fontes diversificadas, num único medium, por exemplo, compact disc¹⁵".

¹⁴ FIGUEIREDO, Antonio Dias. Citado por SOUZA, Ana, PATO, Aureliana, CANAVILHAS, Conceição. *Novas estratégias, novos recursos no ensino de História*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1993, pág. 25.

¹⁵ SOUZA, Ana, PATO, Aureliana, CANAVILHAS, Conceição. Ob. cit. págs. 46-47.

A relação da escola com estas novas tecnologias, via de regra, têm sido contraditórias. De um lado, um certo sentimento de repulsa, no sentido de que

"a instituição é capaz de neutralizar ou de desviar todas as medidas destinadas a transformá-la"¹⁶.

Por outro lado, quando acolhidas pelos educadores, tais inovações tecnológicas têm, normalmente, sido usadas como técnicas de ensino, estratégias para preencher ausências de professores ou como recursos para tornar as aulas menos enfadonhas. Tratam-se de adequações superficiais, na medida em que

"a inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação"¹⁷.

Estudos e pesquisas atuais apontam para a necessidade do redimensionamento de tais práticas, bem como em direção à priorização de reflexões acerca das especificidades e das linguagens próprias das novas tecnologias de informação. Elas deverão ser retomadas à luz das novas teorias das ciências humanas e pedagógicas.

Mais do que nunca, têm-se o entendimento de que

"os modos de produção das imagens remetem à um problema de natureza epistemológica que teve sua origem com a invenção do aparelho fotográfico, primeira máquina a registrar as imagens do mundo sensível por um procedimento mecânico. A natureza mesma destas imagens, as relações que elas estabelecem com a realidade, as diferenciam radicalmente de outros tipos de imagens. O cinema e o vídeo dependem do mesmo modo de existência que a fotografia ... Por outro lado, as tecnologias de informação e sua interação com aquelas audiovisuais provocam novas e profundas modificações na produção, tratamento, acesso e estocagem de imagens... Estas modificações fizeram surgir numerosas questões no domínio do visual e interferiram também no mundo da arte, das ciências, da comunicação e do ensino. Elas suscitam novas representações, novas práticas sociais. Das imagens

¹⁶ BORDIEU, Pierre. *Propostas para o ensino no futuro*. Cadernos de Ciências Sociais. College de France. Lisboa: Afrontamento, 1987. pág. 101.

¹⁷ NOVOA, Antonio. *Inovação para o sucesso educativo escolar*. Lisboa: Aprender, n. 11, 1988, p. 5.

*científicas às realizações artísticas, passando pela imagem publicitária, ou a retransmissão direta dos eventos ligados à atualidade, se estabeleceu uma nova relação do grande público com o conhecimento e o imaginário coletivo. Como o ensino pode apreender, em seus conteúdos e métodos, uma tal evolução?*¹⁸.

Além disto, constata-se que, neste processo, não basta ater-se às características e potencialidades próprias das novas tecnologias, mas também refletir e retomar a sua interação com os currículos e com a prática pedagógica em sua totalidade. Na verdade

"a interação destes novos meios didáticos no curriculum poderá conduzir a mudanças mais ou menos profundas no processo educativo, nomeadamente na definição das finalidades educacionais, na organização e estrutura curricular, na organização dos tempos letivos, nas metodologias, estratégias e atividades a implementar, quer na sala de aula, quer fora dela, nos processos de avaliação e nos equipamentos escolares. Conseqüentemente poderá levar a transformações nos programas de formação de professores e produzir efeitos no processo de aprendizagem dos alunos".

Parece que, para que a prática de sala de aula adquira "o cheiro bom do frescor" é preciso que se assuma definitivamente, os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Esta seria uma das formas de se contribuir para que os educandos se tornem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. É importante, também, para que ele adquira a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de aprender a olhar a si próprio e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado.

¹⁸ POIRIER, B., SULTAN, J. Introduction. In: POIRIER, B., SULTAN, J. *Faire/Voir et Savoir. Connaissance de l'image et image et connaissance (images technologiques em arts plastiques et en Histoire. Paris: INRP, 1992. pág. 7.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDIEU, Pierre. **Propostas para o ensino no futuro**. Cadernos de Ciências Sociais. College de France. Lisboa: Afrontamento, 1987.
- DOMINGUES, Jésus. El lugar de la História en el curriculum. Um marco general de referencia. In: CARRETERO, Mario et alli. **La enseñanza de las Ciências Sociales**. Madrid: Visor, 1989.
- INRP - Institut National de Recherche Pedagogique. **L'analyse didactique du role des supports informatifs dans l'enseignement de l'histoire et de la geographie**. Paris France, 1992, p. 14.
- LEDUC, J., ALVAREZ-MARCOS, V., LLEPELLEO, J. **Construire l'histoire**. France: Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste, 1994.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: **Repensando a História**. Rio de Janeiro, marco Zero, 3ª Ed., s/d., págs. 37-64.
- MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: **O ensino de História e a criação do fato**. SP: Contexto, 1988.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: **O ensino de História e a criação do fato**. SP: Contexto, 1988.
- PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História. In: **O ensino de História e a criação do fato**. SP: Contexto, 1988.
- POIRIER, B., SULTAN, J. **Introduction**. In: POIRIER, B., SULTAN, J. **Faire/Voir et Savoir**. Connaissance de l'image et image et connaissance (images technologiques em arts plastiques et en Histoire. Paris: INRP, 1992. pág. 7.
- SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade**. RJ: Paz e Terra, 1995.
- SOARES, Maria Teresa Carneiro. **Matemática escolar: a tensão entre o discurso científico e o pedagógico na ação do professor**. SP: USP, Faculdade de Educação, 1995, tese de doutoramento, mimeo, pág. 4.
- SOUZA, Ana, PATO, Aureliana, CANAVILHAS, Conceição. **Novas estratégias, novos recursos no ensino de História**. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1993.
- SUAREZ, Florencio Frieria. **Didáctica de las ciencias sociales**. Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. São Paulo, Martins Fontes, 1971.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO PROJETO PEDAGÓGICO

Vera Lúcia Sabongi DE ROSSI¹

“Quando ouço em geral, discussões sobre o ensino no Brasil, sinto-me na estratosfera. Esse encontro procura descer as questões até um chão perceptível ao professor, como também ao aluno. Por mais que muitos pontos de reflexão sejam aparentemente teóricos, possibilitam a transposição do “abstrato” para o concreto através de estratégias práticas aplicáveis durante um curso. Outro aspecto importante é tornar possível a capacidade do professor(...) (F.T.S., EEPSP Barão Geraldo de Rende)”

“Fico pensando como seriam nossos trabalhos sem esses encontros (...) a reflexão é importante e dificilmente ela acontece quando uma pessoa está sozinha. É muito bom discutir assuntos relativos à nossa realidade, ao nosso trabalho conjunto, sempre um informando, lembrando e aprendendo com o outro. Como posso questionar e refletir sobre o meu trabalho se não conheço outros? (...) (L.T.R., EEPG Guido Segalho)”

“Sinceramente muito me animam esses encontros (...) as coisas discutidas me são muito valiosas. No entanto quando me deparo com as classes, frente a frente com os alunos, me sinto impotente, a coisa não vai e se vai é muito pouco, não flui. A gente tá cansado de discutir so-

¹- Prof^a afastada da rede pública estadual, doutoranda da Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. Texto produzido para fins de apresentação em mesa redonda - USP, fevereiro de 86.

bre isso, mas acho que continua sendo o ponto crucial - é a estrutura que está precisando mudar há muito tempo, o problema maior é governamental, e essa questão vem antes (...) Mas acho válidos super importantes, porque apesar de tudo, nesse passo tartaruga que a gente dá, quem sabe um dia chegamos lá (E.E., EEPSP Barão Geraldo de Rezende) “

Os depoimentos dos professores de história constituem parte da documentação que coletei na primeira parte de um trabalho de pesquisa² que venho fazendo há alguns anos. Eles apontam problemas diversos mas, em sua totalidade expressam como sendo a grande conquista suas reuniões, seus encontros coletivos, porque com eles puderam romper parte da solidão e do isolamento que as condições difíceis de trabalho haviam lhes imposto, porque trouxeram à tona a necessidade de conquistas individuais e coletivas para poderem alçar autonomia do voo.

Desse trabalho, que vivenciei junto com os professores, escolhi uma parte que diz respeito ao processo da formação coletiva que atendeu nossas necessidades naquele contexto específico. Vou priorizar os documentos escritos produzidos pelos professores, tais como planos de aulas, cartas, avaliações individuais e coletivas dos encontros, para poder conversar com eles bem de perto, perceber sua atuação no seu contexto doméstico. O motivo dessa escolha, é que essas reflexões constituem a parte mais importante do meu trabalho e, a meu ver, elas podem contribuir para que possamos juntos descerrar um pouco os dentes ao conhecer um pouco da direção dos ventos que um dia foram propícios.

Vivemos hoje no legado da cultura urbana ocidental, a ilusão do indivíduo isolado, da razão individual, da utilidade prática, da perda da espontaneidade somada a desilusão permanente dos nossos salários. Fica difícil imaginar como romper a servidão, mediante o caráter político da racionalidade tecnológica que aprimora sua dominação a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível. Os controles sociais foram introjetados a ponto de embolar as relações sociais não só nos espaços públicos, nossos fóruns de discussão, mas também no espaço privado e o protesto individual em suas raízes. Sentimos que a negativa intelectual e emocional de prosseguir, tem consumindo nossas forças

². A primeira parte da pesquisa foi apresentada na dissertação de mestrado, FE/UNICAMP/Campinas, 1994. Ver De Rossi, V.L.S. *Refazendo a escola pública? Tropeços e Conquistas*. (Investigação Documental acerca do trabalho de professores monitores de história no Projeto Pedagógico de Campinas e região. (1984/88)

individuais e coletivas³.

Neste momento tão difícil para professores, tenho medo do duplo perigo iminente, que as esperanças se percam na realidade e *que sejam destruídas internamente, pelas imagens contraditórias que lhe são opostas no mesmo suporte da identificação (...) pois os homens se desviam do que não oferece nenhum projeto onde investir sua esperança.*⁴

O Projeto Pedagógico de Campinas e região de 84 a 88, envolveu profissionais de todas as 180 escolas públicas estaduais e todos os profissionais da educação. O projeto foi construído a duras penas pela equipe pedagógica constituída por um grupo de professores afastados de suas funções docentes, que atuavam como monitores nas delegacias de ensino, por alguns supervisores e pelos delegados de ensino.

Vivíamos no início dos anos 80 o contexto teórico marcado pelo ideário democrático dos educadores marxistas⁵ que serviram de inspiração e estímulo para que a luta se desse também no campo pedagógico. O contexto político também era favorável, e podia ser ouvido nas vozes dos nossos militantes da música, tais como o Chico, que cantava sua aflição e expunha sua emoção quando já estava com a cabeça "Pelos Tabelas". O fim dos vinte anos de governo militar e a vitória do partido da oposição -PMDB- no Estado de São Paulo acionou nossas esperanças e alterou nossas estratégias de luta⁶. Foram assumidos postos nas Delegacias de ensino e cargos na da Secretaria de Educação por alguns representantes que optaram por atuar também a partir do interior das instituições⁷. Tanto as equipes pedagógicas, quanto os representantes diretos do Estado na CENP/SE partilhavam inicialmente do mesmo ideário inspirado nos educadores brasileiros comprometidos com a luta pela escola de qualidade, e assumiam a prioridade da defesa da escola de oito anos. Iniciava-se em 84 a Reforma Curricular. Mas, houve também momentos de distanciamento crítico com relação ao Estado e suas propostas.

Havia atores com vontade de luta, consciência crítica, ideais emancipacio-

³ - Cf. Marcuse, H., As novas formas de controle, in: A ideologia da Sociedade industrial, Zahar ed, R.J., 1964.

⁴ - Cf. Bertrand, M., O homem clivado, a crença no Imaginário, in: Elementos para uma teoria marxista da subjetividade, Silveira, P. e Doray, B. (orgs), Vértice, S.P., 1989.

⁵ - Tiveram profunda influência nesta fase inicial, as produções do Professor Dermeval Saviani (Pedagogia histórico crítica) e Guiomar Namó de Melo, dentre outros.

⁶ - Ver sobre as estratégias de luta da década de 70 contra o Estado in: Germano, J.W., Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985), Cortez, 1993.

⁷ - O movimento dos educadores de Campinas não se desvinculava do movimento político de redemocratização no Estado de S.Paulo. Ver Cunha, L.A., Educação, Estado e Democracia no Brasil, Cortez, 1991.

nistas, e com lutas articuladas a sindicatos, partidos, entidades. Parece que nada faltava. Mas "(...)nem sempre são os movimentos mais coerentes e intelectualmente ricos os que triunfam."já nos alertava Gramsci.⁸ Todos tropeçamos muito nesse processo de trabalho coletivo/educativo, nos momentos de realimentação teórica da práxis partilhada, perante as contradições externas (Estado) e internas nos conflitos intra e entre categorias que afloraram nas relações mais ambíguas e contraditórias, mescladas por agressividade, afeição, individualismo e solidariedade.

Dentre as conquistas do grupo, em 85, com o Projeto já encaminhado, está a anuência do Secretário da Educação, em caráter especial, para que na região de Campinas se alterasse o calendário escolar com datas asseguradas para os encontros dos Professores- abriu-se o tempo para estudo -; e a autorização para o afastamento de monitores de todos os componentes curriculares do primeiro grau. Assim foi emitida a certidão de nascimento das monitorias de história.⁹

Apenas em Campinas havia um grupo de estudo de professores de história que se encontrava regularmente, o que infelizmente não ocorria nas demais 118 delegacias de ensino do Estado, apesar das inúmeras reivindicações dos demais professores representantes e também da Equipe Técnica de história da CENP, junto à Secretaria de Educação.

As monitorias de história "somam esforços" (expressão muito usada na época) com a equipe história da CENP, para iniciar com a Reforma Curricular a luta no campo pedagógico, inspiradas na Pedagogia histórico crítica, ou seja, acentuando a contribuição do professor para o ensino de história com qualidade, para que ele exercesse o papel de mediador da transformação da sociedade, instrumentalizando o aluno com os conteúdos que possibilitassem articular educação e sociedade a serviço da classe trabalhadora. Salto grande demais.

A prática foi nos ensinando que havia contradições flagrantes. Dentre elas, vimos que nós professores não sabíamos nos considerar como grupo, nem compartilhar ações, mas sonhávamos com participação e democracia. Como podíamos apostar nas grandes transformações sociais ?

O tempo de estudar o ensino dentro das utopias racionalistas, para além da subjetividade do professor, foi poeticamente denunciado em 1854 por Dickens em

⁸. Gramsci,A., Os intelectuais e a Organização da Cultura, Civilização Brasileira , 7ª ed. R.J., 1989., p.65

⁹. Todo trabalho na monitoria (da 2ª DE) foi partilhado com Maria Lúcia Silveiras Vasconcelos (1ª DE) e a partir de 87, com a criação da 3ª DE em Campinas , também com Katie Megri Brunetti .

"Tempos Difíceis"¹⁰, quando na escola de Gradgrind, os princípios da educação racional positiva, buscavam purificar o homem do gosto, dos sentimentos e da fantasia. Neste catecismo da razão, os cérebros seriam traçados desde o berço com régua e compasso e neles não devia existir lugar para a imaginação ociosa, nem para a curiosidade vulgar. Sem erros é claro! Mas, sorrateiramente mesmo o coração de Grandgrind foi operando lenta e silenciosamente a mudança.

As resistências dos professores ao trabalho de grupo, às leituras, a ansiedade pelo "como fazer" e por técnicas para serem aplicadas em sala de aula foram grandes inicialmente. Havia muitas desconfianças e bem poucos se conheciam. Sabemos que esse direito ao retraimento e ao silêncio que tomou forma no século passado, ativou a observação das cenas e dos outros homens e o direito de ficar calado, como se fosse um mecanismo de defesa dos professores, para evitar de serem sondados, evitar sentir, não ter sentimentos a exibir, para que em público não fossem esmagados ao se aventurarem nesse domínio caótico.¹¹

Certamente o tecnicismo, o processo objetivo e operacional, tal como na produção fabril, podia exibir também nas escolas seus frutos cultivados ao longo dos anos, da produtividade e da eficiência, da disponibilidade do professor para o controle exterior do tempo, acarretando dificuldades para suas interferências subjetivas no processo. Bastava exibir um cronograma, com data marcada, que a produção se acelerava para dar conta do trabalho. Neste caso podemos imaginar o que significa uma consulta feita às pressas pelo Estado para avaliação de Propostas curriculares, ou outras. Parecia que os canais do Estado para viabilizar suas prioridades e seu controle das salas de aula estava historicamente assegurado. Vejamos o documento.

No primeiro encontro coletivo em meados de 84, quando o Projeto Pedagógico se iniciou nas 180 escolas de Campinas e região, embora as equipes pedagógicas insistissem que *as respostas deveriam sair dos próprios educadores que conscientes do seu papel na sociedade, buscassem caminhos e propostas em conjunto* predomina no relatório feito pelos professores de 1º grau, a solicitação de *um planejamento unificado feito pelas delegacias de ensino e alguns mais desesperados chegavam a pedir um programa, um roteiro, uma relação de conteúdo, vindo não importa de onde para que todos sigam, principalmente os novos*, enquanto alguns poucos insistiam em ser consultados para a elaboração de programas.

Mas, não só o coração de Gradgrind operou a mudança, há acasos no pro-

¹⁰-Dickens, Charles, *Tempos Difíceis*, Clube do Livro, S.P., 1969.

¹¹-Cf Sennett, R., *O declínio do homem público*, pp38/9, Cia das Letras, 3a ed., S.P., 1993.

cesso que puderam ser compensados por outras formas de acaso. Mas, a aceleração ou o atraso do processo dependeram também do caráter "fortuito" dos indivíduos que estavam à cabeça do movimento na sua fase inicial.¹² Vejamos o acidente que se tornou fortuito.

A Proposta Curricular de história só vai ser lida por todos os professores de Campinas em fevereiro de 87. No tempo de espera, os professores foram lendo, estudando, trocando, e acima de tudo voltados para dentro, para suas experiências de trabalho, diminuindo a ansiedade com os tambores externos do ritmo que marca o tempo da produção escolar, ou seja, com a lógica do controle administrativo e burocrático. A formação coletiva começava a estimular o desenvolvimento pessoal, tanto na perspectiva individual, quanto na do coletivo docente, assim, a margem de autonomia foi sendo ampliada nas escolas onde sabemos que por tradição, o isolamento dos professores sempre desencorajou a partilha de conhecimento, a partilha profissional e o (re)conhecimento de seus valores.

O processo identitário, diz Nóvoa, passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento que controlamos nosso trabalho. (...) *Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?* (Laboport). *É impossível separar o eu profissional do eu pessoal*.¹³ A avaliação dos trabalhos feita em grupo pelos professores, em 86, podem exemplificar este momento:

... Uma semente é lançada... no entanto, o professor que se propõe a iniciar a mudança sofre muitas pressões da direção, dos pais, dos colegas e de si mesmo.

... Falamos do medo e da angústia que temos em romper com o programa já estabelecido e respeitar o ritmo da classe

... na 6ª série o conteúdo é muito extenso (Império e República), então trabalhamos com os assuntos mais importantes . Neste momento há uma escolha do professor, o que é mais importante. Se o conteúdo é muito extenso privilegiamos alguns pontos.

... É muito grande o controle sobre cumprimento dos programas, dos planejamentos, há falta de flexibilidade, há obrigatoriedade da entrega, e há grande quantidade

¹²- Apud Le Goff, J., Documento /Monumento, in: Memória - História , carta escrita por Marx, p.177., Enciclopédia Einaudi, I, Porto , 1984.

¹³-Nóvoa ,A., org., Os professores e as histórias de sua vida, p. 17, in: Vidas de Professores , Porto Editora, Portugal , 1992.

de conteúdos.

... hoje temos uma identificação maior com os alunos, foi necessário quebrar a seqüência do programa e a preocupação de cumpri-lo integralmente

É muito complicado o momento da mudança para o ser / profissional. É necessário tempo para maturar idéias. A lentidão por vezes impede a perda de identidade. O professor acumula ao longo dos anos experiências preciosas em salas de aula, para resolver problemas dos mais variados e procura conservá-las, enquanto nos momentos de reformas, por vezes as lideranças preferem destruí-las. Portanto, é importante realçar o quanto foi significativo para ele poder reduzir a quantidade se colocando de volta no processo de trabalho podendo escolher os temas que queria trabalhar no ano.

Nós todos fomos mudando no decorrer do processo. Lentamente fomos aprendendo o ritmo lento que o trabalho coletivo nos impunha. Foi com muitos tropeços que percebemos que todos sentíamos dificuldades para começar a respeitar, mesmo como ponto de partida, os colegas que optavam pelo ensino tradicional, sem fazermos as costumeiras projeções anacrônicas das diferentes maneiras de ensinar. Certamente a estima profissional aumentava.

Assim, as mudanças teórico metodológicas não foram tão "fortes e significativas" quanto as idealizadas inicialmente, pois predominavam - não só em 86, mas até o final do Projeto em 88 - o eurocentrismo, o quadripartismo, a periodização e as linhas temáticas mais tradicionais. Vamos rever alguns momentos.

O resultado do planejamento coletivo feito por 200 professores de história no início do ano de 86, contido no relatório dos encontros foi enviado, como de costume, pelas monitorias a todas as escolas e à CENP. Ficou combinado que *não iríamos atropelar o que vínhamos lentamente amadurecendo como grupo desde os nossos primeiros encontros* e então socializamos, via delegacia de ensino, a todos os diretores de escola os doze planejamentos feitos pelos doze grupos de estudo. Os planos não eram únicos nem uniformes, tinham quantidades diferentes de conteúdo, durações diferentes - alguns bimestrais, outros anuais- mas, todos provisórios a serem revistos pelos grupos no bimestre seguinte. Os professores estavam *dispostos a rever posições diante do grupo.*

Este não foi um fato corriqueiro. Alguns diretores chegaram a manifestar a indignação com a perda do seu controle sobre o trabalho do professor que este fato acarretaria. Ao mesmo tempo, os professores disseram: *Sentimos que aumenta a confiança. Sentimos que aumenta nossa força enquanto grupo...*

Outro momento importante se deu no interior das salas de aulas na relação diferente que se estabeleceu entre professor e aluno, quando as desconfiças com o material didático já despontavam. A maioria dos professores usava os livros didáticos mas, já podiam perceber o caráter mediador de todo material didático, (sem excluir o professor) face ao conhecimento histórico, pois tratava-se de desconfiar atentamente, não só dos livros didáticos mas, de todos os textos e documentos usados em sala de aula. Vamos ouvir os testemunhos:

... os alunos geralmente tomam seus livros e professores como ícones do saber. Não seria demais mostrar-lhes que essa falsificação não corresponde ao pedido de humildade do homem por seus limites cognoscíveis

Ao mesmo tempo, outros professores, com mais cautela diziam : *O livro didático não deve ser abolido pois existem ótimos livros atualmente*, outros se distanciavam com cautela *Vamos usar o livro como meio não como fim*, Tais preocupações iam despontando nos diferentes grupos com relação a utilização de outros textos, outros documentos, outras fontes de pesquisa, com seus alunos para que a criticidade aflorasse. O respeito ao ritmo de aprendizagem que o trabalho intelectual exige do professor, bem como o respeito aos diferentes trabalhos eram simultâneos à percepção do professor com relação aos seus alunos. Conforme os professores, *tratava-se de Respeitar a liberdade de expressão do aluno, e esperar que as idéias fluam e que eles trabalhem essas idéias.*

Pode-se notar igualmente, uma desaceleração dos ritmos impostos de fora para controle do tempo do professor pelo Estado, traduzido neste momento pelo compasso de um cronograma de atividades estabelecido para implantação de um novo currículo, com novas abordagens contidas na nova Proposta Curricular. Tal como as *modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo*, diz Nóvoa, *em grande parte devido à impressionante circulação de idéias no mundo atual. A adesão à moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos , porque representa uma "fuga para frente", uma opção perigosa que nos dispensa de tentar compreender. (...) como uma alteração na superfície para que nada mude em profundidade.(...) nos domínios tecnológicos, este fenômeno é particularmente ativo.*¹⁴ Vamos parar um pouco neste momento.

Retomemos o documento síntese do encontro produzido pelos professores / monitores em 86, para saber o estado de espírito na época:

¹⁴- Nóvoa ,A., opus cit. .

(...) não nos interessava um planejamento dirigido e com propostas prontas. Muito menos queríamos impor uma proposta única de trabalho. Ao contrário, pretendíamos não só aprofundar a discussão sobre o ensino de história no contexto da escola pública dos dias de hoje, como também proporcionar condições para o surgimento de diferentes caminhos de trabalho. Dessa forma seria garantida a liberdade de opção de trabalho dos colegas (...) Ao mesmo tempo o nosso trabalho seria com a troca de experiências, com a comparação entre diversas alternativas viáveis de atuação em sala de aula...

Sabemos das crescentes dificuldades dos professores controlarem decisões curriculares e da crescente perda da sua autonomia relativa. Na tentativa de alinhar mais estreitamente as escolas com as necessidades econômicas, conforme Apple, nenhum dos dois lados do Atlântico tem ficado imune a essas pressões. A escola fornece um microcosmo excepcional para se ver o mecanismo de desqualificação e requalificação que está distribuído por toda economia na produção capitalista.¹⁵ Na tradição centralizadora da educação no Brasil, também predominam os guias curriculares planejados nas Secretarias de Educação por profissionais especialistas para garantir o controle da sala de aula do professor. Embora não houvesse, em 87, essa intenção por parte da equipe de história da CENP que produziu a proposta e nem de seus assessores,¹⁶ quando 320 professores de história (de Campinas e região) reunidos na Escola Gustavo Marcondes, leram a 3ª versão da proposta de história para o 1º grau, quase não havia mais espaço entre eles para o estranhamento do trabalho. Predominou o bom senso ao invés da adesão. Dentre as suas justificativas encontramos:

Não consideramos possível a implantação, queremos outras propostas que venham a surgir de amplas discussões saídas da própria rede, com linhas diferentes de análise para que possa haver confronto entre elas; a proposta não aproveita e até desqualifica as experiências realizadas no 1º e 2º graus privilegiando o conhecimento produzido no 3º grau; a proposta não garantiu instrumentos reais de participação embora seus autores acreditem que ela possa se tornar um instrumento de luta por melhores condições de trabalho (...)

De maneira geral nenhum dos relatórios apontou para a possibilidade de implantação da Proposta Curricular de história dentro das atuais condições de ensino e

¹⁵- ver Apple, M.W., Educação e poder, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

¹⁶-Ver análise da Proposta Curricular de história in: Caminhos da História Ensinada, Fonseca, S.G., Papyrus, Campinas, S.P., 1993.

*de trabalho na Escola pública.*¹⁷

Aos poucos percebíamos o quanto era complicado conhecer a experiência efetiva do professor no cotidiano de sala de aula, mesmo com princípios "claros" do ideário democrático. Nem sempre o instrumental conceitual nos favorece na apreensão dos fenômenos na sua simplicidade. Nem sempre conseguimos organizar no plano teórico com simplismo, as informações e que nos chegam principalmente da prática de ação coletiva. Nesses momentos temos que mobilizar vários tipos de saberes para poder dar conta da formação intelectual e da militância político-pedagógica. Nós começamos a perceber o significado da perda dos nossos sentidos espirituais, e tivemos que afinar com urgência nossos ouvidos e educar nossas falas quando estivemos juntos dos outros professores nos grupos. Assim, fomos aprendendo a farejar nessas experiências, deixando entrar em jogo nesse conhecimento elementos até então imponderados¹⁸ pelos olhos do analista (ou de equipes pedagógicas ou técnicas) que buscam apenas resultados "fortes e relevantes."

Começamos a nos dar conta da importância das idéias maturadas individualmente nos grupos, tais como, o estranhamento da Proposta Curricular, a redução da quantidade do conteúdo, sua seleção mais cuidadosa, o entendimento da função mediadora dos livros, a importância de ampliar o número de textos para contrapor idéias, e acima de tudo da solicitação quase maciça dos professores por *Mais tempo para leitura:... mais tempo de estudo...Aumento do tempo para ouvirmos mais palestras... Mais bibliografias ...Encontros interdisciplinares ...Mais textos....* Eram poucos que ainda solicitavam *menos teoria e mais prática, soluções mais concretas..* Algo muito significativo vinha sendo feito por força dos encontros dos grupos, do tempo aberto para a reflexão, crescia o número de professores e alunos leitores interessados em história. Esta conquista tem valor inestimável para o grupo.

Ao reconstruirmos as experiências dos encontros, não pudemos ficar surdos aos apelos das diversidades, dos testemunhos dos professores que falaram do interior de suas salas de aulas. Falavam do seu interior. Aos poucos aumentou o número de professores que se propunham a falar sobre seu trabalho, embora fosse mais

¹⁷-Este documento contém a síntese dos relatórios de 22 grupos de estudo, com 558 professores, das três delegacias de ensino de Campinas, dos quais 320 eram professores de história. Os demais, eram parte dos professores I, alguns supervisores e alguns coordenadores de escola. Além de Campinas, participaram professores de Valinhos, Vinhedo, Paulínia, Cosmópolis, Indaiatuba, Pedreira, Monte-Mor, Jaguariúna e dos distritos de Barão Geraldo e Souza.

¹⁸- Ver sobre o paradigma semiótico ou indiciário que tem permanecido implícito e esmagado pelo conhecimento no âmbito das Ciências humanas até recentemente in: Ginzburg, C., *Mitos emblemas e Sinais* - Cia das Letras, 1986.

fácil inicialmente ouvir os colegas. Todos gostavam muito desses momentos e cada vez mais entravam nas conversas. Além dos encontros internos previstos pelas equipes pedagógicas responsáveis diretas pelo Projeto, o processo da formação dos professores foi realimentado também por assessorias externas. Houve cursos promovidos pela UNICAMP, e pela USP (para Monitores / professores representantes), devido ao convênio feito com a CENP/ Secretaria de Educação do Estado; houve também um Grupo de Estudos de História coordenado pela Prof^a Dr^a Ernesta Zamboni (da FE/UNICAMP) que se reunia semanalmente à noite. Havia também encontros quase diários nas delegacias de ensino, nas escolas, nas ruas, nos cursos, nos cinemas e mesmo durante as greves, nas assembléias, nas passeatas nos ônibus fretados pela APEOESP rumo à S. Paulo.

O jovem Marx, em 1844, já falava sobre a importância do tempo livre e do aumento da capacidade intelectual para a libertação do indivíduo. Não só os artesãos comunistas franceses mostravam um resultado brilhante quando se viam reunidos pois, a conversa, que por sua vez tem a sociedade como fim, lhes bastava.¹⁹ Eles não precisavam mais de pretexto para se reunirem. Quando os professores de história, também figuras endurecidas pelo trabalho, se encontraram e se dedicaram à sua formação intelectual (além da militância política), certamente eles puderam romper parte da solidão. Eles também se apropriam da necessidade de associação, de trabalho coletivo, que não é nova apenas em tese, e assim o que parecia meio converteu-se em fim.

As metodologias de ação e de ensino-aprendizagem construídas nesse processo de formação coletiva, estavam mais relacionadas ao caráter educativo de respeito às diferenças nos diferentes grupos, do que às mudanças teórico metodológicas idealizadas no início do processo, quando visualizamos em conjunto com a CENP/SE a Reforma Curricular. Foi grande nesse sentido a valorização dos trabalhos artesanais, marcados pelo ritmo interior dos professores de história (e de seus alunos) que puderam sentar juntos, falar livremente dos seus trabalhos com a certeza de serem ouvidos e respeitados. O que não é pouco na tradição do silêncio e do isolamento que habita nossas escolas

Caminhávamos (conscientemente ou não) no decorrer dos encontros coletivos, no sentido de abrir espaços e tempos para resistir enquanto professores de história, coletivamente à rupturas radicais, ao "seqüestro de nossas experiências" (emprestando de Giddens a expressão), e às imposições exteriores e interiores de

¹⁹ - Cf. Marx, K., Manuscritos Econômicos e Filosóficos, in: Os Pensadores, Abril Cultural, 1978, p. 21.

sistemas de controle de sala de aula.

É importante, no arremate provisório do texto, ouvir o alerta de Calvino²⁰ para que nossa imaginação não venha a sucumbir à primazia da razão e para que possamos exprimir a tensão tão viva quanto insolucionada entre elas. Temos necessidade de fazer incursões interiores no emaranhado da existência humana, para conseguir visitar nas cidades invisíveis as terras prometidas, visitadas na imaginação, mas ainda não descobertas, para poder traçar novas rotas pois, pode ser, que enquanto falamos ela esteja aflorando no diálogo de dois professores que se cruzarem nesse vaivém ou, aflorando dispersa em cada um de nós.

Os professores de história, nos últimos encontros coletivos, podem mostrar a força dos ventos que foram propícios:

No meu entender as reuniões (esta como as outras) são muito importantes na medida que abrem espaço para reflexão do nosso próprio trabalho e permite a discussão dos trabalhos dos nossos colegas no sentido de buscarmos caminhos que efetivamente permitam um caminhar no ensino de história.

O encontro é bom, principalmente a discussão de grupo, pois este tipo de atividade é muito positiva uma vez que as oportunidades para isso são muito poucas, já que o trabalho se reduz ao individualismo. Penso que vou sair daqui como nos outros encontros, refletir mais sobre o meu trabalho e tentar melhorar o que vem sendo feito

Como ocorreu em todas as reuniões de história, o mais importante são as idéias, as trocas de experiências. Não só a experiência de cima prá baixo, pois nos permite discutir, avaliar nosso trabalho individual, além das novas propostas

Muito importante a troca de idéias, de teorias, de experiências. Estes encontros são ótimos principalmente para se observar que somos, como professores pelo menos alunos interessado no saber, e certamente chegamos a conclusão de que temos muito a refletir (EEPSG Barão Geraldo de Rezende).

É o primeiro ano que estou lecionando. Saí da faculdade sem prática, sem vida, pois agora percebo claramente que a teoria sem a prática é algo que morre.. Eu estava morrendo no meio desta estrutura monstruosa que é a educação. Este Projeto é como um corrimão de uma alta escada que temos que subir. Aprendo muito, muito mesmo. (EEPSG Dom Barreto)

²⁰- Calvino, Ítalo, As cidades Invisíveis, Cia das Letras, S.P.. 1990.

O contato com colegas da mesma área é extremamente produtivo. Afinal podemos perceber que as nossas dificuldades são gerais. (EEPG J. Maria Matozinho)

Em cada grupo podemos avaliar que vagarosamente os professores estão trabalhando , procurando novos caminhos (...) os professores puderam se encontrar, trocar idéias e saber o que vai pelo ensino também. As experiências vividas entre professores e alunos revelam que a educação vem caminhando de forma a fazer nossa criança, nosso adolescente crescer, ser criativo. (EEPG Hercy Moraes)

ANOTAÇÕES PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM DAS IMAGENS E SONS NA CULTURA ATUAL

Milton José de ALMEIDA*

O cinema é imagem e produto do viver urbano, ao falarmos em cidade falamos ao mesmo tempo em cinema. Os habitantes urbanos olham-se e se deixam olhar em imagens projetadas por sobre suas cabeças numa tela à sua frente. Não poderiam entendê-las, se as cidades, há muito, não se estivessem fazendo como cenário em movimento e seus habitantes como personagens de narrativas de autores distantes e anônimos: o capital e o estado, narradores auto-designados da ficção da Pólis. A separação gradativa entre o trabalhador e o produto e local de trabalho, a dominância da produção em série, a compreensão do espaço de moradia, o trabalho das ruas seguindo o automóvel e o comércio, o aglomerar em sequência de escritórios e lojas, o desvincular o tempo das estações do ano e a vinculação ao sentido do espaço das cidades para o cumprimento de tarefas urbanas comprimidas por diferentes horários, o pouco tempo para a lentidão do devaneio e da imaginação fazendo-se em meio ao tempo comprimido nos espaços andados, coordenados pelo movimento da cidade, são forças históricas, econômicas e sociais e bases materiais para a divisão e dispersão do homem urbano em si mesmo e entre outros, que por isso sonha a integração e inteireza, como angústia e utopia.

O andar pela cidade exige a máxima atenção do olhar, um olhar treinado na percepção, não um olhar em devaneio num corpo em distração imaginativa. Desta forma, a imaginação que necessita da lentidão e da descompressão temporal, só acontece pressionada nos pequenos momentos entre as ações do corpo para a movimentação mais rápida e atenta no espaço urbano, entre as tarefas do seu trabalho. Conflito do homem como ser imaginante/imaginado e seu corpo movimentando-se e deixando-se imaginar pelo e no espaço-tempo urbano.

* Faculdade de Educação - Unicamp.

Mas a cidade, à noite - não para os trabalhadores - altera seu ritmo e veste tons de luz e sombra, para oferecer possibilidades de devaneio e imaginação a seus habitantes que foram obrigados durante o dia a se movimentar como seres perceptivos e reativos, que se esquivam a todo instante de perigos, adiam seus prazeres, desviam-se constantemente uns dos outros. As imagens da noite, do escuro há muito estão marcadas em nosso corpos como lugares da alma interior habitados por desejos complexos, pulsões enigmáticas, mistérios de alegrias e perigos. As luzes que se acendem na noite urbana não são extensões luminosas da vida solar diurna. São focos, fogos, extraídos da própria noite que iluminam momentos do espaço que aí aparecem quando a alma solar abandona a cidade.

A imagem da cidade à noite é uma mancha escura penetrável somente pela memória da experiência diurna e pelas projeções da nossa noite interior. Mas, um único foco de luz nessa escuridão toda altera essa gramática da escuridão e dispersa e reestrutura as imagens urbanas em luzes e escuro. O dia solar é um espaço-tempo total de luz e sombra, seu único foco é gerado pelo sol e luzes artificiais, como pequenos clones solares. O dia lunar, a noite, é a ausência desse único foco solar, cuja luz enfraquecida sobre a lua cai em projeção brutal de sombra sobre nós em forma de escuro. A cidade é, então, uma mancha escura com milhares de focos. Não mais a percorremos entre luz e sombra, mas deambulamos entre luzes e sombras, de um foco a outro. Na cidade diurna, nosso olhar é disperso no imenso foco solar, onde identificamos pontos atingir, traçando itinerários exteriores e mapas interiores, numa tensão constante entre a percepção estimulada e a imaginação comprimida, rapidez e decisão, lentidão e devaneio. A cada dia, diferente em sua repetição, a cidade solar envolve a todos em e na racionalidade positiva do mundo do capital e do estado. Mas toda racionalidade é um caso especial de fantasia da inteligência humana e outras, várias racionalidades e fantasias políticas estéticas são vividas pelas pessoas urbanas. Elas, nós, entre sonhos e realidades, percorremos uma ponte imaginária, entre a grande luz e a grande sombra, orientados/desorientados pela alienação de nosso corpo ao poder igualador do foco solar da cidade exterior e as tensões de nossas almas, ao escutar o poder diferenciador dos muitos focos lunares das cidades interiores.

Mas não nos deixemos seduzir muito por esse raciocínio de aparência solar. A imagem da cidade que surge como metáfora neste texto é um ideograma, ou um ideograma ocidental, traços em uma conjunção gráfica, um amarrado de imagens inesgotáveis que vêm para qualquer um ao ler ou ouvir a palavra cidade, ao andar nela ao pensar sobre ela. Não são esses traços significativos uma definição de cidade, pois uma definição apenas nos mostraria o banal, o geral, o aparente igual, o

escondido revelado, amarrados em uma lógica do discurso oficial.

Como ideogramas vivos, as pessoas aprecem na cidade como contornos moventes da própria cidade, a cidade que move, que vê e se deixa ver. Temos automóveis, animais e pessoas compondo uma grande imagem orgânica, um organismo vivo, com alma. Deixemos a imagem divisória que imagina a cidade como um lugar inanimado por onde os homens passam e a fazem funcionar, imagem que vem da sua aparente permanência material e do poder político que a sustenta, comparada com o despoer, a mudança, o nascer e o desnacer dos seus habitantes.

A imagem da cidade, ao ser evocada pela palavra cidade ou qualquer meio visual, sonoro, é como um desenho simplificado que permite o primeiro entendimento e se abre para uma imagem em processo de construir-se. Se o reconhecimento de seu significado é devido a sentidos sociais e pessoais estabilizados, historicizados, esses mesmos sentidos entram imediatamente em instabilidade pelos outros que são trazidos à situação. O significado inicial é transformado e reconstruído instante a instante. Altera-se seu desenho junto à permanência de seus traços simplificados definidores. Um ideograma em movimento que aglomera a contingência e a permanência

Mesmo uma cidade totalmente vazia é uma cidade com vida. Abandonada e em contemplação do seu próprio desgaste.

Mas, voltemos à cidade habitada, à cidade moderna, à grande cidade e ao cinema, produto e representação fiel da cidade lunar.

A cidade noturna dispersa-se em focos de luz, luzes dirigidas que fazem ficar nítidas as imagens pontuadas. Sabemos que a cidade inteira está lá, porém só a enxergamos nesses pontos. As ligações entre um ponto e outro são por nós imaginadas e percebidas entre as sombras. De um ponto a outro de nosso itinerário, atravessamos o conhecido/desconhecido com nosso corpo que pisa e torna significativo nessa passagem. Nosso sentido sentem não vendo, nosso corpo vibra em atenção imaginativa informado e recriado pelos signos em nós marcados pela cultura em movimento da cidade. Movimento da cidade que se movi, movimento em mim da imaginação que se move, um corpo em estado de cidade. A cidade solar que se fragmentou em signos dispersos, aglomera-se agora em focos dispersos também. Porém, em signos da realidade comprimidos sob a luz-tempo de cada ponto iluminado que conduz para si, ideograficamente, todos os signos que permaneceram nos escuros entre eles. Cada foco é então um aglomerado dinâmico, mutante, das múltiplas significações que estão nele e entre ele/eles. Se há uma permanência de signi-

ficado em seu ponto focal, outros permanecem em desfoque e virtuais. É necessário que nosso olho físico e nossas visões alternem seus focos constantemente, em aproximações e recuos, entendimentos repentinos. Se o corpo anda lentamente, abrem-se à sua atenção inúmeros focos, que se abrem em outros e outros e outros, rapidez da imaginação temporal em lentidão espacial, rumo ao fundo da matéria de que é feita a cultura e sua imaginação. Se o corpo anda rapidamente, fecham-se à sua atenção os inúmeros focos em uma grande sombra luminosa, embaçamento e lentidão da imaginação temporal em rapidez espacial, rumo à superfície de que é feita a cultura pronta e a imaginação refreada. A cidade se narra, narrando-nos, imersos, na tensa relação do tempo e do espaço, matéria e energia, exterior e interior, rapidez e lentidão, nitidez e mancha.

A imaginação é rápida sem velocidade, liga muitos focos ao mesmo tempo. Sua lentidão é espacial, pois dá lugar **junto** a esses muitos lugares. É necessário imaginar um espaço lento, sem o conceito de velocidade, para entender o tempo-amplio da imaginação ao nos aproximarmos da matéria, da cultura, matéria de que somo feitos e com que fazemos o mundo, inclusive a natureza. É necessário, também, imaginar um espaço rápido, sem a velocidade, para entender o tempo restrito da percepção da superfície, ao aproximarmos-nos também da matéria da cultura. Também imaginamos o espaço sem a espacialidade para entendermos o lugar do tempo, o lugar do seu existir de instantâneas ligações e dispersões. Quem sabe, como luz que é só energia, inconstante. Um ponto, um foco em movimento, do que chamamos de espaço-tempo; um esforço da vontade, da imaginação, da percepção, do corpo, dos órgãos todos voltados para que esse momento, esses momentos, sejam captados sensorialmente, perdurem e se percam no despaço-destempo das cidades interiores de cada um e de todos. As imagens são ideogramas que estabilizam momentos da dispersão de significados no espaço-tempo.

Os filmes com planos-sequências demorados, ou histórias que se delogam em nuances psicológicas, ações cotidianas, chamados de lentos, entediam a maior parte dos espectadores atuais porque, neles, o espaço é comprimido pela amplitude do tempo, o que força o espectador a descomprimir, abrir a imaginação em múltiplas imagens, de onde ressurgem novas e inesperadas, fazer e fazer-se história. A imaginação é veloz na busca interior das emoções re-imaginadas e descobertas levadas passo-a-passo pelo espaço que lentamente transcorre. Esses espectadores preferem o contrário. Preferem a identificação não tensa, sem conflito, do espaço e do tempo: que à rapidez do espaço corresponda a amplidão do tempo. Os inúmeros cortes galopam o espaço-tempo: o espaço ganha velocidade e nitidez, o tempo da imaginação perde espaço e espremido, torna-se opaco, mancha de luz. Isto ainda

não basta. É preciso que o filme tenha sido montado em seqüência cronológica, identificação lógica do espaço e do tempo, ou com *flash backs* lineares, um truque cronológico, já amplamente entendido. É, também, a produção de uma imagem consensual da memória e da história, como mecanismo e diacronia, que se realiza como prazer estético em sua profusão de cores, movimentos, sons informados e entendidos como verdadeiros pela pré-disposição e exposição à causalidade linear do discurso dominante no viver da cidade. É o cinema do espectador de qualquer grupo econômico e social, educado pelo consumo, pela ciência industrial e estatística e pela moda da cidade solar e, para ele, o escuro da sala do cinema é somente a cidade solar no escuro, a ela está presente na desatenção, falar alto, comer, fazer piadas e mexer-se muito durante a projeção. Porém, esses filmes são produzidos em indústrias sofisticadas tecnologicamente por pessoas qualificadas pela cultura acadêmica e artística e muitos de alto nível. O que coloca em questão a costumeira classificação dos filmes em populares, de massa, etc., classificação que só se sustenta por critérios estatísticos de bilheteria e não por critérios de origem ou formação cultural do público, pois este é composto de diversas origens e formação. Mesmo os filmes de pequenas bilheterias, amis "cultos", etc., pressupõem uma quantidade de espectadores que viabilizam sua exibição. Filmes esses que, dado seu caráter de experimentação e criação artística, vão ressurgir em seus aspectos de achados técnico-estéticos em filmes atuais de grande bilheteria, como fragmentação temporal em diferentes tipos de "flash-backs", novas lentes e filtro, movimentos insólitos da câmera, o uso do preto e branco. Todos, enfim, participam da atual fragmentação e especialização do mercado. *Uma grande sofisticação de uma "cultura de massa contemporânea" é "enfaçar" a alta cultura de massa, ou, talvez, nós devemos dizer, o ocultamento de antigas fronteiras entre a cultura de massa e a alta cultura. Assim se não existe uma alta cultura para se opor, alguém poderia dizer que não existe mais uma cultura de massa.*¹

A natureza fragmentada das produções cinematográficas e televisivas resulta, quando projetadas para o público, num discurso de imagens e sons aparentemente lógico construído nos momentos finais da sua produção: a decupagem, a montagem, a edição. *Um mundo de imagens cujo potencial de formar proporciona os conteúdos das fantasias pessoais e sociais partilhadas,*² que vão produzir uma verdade filmica muito distante da verdade dos fatos, da história, do cotidiano, e uma cultura oral caracterizada pela dispersão de significados, focos que distanciam e se

¹ Jamason, Frederic - ENTREVISTA, SP, Folha de São Paulo, "Mais", 19/11/95.

² Samuels, Andrews - A PSIQUE POLÍTICA - Rio, Imago, 1995.

aproximam constantemente, quebram a coesão simbólica entre as palavras e referentes históricos estabelecidos e universais e estabelecem um processo alegórico de conhecimento e ação no mundo. *Se o símbolo, na sua plenitude imediata, indica a utopia de uma evidência do sentido, a alegoria extrai sua vida do abismo entre expressão e significação. Ela não tenta fazer desaparecer a falta de imediaticidade do conhecimento humano, mas se aprofunda ao cavar esta falta, ao tirar daí imagens renovadas, pois nunca acabadas. A alegoria ressalta a impossibilidade de um sentido eterno e a necessidade de perseverar na temporalidade e na historicidade para construir significações transitórias.*

Enquanto ao símbolo, como seu nome indica, tende à unidade do ser e da palavra, a alegoria insiste na sua não-identidade essencial, porque a linguagem sempre diz outro coisa (allo-aorein) que aquilo que visava, nasce e renasce dessa fuga perpétua de um sentido último. A linguagem alegórica extrai sua profusão de duas fontes que se juntam num mesmo rio de imagens: da tristeza, do luto provocado pela ausência de um referente último; da liberdade lúdica, do jogo que tal ausência acarreta para quem ousa inventar novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros³

Desta forma, procurar analisar, entender e explicar um filme segundo o processo que estamos acostumados a aplicar aos textos: fidelidade às fontes e aos fatos, busca de leis gerais e universais, unicidade ideológica, encará-lo como um documento inequívoco ou representação de uma visão de mundo homogênea, atribuição de intencionalidade ou simbolismo, etc., leva à leitura, das imagens e sons em movimento, sua morfologia, sintaxe e semântica peculiares como se fosse um documento escrito e ao seu sub ou super entendimento. Normalmente é isto que acontece quando o cinema é levado à escola como recurso de ensino. Nenhum filme ou programa de TV comercial é produzido baseado numa proposta curricular, para uma determinada série, ou segundo teorias didáticas. No entanto a inteligibilidade do mundo atual está sendo performada por estas produções de imagens e sons, suas fantasias e realidades, seus focos de luz, espaço e tempo dispersos, em contraposição à racionalidade clássica da escola, fragmentada em séries e especialistas de conteúdo, um monumento à cidade solar.

³ Gagnebin, Jeanne Marie - HISTÓRIA E NARRAÇÃO EM WALTER BENJAMIM, SP, Perspectiva, 1994.

BIBLIOGRAFIA

Benjamim. Walter - Origem do drama barroco alemão, SP, Brasiliense, 1984

Adorno, Theodor - Minima Moralia, SP, Ática, 1992.

Almeida, Milton J. De - Imagens e sons - A nova Cultura Oral, SP, Cortez, 1994.

Benjamim. Walter - Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política, SP, Brasiliense, 1985.

Oliveira Jr., Wenceslão M. De - A cidade (Tele) percebida - Tese, Faculdade de Educação - Unicamp, 1994

Gagnebin, Jeanne Marie - História e Narração em Walter Benjamim, SP, Perspectiva, 1994.

Samuels, Andrews - A Psique Política - Rio, Imago, 1995.

Jamason, Frederic - Entrevista, SP, Folha de São Paulo, "Mais", 19/11/95.

EM BUSCA DAS ILUSÕES PERDIDAS¹

Maria Aparecida de AQUINO*

Discutir a relação dos meios de comunicação social com o ensino, atualmente, é fato que deve preocupar sobremaneira os educadores, tendo em vista a capacidade de penetração dos mesmos, o que ocorre em constante ampliação. Ao lado disso, colocam-se as imensas possibilidades de oferta de informação por eles apontadas, bem como o manancial oferecido pelos jogos eletrônicos, pela informática e pelos seus congêneres, cada vez mais difundidos: os CD-ROM. Ignorar a importância e o potencial de apoio educacional representados por esses meios é atitude semelhante, de um lado, à de avestruz que esconde a cabeça e, de outro, à de desejar impedir a vazão de um imenso jato de água com as mãos.

Os historiadores, ao lado dos educadores em geral que, como já dissemos, precisam se preocupar em como trabalhar com os meios de comunicação/informação social, de maneira específica devem partilhar dessas buscas de reestruturação. A História, enquanto campo de conhecimento colocado na dimensão temporal, contribuindo para o estudo da localização social dos homens, não se pode furtar a essa discussão fundamental à contemporaneidade.

O recorte que estou sugerindo que façamos e, a partir dele, realizemos nossa reflexão conjunta, relaciona-se com o pensar a utilização didática do cinema e do vídeo³ em sala de aula. Isto, levando-se em conta dois elementos fundamentais. Em primeiro lugar, em quase todas as escolas, sejam elas, públicas ou particulares, periféricas ou centrais, existe uma TV com seu vídeo acoplado, muitas vezes fruto de esforço coletivo de toda comunidade escolar que se cotizou para adquirir algo que, entendia, no momento, pudesse contribuir para a melhoria da qualidade de

¹ A referência é à conhecida obra de Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido*.

* Depto. de História/USP)

³ Embora tenha clareza das grandes diferenças existentes entre o cinema e o vídeo, deliberadamente, para efeito didático, optei por reuni-los no texto que vai tratar dos possibilidades de trabalho, em sala de aula, com as imagens produzidas, tanto no cinema, como no vídeo.

ensino no intramuros escolar. Em segundo lugar, e não menos importante, o cinema em menor instância e a TV largamente difundida, tem uma penetração que atinge parcelas altamente significativas da população, inclusive (no caso específico da TV) de forma que independe da vontade direta do espectador (quem já não viveu a experiência da TV ligada numa dependência da casa sem ninguém deliberadamente assistindo?). Tendo em vista essas questões o que se coloca é: como transformar esses meios, tão poderosos e à nossa disposição, em algo com função didática explícita?

Ligada a essa problemática, uma outra que assusta/afasta normalmente o professor é a espantosa capacidade que tem o cinema e a TV de, paradoxalmente, estarem tão próximos e, ao mesmo tempo, tão distantes. Dizendo com outras palavras: todos nós estamos familiarizados com eles, mas, também, temos dificuldades em trabalhar o seu imenso potencial, na medida em que sua linguagem oscila facilmente entre a banalização/sofisticação extremas.

A minha proposta inclui três eixos que estão umbilicalmente ligados: pensar o professor de História como historiador; trabalhar com a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e, na utilização didática do cinema/vídeo⁴, entendê-los como documentos históricos. O desenvolvimento desses eixos implica em algumas reflexões.

Quero partir de algumas colocações que, aparentemente, não possuem ligação, mas que fazem parte dessa reflexão conjunta que estamos encetando. Inicialmente, a observação de Marc Ferro segundo a qual *cinema é História, na medida em que aquilo que não aconteceu, aquilo que faz parte do imaginário, é História*⁵. A seguir, a análise de Ismael Xavier, dizendo que o *cinema é sempre ficcional, é um fato da linguagem, constituído de imagens e de sons, pertencendo ao universo do discurso, sendo produzido e controlado, de diferentes formas por uma fonte produtora*⁶. Por fim, sugiro pensarmos no *princípio da indeterminação*,

⁴ A título de sugestão, gostaria de apontar para o professor as imensas possibilidades, pouco exploradas dos curtas nacionais. O cinema brasileiro, tão criticado, durante tanto tempo, é internacionalmente respeitado no campo da produção do curta-metragem onde temos acumulado prêmios significativos. Ao lado disso, o curta por sua pequena duração se adapta melhor ao reduzido tempo de aula de que dispomos normalmente, sem precisarmos recorrer aos arranjos internos necessários para a projeção de um longa. Os vídeos e a produção de TV também apresentam maiores possibilidades de solução para as dificuldades que enfrentamos na organização do cotidiano letivo.

⁵ Marc Ferro desenvolve essa observação entre outros textos, particularmente, em: FERRO, Marc. Existe uma visão cinematográfica da História? In: _____, *A história vigiada*. SP, Martins Fontes, 1989. (p. 63-78) e em FERRO, Marc. O Filme: uma contra-análise da sociedade? In: _____, *Cinema e História*. RJ, Paz e Terra, 1992. (p. 79-115).

⁶ Essas colocações de Ismael Xavier estão em *O discurso cinematográfico. A opacidade e a transparência* (RJ, Paz e Terra, 1984).

como colocado pelo físico alemão Werner Heisenberg, de acordo com o qual todo experimentador faz parte da situação experimental, na medida em que, a observação de um fenômeno altera esse mesmo fenômeno e o cientista acaba descrevendo a relação existente entre ele próprio e a experiência observada.

A primeira das colocações, a de Marc Ferro, nos leva de encontro exatamente em direção a um preconceito bastante comum em relação ao cinema/vídeo e, mesmo à literatura, enquanto documentos para o historiador. A argumentação relaciona-se ao fato de que, estas formas de expressão humana não poderiam ser objeto de estudo da História, na medida em que estariam presas ao campo da ficção, daquilo que foi inventado, do que realmente não aconteceu. Portanto, no campo específico do cinema, surgem grandes preocupações em traçar uma linha divisória entre o que seria o *documentário* e o que seria a obra de *ficção*, entendendo-se que o primeiro, composto de cenas reais, de época, poderia ser alvo de estudo do historiador, enquanto que a obra *ficcional* não o seria, na medida em que, fruto da criação de alguém, de uma equipe, pouco ou nada teria a ver com a "realidade".

Uma preocupação decorrente dessa primeira liga-se ao tema das *reconstituições históricas*, estabelecendo outra linha divisória, desta vez, entre os chamados *filmes históricos* e os que não o são. Os do primeiro grupo teriam como trabalho fundamental uma pesada tarefa de *reconstituir*, o mais fidedignamente possível, os fatos acontecidos, a indumentária utilizada, os diálogos travados, os costumes observados. De maneira geral, são esses os filmes privilegiadamente selecionados pelos bem intencionados professores para "ilustrar" os conteúdos programáticos trabalhados.

Quando Marc Ferro nos aponta para o fato de que, em sua concepção, o que não aconteceu, o que faz parte do imaginário é História, automaticamente rompe com essas barreiras, com os preconceitos e com as linhas divisórias construídas, considerando o cinema/vídeo, em qualquer circunstância como documentos para o trabalho do historiador.

Avançando nas observações de Ismail Xavier, fica ainda mais nítida a derrocada das divisórias que separam, por exemplo, um *documentário* de um filme de *ficção*. Para Ismail Xavier, e concordamos absolutamente com ele, sempre o cinema localiza-se no campo *ficcional*, faz parte do universo do *discurso*, das construções, é uma *produção*, independentemente de ser construído a partir de imagens que "realmente" aconteceram ou não.

Reunindo essa última colocação à idéia ensejada pelo *princípio da indeter-*

minação que mistura o experimentador com a situação experimental, numa mútua transformação, torna-se ainda mais sem sentido o pensarmos num cinema *documentário*, construído a partir de imagens "reais" e, portanto, isento de interferência de uma *fonte produtora*. Aliás, a própria terminologia utilizada para a distinção, o *documentário*, se vincula a uma idéia positivista de documento enquanto comprovação e enquanto elemento que "fala por si", bastando ao historiador a fidelidade à "leitura" do que ele, por si só, quer dizer. Vincula-se, portanto, a uma idéia de objetividade do conhecimento, com base no documento-prova do "real".

Tendo feito estas observações, parece-nos ter ficado suficientemente claro que trabalhamos em outro registro. Quando sugerimos a utilização didática do cinema/vídeo em sala de aula, nós os estamos entendendo, sem quaisquer distinções, como documentos para o professor/historiador no desenvolvimento da atividade do ensino/pesquisa.

Permanece, entretanto, o problema central que é: como trabalhar com o cinema/vídeo em sala de aula? Para enfrentar essa empreitada é preciso partir para outras considerações.

Em primeiro lugar, não estamos pensando que o cinema/vídeo, em sua utilização didática, sirvam apenas como "ilustração" de conteúdos programáticos determinados. Esclarecendo, o nosso registro não é o do bem intencionado professor que "ilustra" o conteúdo *Revolução Francesa* com o filme *Danton, ou O processo da Revolução*, ou mesmo, *Casanova, ou La nuit de Varennes*, ou ainda, *Napoleão*⁷. Ou o do aplicado educador que trabalha os antecedentes da *Revolução Russa* fazendo uso do clássico *Encouraçado Potenkim*⁸. Em nossa concepção, o cinema/vídeo, é documento privilegiado para o trabalho do professor/historiador, sem que se precise recorrer às mais variadas *reconstituições históricas*, deste ou daquele evento em particular.

Em segundo lugar, e derivado da observação anterior, se o cinema/vídeo é o documento privilegiado é ele que é o alvo da análise, com tudo e por tudo que ele carrega e não apenas por um determinado enredo temático que se aproxime de um conteúdo trabalhado em sala de aula.

Essa segunda observação torna mais claro o fascínio e, ao mesmo tempo, a repulsa dos educadores por adentrar nesse mundo que nos traz o cinema/vídeo com

⁷ Respectivamente filmes dirigidos pelo polonês Wajda, por Ettore Scola e o clássico de Abel Gance.

⁸ Referimo-nos à obra de Sergei Eisenstein.

a sua aparente familiaridade que dissimula um profundo estranhamento, eivados que são de banalização/sofisticação.

A forma pela qual, desde sua origem, o cinema se comunica conosco, seus espectadores, é através das imagens. A narrativa é mostrada pelas imagens, e o som, inclusive, é posterior a esse invento mágico. Portanto, é no campo das imagens que se coloca a sua significação, e é dentro delas que precisamos decodificá-lo enquanto documento. Parece-nos desse modo, impossível querer separar o argumento (o conteúdo) da forma pela qual ele nos é narrado. Como interessar-se somente pela "história" contada pelo filme *Danton*, naquilo que poderia nos "ensinar" *sobre* o conturbado período de 1793/1794 da França revolucionária, desligando-se da maneira *como* o polonês Wajda imiscuiu-se nesses episódios íntimos, dolorosos e tão caros aos franceses, sabidamente orgulhosos de sua Revolução e seus mitos⁹.

Tornou-se lugar comum estabelecer-se uma ligação entre a "escola" de pintura impressionista com o advento da fotografia, em fins do século XIX. Desse modo, a diluição da imagem na tela, e não mais a busca de cópias "fiéis" do "real", criando "impressões", justificar-se-iam pela ausência de necessidade de fidedignidade aos modelos, na medida em que esse papel já se encontrava preenchido, com vantagens, pela fotografia. Essa, por sua vez, surge difundindo a idéia de uma reprodução o mais "fiel" possível do "real" nela representado.

A origem do cinema é a sucessão de fotografias, conferindo a idéia de movimento. Ou seja, se a fotografia já nos dava a impressão de "real", com a adição do movimento tem-se a exata sensação da reprodução da cena tal como ela "realmente" aconteceu, ou está acontecendo aos nossos olhos. Entretanto, para pensarmos o cinema/vídeo em sua utilização didática documental é preciso exatamente adentrar nesse mundo e buscar decodificá-lo nas ilusões que produz. O professor/historiador torna-se um pouco o Proust, só que, desta vez, *em busca de ilusões*, irremediavelmente, *perdidas*.

Na fotografia, o enquadramento, o ângulo, somente para ficarmos nesses aspectos, representam processos de seleção e de interferência nos objetos representados que os afetam. De modo muito mais direto atuam os processos cinematográficos. Originalmente os fotogramas são descontínuos. É por intermédio do processo cinematográfico que se constrói a continuidade e se estabelece um vínculo entre

⁹ A respeito do filme *Danton* de Wajda é bastante sugestiva a leitura de DANTON, Robert. *Danton: o cinema e o duplo sentido*. In: _____, *O beijo de Lamourette*. SP, Cia. das Letras, 1990.

fotografias sucessivas. Ou seja, o que caracteriza o cinema: a *filmagem* (escolha de como serão feitos os registros), a *montagem/edição* (escolha de como as imagens obtidas serão combinadas e ritmadas) e o *enquadramento* (seleção ou recorte de parte dos objetos que se quer mostrar); representam processos claros de intervenção que fazem com que o espectador veja exatamente aquilo que esteve na intenção da equipe de produção. E isso, com a aparência de não intervenção, com a criação da ilusão de que se está frente ao "real", fielmente, reproduzido.

Desse modo, a produção do cinema/vídeo é a arte da ilusão da "reprodução do real" e como tal deve ser encarada se quisermos adentrar na sua análise e no seu entendimento. Estou, portanto, sugerindo que o professor/historiador, em sala de aula, trabalhe com o cinema na sua especificidade, na produção da ilusão no espectador através das imagens, procurando desvendar seus processos de construção.

Gostaria ainda de situar um procedimento cinematográfico típico que pode nos orientar na direção de sua análise. Refiro-me especificamente à *montagem/edição* das imagens.

A *montagem/edição* pode deliberadamente mostrar a descontinuidade característica do processo cinematográfico ou tudo fazer para procurar neutralizar essa mesma descontinuidade (nesse caso, estamos frente ao que se costuma chamar de *efeito de decupagem clássica*). Por exemplo, utilizando-se da chamada *montagem paralela*. Ali, temos dois planos espaço-temporalmente realizados separadamente que, depois, pelo processo de *montagem/edição*, são reunidos causando, no espectador, a impressão de que ocorreram ao mesmo tempo/espaço. É o caso clássico das perseguições com que o cinema nos brinda tão freqüentemente.

Apenas a título de exemplo, o chamado cinema *expressionista*, cujo maior modelo é o dos filmes alemães do começo do século¹⁰, geralmente, trabalha com uma caracterização deliberada dos cenários que são aparentes, ou seja, se mostram a nós como cenários. Usa, ainda, uma pesada e clara maquiagem de seus personagens que abusam de expressões faciais exageradas. Nesses filmes, os artifícios do cinema estão claros e a ilusão se desfaz. Contemporaneamente, temos os exemplos de Federico Fellini, com o seu *E la nave va...* e o nítido mar de plástico e, o desvendar dos procedimentos dos roteiros e da *montagem/edição* de um *Pulp Fiction* de Quentin Tarantino.

¹⁰ Referimo-nos, por exemplo, a clássicos como *Nosferatu* e como *O testamento do Dr. Mabuse*, ou mesmo como, já no registro sonoro e com características menos nítidas da "escola expressionista alemã", *M*, o *vampiro de Dusseldorf*, de Fritz Lang.

Ao cinema que se desnuda como arte da produção da ilusão, expondo seus procedimentos de construção, outro se opõe, deliberadamente escondendo os artifícios utilizados. Assim são os clássicos do *far west* norte-americano com suas perseguições de cavalos e diligências. Foram sucedidos no tempo pelas desenfreadas corridas de carro, preferencialmente, nas fotogênicas ladeiras da cidade de São Francisco e pela sucessão de perigos pelos quais passa o nosso herói *Indiana Jones*, desde que Spielberg o descobriu em *Os caçadores da arca perdida*. Isso sem falar nos espantosos efeitos especiais que nos tiram o fôlego nas chamadas *ficções científicas* que se referem a um futuro (não muito) distante.

Para trabalhar com o cinema/vídeo enquanto documentos, utilizando-os didaticamente em sala de aula, é necessário penetrar nesse mundo dos procedimentos cinematográficos, pois, são eles que nos dizem das intenções de quem o produziu. Do mesmo modo como uma Igreja é um documento para o historiador e para observá-la precisamos pensar, quem a construiu, em que circunstâncias, com que finalidade, a quem serviu/serve. Da mesma forma quando analisamos a documentação escrita precisamos procurar responder às clássicas perguntas: quem fala, o que fala, de onde fala, por quem fala. Com o cinema/vídeo não é diferente. É preciso procurar desvendar as intenções que estão presentes no seu processo de construção.

Finalmente, é necessário, nesse processo, atentar para um elemento fundamental: a forma pela qual o enredo é contado se relaciona perfeitamente com o mesmo. Forma e conteúdo fazem parte de um mesmo conjunto inseparável de intenções. Se procurarmos ver o cinema como ele precisa ser visto, ou seja, com tudo que ele contém: a câmera e seu movimento e enquadramento, a iluminação, os cenários que compõem os planos/seqüências, os sons, o argumento; caminharemos na solução das equações (são inúmeras as possibilidades) desse fantástico mundo produzido, como outros documentos, pelo homem. Estaremos ampliando a nossa visão e contribuindo para aquilo que o ensino/pesquisa de História realmente objetiva: produzir a reflexão, rumo ao pensar historicamente.

EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE O USO E O CONSUMO DAS IMAGENS

Elias Thomé SALIBA*

Vou começar referindo-me a um episódio ocorrido no ano de 1971, num pequeno e longínquo povoado amazônico, quando da inauguração de um trecho da Rodovia Transamazônica. Sabemos que, a própria rodovia é, hoje, uma imensa ficção. Mas não é disso que quero falar. É que a inauguração do referido trecho da Transamazônica coincidiu com a exibição, no único cinema do povoado, de um filme sobre vampiros que causou grande impressão sobre todos os habitantes. No dia da inauguração foram vistos automóveis pretos, em grande número, certamente ligados à comitiva presidencial. Imediatamente espalhou-se a notícia por todo o povoado, de que os vampiros estavam chegando à região, que já tinham atacado outros lugares utilizando-se do maléfico estratagema de oferecerem bombons às crianças para, a seguir, agarrá-las e chuparem o seu sangue. Como consequência desses boatos, estabeleceu-se um pânico generalizado no povoado, com homens agarrando suas armas, gente rezando e as mães, desesperadas, buscando seus filhos.

O episódio, apesar de bizarro, ocorreu num período anterior à penetração maciça da televisão, do chamado "paraíso via-embatel", das redes de comunicação e todos os seus desdobramentos, e pode servir-nos de ponto de partida para algumas reflexões.

Em primeiro lugar, algo que nos parece elementar, mas não menos importante: nunca se deve subestimar a experiência pessoal e social das pessoas e dos grupos humanos, quaisquer que elas sejam. É certo que vivemos cada vez mais, num universo midiático, permeado pelas imagens, num universo onde cada vez mais substituímos nossas experiências reais pelas representações dessas experiências.

* Depto. De História FFLCH / USP

Um bombardeio contínuo de imagens em velocidade afasta-nos cada vez mais do mundo real e tende a diminuir o espaço temporal de nossas experiências: é comum encontrarmos pessoas que conhecem melhor os personagens das novelas televisivas do que os seus próprios vizinhos. A indústria cultural chega até a incorporar algumas experiências sociais, promovendo, não raro, desdobramentos e repercussões; mas, depois, pelo seu próprio metabolismo de iconização e repetição infinita, a representação destrói, esvazia ou banaliza estas experiências.

Isto não significa que as representações suprimiram completamente nossas experiências, homogeneizando nossas reações ou inibindo nossas expectativas, embora seja necessário reconhecer que nossas experiências e nossas práticas tenham se alterado drasticamente. É certo que a tão decantada *globalização* atingiu também a *mídia* forjando, em ritmos rápidos e alucinantes, um renovado espaço de circulação internacional das imagens e das informações. Contudo, como vários analistas têm apontado, também está em curso um processo de maior especialização da produção cultural - aquilo que os profissionais da *mídia* chamaram, em linguagem técnica, de "segmentação". Esta "segmentação" vem favorecendo a multiplicação dos usos e a diversificação das práticas de recepção - como se observa, não raro, nas adaptações e/ou reelaborações locais dos programas e conteúdos, muitas vezes produzidos sob a égide da *globalização*. [Mira,1994]

Claro que a televisão, este tubo catódico, quebrou o imemorial dispositivo comum ao teatro, à lanterna mágica e ao cinema opondo uma sala escura à uma revelação luminosa. Já se escreveu que a imagem da TV revela-se a si mesma, tem a sua luz incorporada é a sua própria fonte e, aparece aos nossos olhos ansiosos, como causa de si mesma. Eventos *enfaticamente televisivos* como o morticínio generalizado na Romênia em 1989 ou a Guerra do Golfo, acentuaram a idéia de uma televisão que não produz mais propriamente *imagens*, mas sim uma espécie de buraco negro, onde o referente é aniquilado pela informação - uma *caixa-preta* onde se opera a auto-referência mortífera, que nos impede de colocar a questão da verdade e da realidade do acontecimento histórico. [Parente,1993] O que também não quer dizer que esta caixa-preta aniquile completamente o telespectador, transformando-o naquele feliz e ingênuo zumbi, predestinado à impotência e à passividade.

Marguerite Duras, escreveu que "talvez se leia sempre no escuro. A leitura depende da escuridão da noite. Mesmo que se leia em pleno dia, fora, faz-se noite ao redor do livro." Assim, mais do que mera submissão ao mecanismo textual do livro, do espetáculo ou de qualquer outro produto cultural, o assistir é, como disse Michel de Certeau, *um ato de espreitamento*, uma viagem de nômade, sem para-

das obrigatórias. O telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidade, por menos que se queira, o espectador cria uma espécie de cena secreta, lugar onde se entra e se sai à vontade: é ele quem cria, afinal, cantos de sombra e de noite para uma existência submetida à transparência tecnocrática. [De Certeau, 1995]. Além do mais, o leitor, qualquer leitor, tem a tendência fatal de estabelecer conexões e de procurar, até mesmo na mais espessa sopa de letrinhas algum tipo de significado.

Jean Mitry, numa afirmação que se tornou clássica, dizia que o mais importante no cinema é o fato de que as imagens da tela terem sido colocadas lá por alguém... Com isto, ele queria fazer referência à necessidade que temos de deslindar, em quaisquer situações e sob os mais variados ângulos ou suportes técnicos, **como os filmes (ou as imagens) são produzidas**. [Mitry, 1966] Eu mesmo, nos dois textos que escrevi sobre o tema, não fiz mais do que ressaltar o principal foco de análise dos filmes: desvelar todos os aspectos inerentes à produção filmica, da produção industrial (Não esquecer a frase cínica de Rossellini: "O cinema não distingue entre dinheiro ganho e dinheiro emprestado") à montagem e desta à produção de códigos específicos para articular a narrativa filmica. [Saliba, 1993 e 1994]

Neste sentido, é certo que hoje se admite que a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico. Todas as definições, mesmo as mais notáveis, tendem a retirar o filme do terreno das evidências - ela passa a ser visto como uma construção que, como tal altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento. Os vários elementos da confecção de um filme - a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor - são elementos estéticos que formam o que chamamos de linguagem cinematográfica. Para Pierre Sorlin, que tomamos aqui como exemplo dessa preocupação - a análise do filme não se resume nem à intenção do diretor nem a análise do conteúdo do filme a partir do seu roteiro. Pelo contrário, ele deve ser examinado como um trabalho acabado - na sua combinação de elementos visuais e sonoros - e pelos efeitos que produz.

Ainda acredito que todo o esforço do professor de humanidades, ao utilizar-se do filme no processo de ensino, deve ser, no sentido de mostrar, ao máximo que, à maneira do conhecimento histórico, **o filme também é produzido**, também ele irradia um processo de pluralização de sentidos ou de verdades e, da mesma forma como na História, **é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente**. A construção da história nos documentários ou na

ficção filmica é mais do que uma interpretação da história, pois o ato de engendrar significados para o presente lança o realizador (ou os realizadores) da ficção cinematográfica em possíveis ideológicos que ele não domina em sua totalidade. Portanto, construir a história na narrativa filmica pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados. Porque, ressaltar o aspecto de construção subjetiva da história na narrativa filmica significa reconhecer como terreno comum da ficção e da historiografia, a **memória coletiva**. [Saliba, 1993] Hoje já temos, felizmente, um conjunto de trabalhos importantes já realizados em torno dessa dimensão central que é a produção das imagens.

Hoje, gostaria de encaminhar a reflexão sob um ângulo analítico diferente, embora complementar, o episódio que contei no início, veio bem a propósito de mostrar as mais recentes preocupações da análise cultural. Talvez amargurada com o elitismo de uma razão técnica e produtivista, a análise cultural busca não apenas o ângulo da produção, mas, sobretudo o da recepção cultural; procura investigar e desvelar - sempre com dificuldades heurísticas - a esfera do consumo e da recepção como um conjunto de práticas que produzem sentido, e não apenas assimilam a cultura hegemônica. Afinal, porque, na cultura, a eficácia da produção teria que produzir necessariamente uma eficácia no consumo?

Para além de certa vertigem populista a história cultural procura hoje revisitar o lado mais fraco da produção da cultura: o da recepção anônima da cultura ordinária da criatividade (ou passividade) das pessoas comuns. O que temos aí é o deslocamento do foco da análise cultural do campo da produção para o campo da recepção, do consumo ou dos, chamados usos sociais da imagem. O foco analítico se desloca para acompanhar como as inovações tecnológicas da mídia (rádio, televisão, videocassete, multimídia, etc.) se inserem no cotidiano improvisado dos grupos sociais como se dá a relação dos receptores com estas formas culturais eletrônicas ou como colocam certos autores como interação "textos" e "leitores". Desviando-se de uma derivação excessivamente formalista da "teoria da recepção", o foco de análise procura ter sempre presente a dimensão do **social** e os circuitos de poder dos quais emergem, sob quaisquer formas, as **representações** [Cf. O debate contido em Neiva, e outros, 1993] Grande parte dessa análise vem sendo feita para a história do livro, dos impressos ou mesmo de gravuras e aquarelas de viajantes, mas a agenda metodológica proposta para esses temas pode, com as devidas atenções aos códigos visuais, ser estendida à análise das imagens. Não por acaso, o próprio Chartier também chegou a estender suas análises às fronteiras das relações, historicamente dadas, entre textos e imagens.[Chartier,1993]

Chama a atenção, nesse passo, a ênfase colocada em dois pontos importantes: a análise das práticas de recepção nos circuitos de difusão da cultura e a análise das chamadas *apropriações* - que, em última análise, lançam o foco sobre o *poder* como ponto nevrálgico na produção e difusão das imagens. Aqui, temos talvez um traço essencial daquilo que Régis Debray chamou de "a desigualdade da democracia midiática": o contraste aberto e profundo entre os novos ricos que fabricam, difundem, selecionam e descartam as imagens e os novos pobres que apenas e tão somente recebem as imagens. [Debray, 1993] O critério nesta, ainda e sempre, sociedades de classes, é, paradoxalmente, a visibilidade: de um lado os visíveis, que são os novos nobres, emissores de opiniões autorizadas, de outro lado, os ignóbeis, a massa dos ignotos, os não-conhecidos, que não ascendem ao *status* da tela. Porque mostrar um fato ou um homem é fazer com que isto tenha existência, mas o reverso é o apagamento dos outros, o aniquilamento social daquilo que se escolhe não mostrar. O duro é que tudo isto é, convencionalmente, e apoiando-se num ilusório "efeito de realidade" - chamado muitas vezes de "objetividade jornalística". Mas, sobre o "efeito de realidade" falaremos mais adiante.

Com os devidos descontos, esta agenda metodológica também pode ser incorporada ao tratamento que o professor dá às imagens.

Além dos mais, não custa lembrar o quanto o estatuto do conhecimento histórico (para não falar de todo o espectro cognitivo) foi extremamente afetado. Todo o dilema da historiografia contemporânea em torno do conceito e do estatuto da representação histórica tem muito a ver com esta penetração maciça, forte e abrangente da imagem analógica em todos os aspectos da sociedade. Os historiadores se depa-ram hoje com este fenômeno histórico inusitado: **a transformação do acontecimento em imagem**. Não mais a imagem alegórica que narra, mas, a imagem analógica que apenas mostra - as representações remetem-se a representações multiplicando-se quase ao infinito. Não se busca mais tornar politicamente inteligíveis uma situação ou um acontecimento, mas apenas mostrar sua imagem. Conhecer se reduzir a ver ou, mais ainda a "pegar no ar", já que a mensagem da mídia é efêmera. Não custa lembrar que, recentemente, o professor Pierre Sorlin, um especialista na análise do cinema histórico, tentando encontrar um mínimo comum para definir o acontecimento histórico, perdeu a paciência, e definiu: Um fato é o vemos na televisão, e mais nada". [Sorlin, 1994]

Sorlin, naturalmente, conhece bem o seu ofício para exagerar: mas, fabricando o acontecimento ao mesmo tempo que a sua informação, a TV revela às claras que *é a informação que faz o acontecimento e não o inverso*. O acontecimento não é

o fato em si mesmo, mas o fato no momento em que é conhecido. Portanto, a condição do acontecimento não é o fato, abstração não-pertinente, mas a sua *divulgação*.

O prestígio cada vez maior das imagens coloca em jogo o próprio estatuto das representações utilizadas pelo conhecimento histórico. Artífice da palavra num mundo que a despreza, o historiador se vê ameaçado pela pecha de antiquário. Mesmo na figura do professor, profissional treinado na grafosfera, vê-se desqualificado e desconfortável neste mundo permeado pela videosfera. Assistimos, no caso da História, a uma espécie de regressão aos procedimentos internos da obra historiográfica, reduzindo assim, toda a questão da síntese histórica às vicissitudes da prática discursiva do historiador, seja ela, narrativa, hermenêutica ou analítica.

Falar de imagens em movimento é falar, inicialmente, algo que já é até centenário, o cinema. Mas, o cinema, em si mesmo, está em crise. Aliás, a acreditar nos seus próprios historiadores, ele já está em crise desde os tempos de Lumière. Ele ainda sobrevive sobre outros suportes e outras formas que não são mais a sala escura e a telinha imaculada...Ele ainda existe sob as inumeráveis formas dos "telmídias"- os "vídeo-cassetes", os vídeos-discos", os vídeos-textos", enfim, uma espécie de vingança tardia de Thomas Edison sobre Lumière. Paul Virilio já anunciava em 1980, nossa entrada (nada triunfal) numa nova era: a *Era Paradoxal*, na qual a produção das imagens, permeadas pela videografia, pela holografia e pela infografia, teria atingido, enfim, o nível da *alta definição* - não apenas tecnicamente mas, como substituição do real. Neste caso, a imagem, depois de passar pela Era da Lógica Formal, definida pela **representação da realidade** na pintura, na gravura ou na arquitetura; pela Era da Lógica Dialética, definida pela **representação da atualidade** na fotografia e no cinema - apareceria, finalmente, na nossa época, como **representação na virtualidade**. [Virilio,1980]. Assim, mesmo sem a periodização um tanto linear de Virilio, nem é preciso insistir muito sobre as diferenças perceptivas, estéticas e até, sociológicas entre o cinema e os mídias - pois, muitos professores já sabem que numerosos alunos só viram a maioria dos filmes pela televisão.

Também é desnecessário dizer que, tanto do ângulo da produção quanto do ângulo da difusão e da recepção, é preciso um esforço analítico (e até pedagógico) no sentido de retirar a produção das imagens do terreno das evidências.... Evitar tratá-las, por exemplo, e sem mais mediações, como documentos históricos.... A expressão, pelos equívocos que provoca, deve mesmo ser evitada. As imagens são estratégias para conhecimento da realidade, mas, não constituem sucedâneos para nenhum suporte escrito. Ao contrário do que se diz, freqüentemente, a imagem não fala. Sem comentários uma imagem não significa rigorosamente nada. Sabemos

disso a propósito, por exemplo, de arquivos audiovisuais, uma imagem sem data, sem menção de local ou de autor é uma imagem inutilizável.

Falar de imagens em movimento é falar, sobretudo, não mais da imagem alegórica mas, da imagem analógica. A imagem analógica não é produzida pela mão ou espírito dos homens, mas, sim por uma mecânica; embora a imagem analógica seja produzida, ela, em si mesma, não faz mais do que produzir um reflexo do homem. A imagem analógica não passa de um reflexo - mas, todo o nosso problema é que nossa vida inteira foi invadida por esses reflexos - passamos todo o tempo vindo nas paredes, cartazes, out-doors, jornais, esses simulacros de nossa própria existência: de certa forma, a imagem analógica nos coloca numa espécie de solipsismo permanente.

Vivemos uma espécie de intoxicação visual, na qual o conhecer se reduziu ao ver, o "estou vivendo" substituiu o "eu compreendo"- e, quando não há nada a acrescentar, as pessoas dizem: "está tudo visto". "Acredito nisto, já que foi o que eu vi na TV" diz alguém, provavelmente uma vítima de algum curandeiro televisual. Mas lembremos que um filósofo como Jean-Jacques Rousseau, que não viveu na era midiática, dizia simplesmente que "talvez vendo menos será possível imaginar mais". Contudo, este paradigma do saber se alterou radicalmente: a invisibilidade do real, postulado antigo, cedeu lugar à sua visibilidade. Talvez o futuro de um trabalho crítico sobre as imagens em movimento esteja no resgate desse invisível, que estaria na fusão entre a recepção e a produção e na emergência de uma recepção criadora. [Enzensberger, 1995]

Michel de Certeau, que realizou uma reflexão pioneira sobre os usos cotidianos da cultura, gostava de ilustrar seus exemplos com os filmes de Chaplin [De Certeau 1994] E eu confesso também que, até hoje as imagens do cinema de Chaplin são, como sentido da previsão e das "artes de fazer", notáveis. As atitudes de Carlitos são sempre cômicas, talvez pela sua total falta de obstinação face à dura oposição do mundo dos objetos ou das engrenagens mecânicas. Vigas que despenham sobre a sua cabeça, cadeiras e mesas que se quebram, engrenagens e ferramentas que se movimentam - a matéria, para Carlitos, parece possuída de uma animosidade hostil. A reação é sempre pelo lado da improvisação ou da imaginação sem limites, mesmo quando os objetos parecem ameaçá-lo: o lubrificador amassado vira uma pá, o frango vira um funil para alimentar o operário preso nas engrenagens, o queijo é "perfurado" para ser servido, etc.

Carlitos rejeita toda mecanização, procura sempre contornar a dificuldade em vez de resolvê-la e, nesta sua não aderência às coisas e aos acontecimentos, pare-

ce revelar-nos que os objetos se inscrevem no vazio, não têm qualquer futuro, a não ser fora do sentido que a sociedade lhes atribui. Pode resvalar por um materialismo algo ingênuo, mas, também desmistificar algumas das grandes "máquinas" sociais de produzir o futuro: máquinas morais, religiosas, culturais ou políticas. Talvez a força representativa desse marco das "imagens em movimento" que é **Tempos Modernos** - esteja na ambigüidade em atribuir ao "proletário" as características do "pobre". Carlitos parece representar o proletariado bruto, alijado das condições revolucionárias, ainda cego e mistificado, definido pela natureza imediata de suas necessidades e preso ao prático-inerte de sua condição humana. Há uma representação chapliniana da fome, grandiosa, quase épica: sanduíches enormes, bananas gigantes, frutos abundantes, a vaca robusta fornecendo leite; paradoxalmente, a máquina alimentadora, testada no assustado operário-cobaia, fornece apenas alimentos frugais, parcelados e insípidos. Por isso, a greve, para ele, é dramática, pois ameaça um homem realmente obcecado pela fome. Assim, Carlitos assume, historicamente, a condição de trabalhador revoltado contra a máquina, desamparado pela greve mas, incapaz ainda de aceder ao conhecimento das causas políticas ou às exigências de uma estratégia coletiva. Com o domínio competente das artes da pantomínia, Carlitos ostenta a sua cegueira e sua alienação ao espectador de tal modo que este vê, simultaneamente, o cego e o seu espetáculo, como no teatro de marionetes. **Ver alguém não vendo é a melhor maneira de ver intensamente o que ele não vê**, escreveu Roland Barthes, chamando a atenção para este recurso que está na base da estratégia representativa de Carlitos. [Barthes, 1968].

O que, literalmente, salta aos olhos aqui, e sempre, é o que foi chamado corretamente de **efeito de realidade** que, sem maiores sofisticções semióticas, pode ser definido como a aptidão ou capacidade que a imagem tem para não aparecer como tal.

O cinema, este nosso tataravô centenário, apresentou-nos exemplos brilhantes de subversão e crítica do famoso "efeito de realidade". Os filmes do cineasta Luís Buñuel, como **Anjo Exterminador**, **Charme discreto da burguesia**, **Fantasma da Liberdade**, constitui autênticos torpedos contra a nostalgia que nossas sociedades têm dos sentidos estáveis e das

narrativas heróicas. Em lugar da lenta evolução para mais, para melhor e para mais distante, vemos o sincopado da contingência, do acaso e do incidental. Buñuel sabia, obviamente, como todos nós, que uma das funções do ilusionismo das imagens é dissolver as diferenças, ocultar a prática e encobrir a realidade através de um sentimento de identidade social: valores, símbolos, gestos e estigmas culturais

são apresentados como naturais, universais e usuais.

Uma das formas de desmistificar este imaginário é mostrar como estes valores e traçados culturais foram construídos ou constituem partes de uma realidade (mal) criada. No caso particular de um imaginário burguês esta desmistificação pode ser feita pela simples introdução de elementos históricos, mostrando por exemplo, que a burguesia não existiu sempre, que o aparentemente universal é um artifício, que o usual é um engodo e o universal é transitório e passageiro.

Claro que Buñuel nunca fez isto nos seus filmes porque sabia que o filme não é uma tese acadêmica, nem uma aula de história ou de ciências sociais. Antiilusionista por excelência, ele é bem mais sutil, pois se recusa obstinadamente a adotar uma narrativa com encadeamento, continuidade ou quaisquer encantos dramáticos. Uma das conseqüências mais notáveis em subverter a continuidade deste efeito ilusionista, desse "efeito do real" constitutivo do próprio cinema, é aquela do jantar no qual as cortinas se abrem e os pobres burgueses, boquiabertos, descobrem estar num palco, diante de um público que espera ansiosamente o início do drama. Bertold Brecht chamava isto de "técnica de distanciamento", pois ela mobilizava a consciência crítica do espectador contra a suave continuidade do ilusionismo.

Concordando ou não com Brecht, poderíamos dizer que nos filmes de Buñuel, o próprio discurso visual é questionado, assumindo assim uma profusão anárquica de inúmeros significados. É uma espécie de contradiscurso que luta contra a coisificação do homem e das relações sociais. E é, afinal, um contradiscurso alegre, pois, afinal não dá para negar que os filmes de Bruñuel sejam divertidos. Já que não dá para mudar a ordem, só nos resta rir. E o riso é a expressão confusa, mas sempre catártica e libertadora, da própria condição humana.

Buñuel viveu numa época ainda marcada pela imagem arcaica e clássica que funcionava segundo o principio de realidade e não mais hoje, quando o visual só parece funcionar segundo o principio do prazer. Mas é falsa esta antinomia cerrada entre a imagem para arte e a imagem para diversão e o entretenimento. Daí que o combate do cinema de Buñuel foi o combate contra a alucinação-limite da nossa era visual: a confusão entre o clarão e a iluminação; entre o ver, que pavimenta o mundo e o saber, que enxerga as diferenças.

Toda a atenção não apenas do professor, mas de todo aquele que lida com as imagens deve voltar-se para este lado mais invisível, frágil, onde talvez se encontrem os possíveis vestígios de um inconsciente visual de nossa época. E o episódio que contei no início deveria estimular nossa reflexão neste sentido. Afinal,

naquela rústica projeção, naquela identificação simples dos carros oficiais com os vampiros do filme da véspera realizada pelos habitantes do povoado perdido na Amazônia, hoje talvez seja possível ver, mais do que mera alucinação, uma antevisão da destruição predadora, e, sem metáforas, "vampiresca", e do desenraizamento social que viria logo depois, e, que infelizmente, persiste até o momento presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, Roland [1968] **Mitologias**, Trad. Rita Buongermينو, S. Paulo, Difel.
- Barthes, Roland [1968] **Mitologias**, trad. Rita Buongermينو, S. Paulo, Difusão Européia do Livro.
- Bourget, Jean-Loup [1992], **L'Histoire au cinéma; le passé retrouvé**, Paris, Gallimard.
- Bourget, Jean-Loup [1992] **L'Histoire au cinéma: le passé retrouvé**. Paris Gallimard.
- Chartier [1993], **Pratiques de la lecture**, Paris, Payot et Rivages.
- Chesneaux, Jean, [1995], **Modernidade - Mundo; Brave Modern World**, trad. João da Cruz, Petrópolis, Editora Vozes.
- Citterio, Raymond org., [1995] **Du cinema à l'école**, Paris, Hachette.
- Citterio, Raymond, org. [1995], **Du cinéma à l'école**, Paris, Hacette.
- Debray, Régis - [1992] - **Vue et mort de l'image; une histoire du regard en Occident**, Paris, Editions Gallimard.
- DeCerteau, Michel [1994] **invenção do cotidiano**, ttrad. Ephraim F. Alves. Petrópolis, Editora Vozes.
- Enzensberger, H. G. [1995] "A mídia zero" IN **Mediocridade e Loucura; e outros ensaios**, trad. Rodolfo Krestan, S. Paulo, Edit. Ática
- [Mira, Maria Celeste, 1994] "O global e o local: mídia, identidades e usos da cultura" IN **Margem**, n.3, S. Paulo, EDUC, FCS-PUC-SP, pp.131-149.
- [Mity, 1966] Jean, **Esthétique du cinéma**, tomo I, Paris, Alcan, 2a.ed.
- Neiva, Eduardo, (e outros) [1993] "Imagem, História e Semiótica" debate, IN **Anais do Museu Paulista. História e Cultura Material**. nova série, S. Paulo, Museu Paulista da USP, 1.

- [Parente, André,org.1993]. **Imagem-Máquina;a era das tecnologias do Virtual**, trad. de Rogério Luz *et alii*, Rio de Janeiro, Editora 34.
- Ramos, J. Mário O. [1995]"Cultura de Massa. Novas tecnologias e pós-modernidade"IN **Revista de Cultura Vozes**, n 1, jan.-fev., vol. 89, pp. 14-22.
- Saliba E. Th [1994] "História e Cinema: a narrativa utópica no mundo contemporâneo"IN **Lições com o Cinema**, n. 2, S. Paulo, F. D. E., pp.61-82.
- aliba, E. Th. [1993] "A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa filmica"IN **Lições com o cinema**, n. 1, S. Paulo, F. D. E., pp. 87-108
- Saliba,E.Th.[1994]"Robôs,dinos e outros simulacros: o limiar da utopia no cinema e na história IN **Revista de Cultura Vozes**, n.1.jan.fev.,1994 ano 88, vol.88,pp.52-64.
- Sorlin, Pierre [1994], "Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história"IN **Estudos Históricos**, vol.7 n. 13 Rio de Janeiro pp.81-95.
- [Virilio, Paul,1980],**L'Esthétique de la Disparition**, Paris, Éditions Galilée.
- Williams, Raymond [1974] **Television, Tecnology and cultural form**, Nova Iorque, Schocken Books.

CURRÍCULO DE HISTÓRIA: Apenas Uma Questão Historiográfica Ou Pedagógica Mais Ampla?

Alzira Batalha **ALCÂNTARA****
Nicholas **DAVIES*****

INTRODUÇÃO

A preocupação central deste texto é chamar atenção para o fato de que os currículos de História e as análises sobre eles têm, de uma forma recorrente, se pautado ou até focalizado exclusivamente a questão historiográfica. Consideramos que avaliar as correntes historiográficas presentes numa construção curricular é um aspecto essencial, mas há outros, igualmente importantes, que vêm sendo secundarizados ou até ignorados na elaboração curricular, e tal prática se repete entre os educadores-historiadores que buscam analisar esses currículos. Assim, faremos algumas considerações gerais sobre o currículo e apontaremos elementos que, a nosso ver, também devem estar presentes numa elaboração curricular com base nas teorizações mais críticas, que incluem contribuições da chamada corrente reprodutivista e da "nova sociologia da educação".

Para tanto, é importante esclarecermos, preliminarmente, nossa compreensão sobre o papel da escola na sociedade.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O CURRÍCULO

A escola, como qualquer instituição social, não é neutra e, pelo menos nas sociedades capitalistas, não se destina ao desenvolvimento das potencialidades

** Mestre em Educação na Universidade Federal Fluminense e professora de História da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro.

*** Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói.

humanas, à capacitação para o exercício da cidadania, como pensa uma vertente do pensamento liberal. A corrente reprodutivista trouxe uma grande contribuição ao se contrapor aos adeptos da Teoria do Capital Humano, questionando a mobilidade social que, supostamente, a escola asseguraria, desde que o aluno, individualmente, se esforçasse, o que justificaria a sua ascensão social.

Isso não significa, no entanto, que a escola possa ser apreendida como uma simples instituição de caráter reprodutor, onde os alunos seriam moldados para viver "pacificamente" numa sociedade de classes, aceitando de forma submissa a relação de exploração. Se assim fosse, o mundo do trabalho deveria receber trabalhadores dóceis, que não questionassem a própria exploração a que estão submetidos na relação entre capital e trabalho, como argumenta Apple (1989).

Portanto, a escola, instituição social, é, ao mesmo tempo, reprodutora das relações sociais e palco das contradições entre capital e trabalho. É perpassada pelos conflitos que marcam a ordem capitalista e, assim, os interesses populares podem se fazer valer e crescer em função da própria dinâmica da luta de classes.

Dentro desta perspectiva é que devemos situar o currículo. Ele não é centralmente responsável - nem a escola - pela reprodução social, tampouco pode garantir a transformação social. Ou seja, a ação curricular é limitada, como nos mostrou Silva (1992:85).

Se, por um lado, o currículo é limitado, por outro - é bom frisar - não é neutro, nem atemporal, pois expressa interesses historicamente situados. "É uma área contestada, é uma arena política", no dizer de Moreira & Silva (1994:21). É um ato interessado, o que não significa dizer que é somente continuidade, inculcação ou reprodução. É isso também. Todavia, uma teorização crítica em educação deve apresentar a tensão continuidade X ruptura, que também se manifesta na realidade social.

Dentro desta ótica, o currículo deve ser percebido como algo que se encontra em constante movimento, em constante tensão entre o velho e o novo. Coerente com esta acepção mais ampla, uma compreensão da ação curricular exige uma interação entre o proclamado e as condições reais em que se insere esse currículo.

Todavia, o currículo não deve ser visto apenas naquilo que tem de explícito, mas também no que está "oculto" e é expresso pelas práticas e experiências escolares. Silva (1992:80) nos alerta sobre o fato de que, quando nos empenhamos em construir currículos alternativos, temos dado pouca atenção aos elementos inscritos

no "currículo oculto", e estes podem agir de forma antagonica às intenções explicitadas.

Uma vivência escolar pautada na obediência às normas - estabelecidas por terceiros - tende a desenvolver a passividade, o não-questionamento, a forjar o "aluno-padrão". A homogeneidade das turmas gera expectativas na comunidade escolar que pode minar potencialidades, sobretudo quando se trata de turmas compostas majoritariamente por alunos repetentes. Estes decodificam as razões de sua inserção naquela turma, introjetando com maior intensidade a responsabilidade pelo "seu" fracasso escolar. A adaptação à rigidez da organização espaço-temporal escolar também contribui para uma aprendizagem de atitudes apropriadas ao mundo do trabalho. Estes são apenas alguns exemplos que ilustram um tipo de conhecimento escolar produzido a que nós, educadores, temos dado pouca relevância, haja vista a ausência desses temas, quando se propõe uma reforma curricular.

ELEMENTOS PARA UMA CONSTRUÇÃO E ANÁLISE CURRICULAR

Compartilhando de uma noção mais ampla de currículo, pretendemos, a partir de agora, instigar uma discussão com base em alguns elementos pontuais que vêm sendo secundarizados, esperando, fundamentalmente, ampliar os critérios norteadores de uma elaboração e discussão curricular.

Embora, a princípio, possa parecer algo óbvio e trivial, destacamos a necessidade de se **re(discutir) e identificar os objetivos mais amplos proclamados pela escola**, já que devem servir de horizonte para a nossa ação pedagógica. Entendemos que, em nome de afirmativas gerais como "construir um cidadão crítico", temos tido como consensual termos que, na verdade, geram diferentes compreensões. Afinal, o que é um "cidadão crítico"? Crítico a favor de quê, de quem? As respostas variarão em função do projeto de sociedade em questão. Um mergulho nesses objetivos gerais é que constituirá o fio condutor da prática pedagógica. Assim, ao elaborarmos um currículo, devemos ter claro, não só os objetivos gerais vinculados ao projeto pedagógico em si, como também os objetivos mais amplos da disciplina História. Esta percepção é condição necessária para uma articulação entre esses objetivos mais amplos e os específicos, tarefa freqüentemente ignorada.

Percebemos que muitos de nós associamos, de uma forma simplista, um bom ensino de História ao cumprimento rigoroso dos objetivos específicos em si,

esquecendo esta articulação, que é o que dará um sentido maior à ação pedagógica.

A título de exemplificação, poderíamos citar como um objetivo pedagógico mais amplo o de "fornecer um instrumental ao aluno para a compreensão do mundo físico e social em que vive". A partir dessa orientação, caberia, como objetivo geral da História, por exemplo, "compreender a gênese e as transformações do capitalismo" e, como um desdobramento possível - um objetivo específico, portanto - "relacionar o processo de independência na América Latina às transformações do capitalismo". Nesta perspectiva, este objetivo específico não seria arrolado apenas por um valor intrínseco, mas por relacionar-se a um objetivo maior da História, que, por sua vez, articula-se a um objetivo maior do ensino.

Em suma, se não estivermos atentos a essa relação, corremos o risco de abraçarmos objetivos específicos que podem não fazer muito sentido ou até antagonizar-se com os objetivos mais amplos proclamados pela escola.

Por outro lado, é igualmente importante que também tenhamos claro os limites do ensino escolar de História, para não nos sentirmos frustrados, ao percebermos que nossos objetivos foram alcançados apenas parcialmente. Não devemos ter a pretensão de que apenas nós - professores de História - é que ensinamos História. Nosso trabalho pode estar na contramão, se nos defrontamos com noções já cristalizadas pelo tempo e difundidas pelos meios de comunicação de massa ou até dentro da própria escola, pelo fato de nossa ação pedagógica ir de encontro à ação da maioria de nossos colegas, seja no lidar com o aluno seja com o conhecimento em si, quando alguns priorizam a memorização, em detrimento do raciocínio, da reflexão.

Na construção do currículo, devemos também estar atentos para a integração entre elementos como a teoria do conhecimento, a teoria da História, conteúdos em si mesmos, sem a valoração a eles atribuída pelo historiador. Essa epistemologia e teoria da História apontam para um certo tipo de conteúdo e metodologia de ensino. Como o conteúdo é supostamente isento da ação do sujeito, ele tende a ser visto como neutro e válido para todos. Em consequência, a metodologia enfatizada é a da transmissão pelo professor e da assimilação pelo aluno.

Já uma epistemologia que concebe a interação do sujeito e objeto na construção do conhecimento vincula-se intimamente a uma teoria da História que vê, nos fatos históricos, uma existência objetiva mas que só adquirem significado a partir de sua seleção pelo historiador. Assim, o significado dos fatos históricos não está neles

em si, mas na relação que o historiador estabelece com eles. Os fatos contém, assim, uma carga tanto de objetividade quanto de subjetividade. Uma epistemologia e teoria de História que integrem sujeito e objeto tenderão, pela lógica, a conceber o conteúdo não como algo eterno, imutável, mas como uma construção e reconstrução permanente. A metodologia do ensino, por sua vez, não pode, nesta perspectiva, se orientar apenas por um professor transmissor e um aluno receptor. Por razões de coerência, deve também incentivar a produção de conhecimento por professores e alunos, aliada à transmissão/assimilação do chamado "saber sistematizado".

Outro elemento que, contraditoriamente, não vem tendo o espaço merecido em discussão curricular é a **teoria do conhecimento**. Há uma série de indagações a que devemos responder. Será que nós, professores de História, temos clareza de que o conhecimento escolar é apenas uma ínfima parte de um universo muito mais amplo? Se estamos convictos de que este conhecimento é uma seleção particular e arbitrária, não deveríamos nos centrar em questões relativas ao "por quê" ao invés do "como"? Em outras palavras, perceber que o saber escolar não é neutro e que atende às inquietações de uma certa época implica reconhecer os vínculos entre saber e poder. Logo, não há conteúdos gratuitos, ou, melhor, a sua seleção só ocorrerá a partir de um dado quadro teórico - mesmo que o professor não tenha clareza desta relação - que, por sua vez, articula-se a uma dada visão de mundo. A relevância ou não de um determinado conteúdo não deve ser pensada sem se levar em conta a coerência com a teoria subjacente.

Outro aspecto atinente a essa questão é que todo conteúdo é apresentado de uma certa forma e esta pode reforçar o conteúdo ou, ao contrário, pode miná-lo. Como bem expôs Silva (1992: 88), a "forma em que vem embalado determinado conteúdo estrutura o pensamento e a consciência numa determinada direção, independentemente do conteúdo que ela transmite." Afinal, indagamos, que tipo de pensamento é estimulado, quando o aluno é solicitado a fazer exercícios como "preencha as lacunas" ou "assinale a resposta certa"?

O que será, enfim, um conhecimento útil, válido se temos como ponto de referência a construção de uma sociedade democrática? Será que vimos discutindo os pressupostos maiores que norteiam esta seleção?

Outro elemento que merece uma maior atenção, ao pensarmos em currículo é a **teoria da aprendizagem**. Até que ponto respeitamos e compreendemos as diferentes faixas etárias quando estruturamos um currículo? Se lidamos com uma criança no 1o. grau, levamos em conta a complexidade que é o processo de forma-

ção de conceitos, como nos ensina Vygotsky (1991)? Sem dúvida, tais considerações implicam maior aproximação com a psicologia e outras áreas do saber. O desenvolvimento da capacidade de abstração seria outra tarefa da escola, frequentemente ignorada na discussão curricular. Uma aula de História eminentemente "factual", que priorize "doar conteúdo" através de um acúmulo de fatos soltos, pouco contribuirá com a tarefa de um pensar crítico que envolva relacionar diferentes fatos, isto é, o nível de abstração nesse ensino é praticamente nulo. Não basta o aluno deter múltiplas informações. Fundamental é que ele possa relacioná-las e assim a escola contribuiria para estimular sua capacidade de abstração.

Situamos apenas alguns elementos que consideramos importantes em uma elaboração curricular. Se currículo é movimento e expressa uma dada correlação de forças, como institucionalizá-lo se é permanentemente reconstruído? Compartilhamos hoje da idéia de que o melhor currículo é o possível construído no coletivo. Isso, no entanto, não significa um repúdio ao papel dos especialistas. O desafio é justamente integrar a participação deles e dos professores em geral na construção curricular. Talvez uma pista para tal desafio seja justamente aclarar os distintos campos, com seus respectivos pressupostos, que devem constar de uma elaboração curricular e assegurar o espaço de discussão pública que possa garantir essa constante (re)elaboração.

Creemos que a tarefa não é nada fácil. No entanto, a prática tem mostrado que caminhos aparentemente mais simples podem não nos levar muito longe. O currículo só tem vida quando está em ação. Para isso, é fundamental que os professores se reconheçam no currículo. Caso contrário, o currículo proclamado, provavelmente, vai diferir radicalmente do currículo em ação, pois os agentes educacionais tendem a boicotá-lo ou até ignorá-lo.

BIBLIOGRAFIA

- ALCÂNTARA, Alzira Batalha. *O Ensino de História Tradicional: Um Muro já Transposto?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1995 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- ALVES, N. & GARCIA, R.L. "A Construção do Conhecimento e o Currículo dos Cursos de Formação de Professores na Vivência de um Processo" in: ALVES, N. (Org.) *Formação de Professores - Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

- ALVES, Nilda. *Aspectos Curriculares da Formação de Professores no Brasil*. Texto apresentado no Institute of Education da Universidade de Londres em 17/11/1989.
- APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. "O que os Pós-Modernistas Esquecem: Capital Cultural e Conhecimento Oficial." in: GENTILI, P. & SILVA, T.T. (Orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BASSO, Itacy Salgado. *As Concepções de História como Mediadoras da Prática Pedagógica do Professor de História*. *Didática*, São Paulo, v. 25, 1989.
- CARBONARI, Maria Rosa. *Crises no Ensino da História*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1993 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- CRUZ, M. *A Renovação do Currículo de História nas Escolas Municipais da Cidade do Rio de Janeiro: Uma Tentativa Frustrada*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- DIAS, Reginaldo. *A implementação do novo currículo de História na rede de ensino do Paraná: Reflexões de um colaborador*. *História & Ensino*, v. 1. Londrina: Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, 1995
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- FONSECA, S.G. & DÂNGELO, N. *A Reformulação Curricular para o Ensino de História no 1o. Grau - Estado de Minas Gerais*. *Educação e Filosofia*, Uberlândia: 3(5 e 6): 241-245, jul 88/jun 89.
- MASSERA, Ema Julia. *Ideologia e currículo: o método indutivo no ensino de História - Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais*. *História: Ensino e Pesquisa*. V. 1, No. 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, novembro 1986.
- MELLO, L.C.C.A. *A Construção de uma Nova Proposta Curricular para o Ensino de História nas Escolas Públicas Municipais do Rio de Janeiro: A Década de 80*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1993 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- MOREIRA, A.F.B. & SILVA, T.T. (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A.F.B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

- NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 6, n. 11, set. 1985/fev. 1986.
- NADAI, Elza (Org.) *Seminário: Perspectivas do Ensino de História*. Anais. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1988.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *História - 5a. a 8a. séries*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1988 (Documento de reformulação curricular de História, reunindo conteúdos básicos e sugestões metodológicas).
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Fundamentos para elaboração do currículo básico*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1991.
- SANTOS, L.L.C.P. História das Disciplinas Escolares: Perspectivas de Análise. *Teoria & Educação* No. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História: 1o. grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *História - Visão da Área*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, s.d. (documento do Movimento de Orientação Curricular elaborado na gestão da prefeita Luiza Erundina pela equipe de História).
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História: 1o. grau*. São Paulo: SE/CENP, 1989 (3a. edição).
- SILVA, T.T. "Conteúdo": Um Conceito com Falta de Conteúdo. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 16, no. 63, 1987.
- _____. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- VILLALTA, Luiz Carlos. O Programa Curricular de História do Estado de Minas Gerais - Uma Análise Crítica. *Cadernos de História*, v. 5, n. 5. Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, 1994.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. 3a. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YOUNG, Michael. Currículo e Democracia: Lições de uma Crítica à "Nova Sociologia da Educação". *Educação e Realidade*, Porto Alegre: 14 (1): 29-40, jan./jun. 1989.

HISTÓRIA E DIALOGISMO

Uma possibilidade de interpretação histórica e de ensino de História a partir das reflexões de Mikhail Bakhtin

Antonia Terra de Calazans **FERNANDES**
Doutoranda - História - USP

"Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade." ¹

Nos meados da década de 1950, Pablo Picasso inicia uma série de estudos tendo como temática obras de consagrados artistas, como Manet, Monet, Velázquez, Delacroix's, Renoir e outros. O quadro "Las Meninas" de Velázquez (1656), por exemplo, foi um dos quadros recriados por Picasso (1957) que expressa direta-

¹ BAKHTIN, M. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 414.

mente um diálogo travado pelo artista com a História da arte, impregnando, na sua versão, variações com seu próprio estilo, técnicas de pintura e valores culturais do seu tempo.

Um outro quadro de criação de Picasso retoma a obra "*Déjeuner sur l'Herbe*" de Edouard Manet. De sua parte, no século XIX, a obra de Manet (1863) recria um tema do século XVI ("*a conversa de figuras nuas e vestidas na paisagem*"), tendo como referência a gravura de Marcantonio Raimondi (um grupo de divindades fluviais - "*Julgamento de Páris*", de Rafael).

O quadro de Manet, apesar de figurativamente manter uma relação explícita com a gravura renascentista, distancia-se dela ao recriar as formas, as cores e a temática. Manet transforma, por exemplo, os personagens das divindades fluviais em *parisienses em férias*². Não valoriza, ainda, como na gravura seiscentista, os volumes dos corpos e os contrastes entre fundo e forma e nem se preocupa em captar o real da gravura (ou da paisagem em si). Mas, diferentemente, procura recompor as formas e as cores segundo valores do seu tempo, valorizando a luz, os contrastes entre as cores e as transparências numa uniformidade entre sólidos e espaços. Segundo Argan, "*Manet não vê as figuras dentro, e sim com o ambiente*".³

As diferenças e as particularidades distanciam a obra de Manet da gravura renascentista. Por sua vez, a obra de Manet também mantém suas diferenças fundamentais em relação à sua recriação feita por Picasso. Na sua obra, criada em 1960, Picasso dilui os personagens em profusão de cores, retira um deles do cenário e dimensiona as imagens em maiores proporções. O ambiente predomina com sua exuberância, ao mesmo tempo em que os contornos só sugerem, com traços largos, as figuras.

As três obras ressaltam a multiplicidade de expressividades e estilos artísticos particulares. Entretanto, elas apresentam uma referência direta de diálogos, na medida em que retomam a mesma temática e pontuam explicitamente a presença da História da arte nas suas produções.

Se é possível reconhecer facilmente este diálogo travado entre os três pintores e na figuração de suas obras, não são claramente detectáveis, entretanto, outros diálogos estabelecidos por estes mestres da pintura. As obras sintetizam, por exemplo, intencionalidades específicas moldadas pelos autores, aspectos estéticos culturais importantes da época em que foram produzidas, oposições contundentes

² ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 95.

³ Idem, p. 97.

em relação a outras obras de arte e outros estilos artísticos de outras épocas, diálogos com poetas e filósofos, recriações e menções populares de diversos tempos, concepções filosóficas, visões de mundo, ideologias.... As obras possuem dimensões de diálogos não claramente explicitadas, mas que estão lá para serem lidas por quem se aventura a lê-las e a criar com elas as suas próprias compreensões, respostas, concordâncias, discordâncias, sentidos...

Na obra *"Déjeuner sur l'Herbe"* de Manet, segundo Argan, por exemplo, está inclusa uma das premissas da arte impressionista - não assumida ao longo de muito tempo pelo pintor - que era o de libertar a percepção de qualquer preconceito ou convencionalismo para realizar a representação através das cores, luzes e sua complementaridade, mas mantendo a sua particularidade de não negar totalmente a representação do objeto (recriando-o como temática) e de retomar a experiência inclusa na História da arte. *"Manet aprendeu as combinações com negro, cinza, amarelo (ou rosa) com um inglês setecentista, Reynold; os negros aveludados e brilhantes, com o holandês do século XVII, Frans Hals; a pincelada ampla e construtiva, a força das veladuras, com Velázquez; as transparências das ramagens, com outro inglês, Gainsborough, e, evidentemente, com Goya."*⁴

Como exemplo dos diálogos não claramente explícitos internos das obras, temos *"Les demoiselles d'Avignon"* de Picasso (1907). Um apreciador desavisado poderá construir uma compreensão a partir da premissa de que o todo da obra expressa uma proposta coerente do pintor, uma certa fase de sua pintura. *Les demoiselles*, entretanto, na proposta de Picasso expressa um posicionamento: considerar a obra como uma série de acontecimentos em mudança. Contempla dois momentos específicos das suas experimentações: o traçado da pintura europeia, a partir de Cézanne; e o seu novo interesse pela escultura africana. De um lado do quadro, assim, temos figuras eretas e, do outro, figuras retorcidas com máscaras de fetiche da cultura negra. O novo interesse de Picasso, pelas máscaras africanas, que conheceu no museu etnológico, não fez com que remodelasse o conjunto do quadro num só estilo, por considerá-lo como uma ação que retorna e registra seu processo. Por outro lado, apesar da referência à cultura externa à Europa já ter sido incorporada por artistas como Gauguin, trazendo para imaginário europeu imagens com valores "exóticos" e "primitivos", na obra de Picasso a referência remete a uma problemática histórica, que não estava relacionada à cultura negra, mas à crise da cultura europeia e à sua busca por novos modelos de valores. A intenção de Picasso, segundo Argan, não era imitar a arte africana, mas incorporar algo ainda não

⁴ Ibidem, p. 98.

presente na arte ocidental, como a integralidade da forma e do conteúdo, da matéria e do espírito, do particular e do universal.⁵

"*Les demoiselles d'Avignon*", por sua vez, faz uma série de referências à História da arte: as cabeças das três mulheres à esquerda baseiam-se nas formas da cultura ibérica; as cores remetem às experimentações de Gauguin; e o tema refere-se a uma composição clássica na pintura: figuras de três ou cinco mulheres (como no quadro "*As grandes banhistas*" de Cézanne). Ao mesmo tempo, *Les demoiselles* de Picasso inicia uma série de experimentações artísticas do século XX, renunciando um novo estilo na arte, que se consolidou a partir de 1911: no cubismo, junto com Braque, Picasso buscou a tridimensionalidade das coisas sem destruir a bidimensionalidade da tela.⁶

Com os exemplos retirados da História da pintura não pretendemos nos aprofundar nas especificidades da arte, mas salientar a idéia de que uma obra (texto, oralidade, gravura, música, pintura, fotografia, cinema, arquitetura...) sintetiza uma série de diálogos que foram travados entre o seu autor (um sujeito específico) com sua própria época, com outros sujeitos produtores de outras obras e outras culturas anteriores a ele e com um tempo futuro que vai além do que ele - o criador - poderia imaginar. Simultaneamente, as obras, referendadas explicitamente ou não em outras obras (numa proximidade temática ou de forma), dialogando com outros sujeitos de muitos tempos, ganham um novo sentido a cada novo contexto, expresso e criado por outros autores e por outros leitores. É sobre esses diálogos múltiplos internos às obras, que interferem na construção dos enunciados, dos sentidos que elas constroem e comunicam, das compreensões mais diversas que delas podem ser apreendidas, que iremos falar sobre a proposta para abordagem nas ciências humanas (no caso, a História), a partir da obra de Mikhail Bakhtin.

* * *

Os estudos de Bakhtin referem-se a estudos lingüísticos, filológicos e literários. Assim, quando este estudioso fala nas ciências humanas, tem em mente essas disciplinas. Entretanto, acreditamos que suas reflexões possibilitam ampliar os estudos das demais áreas de humanas, como no caso do estudo da História.

Por ser um lingüista, Bakhtin lida especialmente com o problema do *texto*, enquanto que a História tem como objeto de estudo as mais diversas obras huma-

⁵ Ibidem, p. 428.

⁶ LYNTON, Norbert. *A arte moderna*. Enciclopédia O Mundo da Arte. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio/ Editora Expressão e Cultura, 1966, p. 80.

nas, que vão além do texto escrito ou falado. Tomamos a liberdade, porém, de transferir suas reflexões sobre o *texto* (contidas nos seus escritos sobre "*O problema do texto*", na coletânea que recebe o nome de "*Estética da criação verbal*"), para as possíveis considerações sobre as *obras*. Esta liberdade não foi fortuita, na medida em que Bakhtin, quando introduz seu estudo, refere-se ao *texto* a partir de um sentido abrangente: "*Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte).*"⁷

É importante ressaltar que existem, em outros estudos de Bakhtin, sentidos diferentes para as palavras *texto* e *obra*, como na "*Epistemologia das ciências humanas*", da mesma coletânea. Distingue, assim, um *texto* (impresso, manuscrito ou oral), do todo de uma *obra*, considerada como objeto estético. Faz esta distinção atribuindo à obra uma característica que engloba seu contexto extratextual: "...a obra parece envolver-se na música entonacional e valorativa do contexto em que é compreendida e julgada...", sendo capaz de criar novas ressonâncias. O conceito de *obra* abarca, assim, a idéia de ressoar através de uma grande temporalidade, tendo seu valor construído a partir dos mais diversos comentários, interpretações, compreensões, reescritas e referências que foram feitas a ela em muitas épocas.

No estudo "*O problema do texto*", a referência à palavra *texto* é acompanhada dessa ressonância múltipla e dialógica, o que nos permitiu tomar a liberdade para entendê-la enquanto *obra*.

Para Bakhtin, "...quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em todas as partes e devemos tentar encontrar sua significação".⁸ Para este estudioso, as ciências humanas, por estudarem o homem, não podem encará-lo a título de coisa, isto é, não devem permitir que permaneça mudo, mas que se manifeste como sujeito que fala, que expressa e constrói sentidos, enunciados, significações.⁹ E o homem fala através de suas obras, sendo estas o foco de estudo das ciências humanas - "*Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento*".^{10, 11}

⁷ BAKHTIN, M. *O problema do texto*. In: op. cit., p. 329.

⁸ Ibidem, p. 341.

⁹ "... o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode permanecer mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico...". Ibidem. *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas*. p. 403.

¹⁰ Ibidem. *O problema do texto*. p. 329.

*Um fenômeno natural não comporta uma significação, apenas os signos têm uma significação*¹²; assim, as obras não se referem aos fenômenos naturais, mas refletem estes fenômenos através de signos (palavras, formas, contornos, números, dimensões construtivas....) - "O texto como reflexo subjetivo de um mundo objetivo. O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo".¹³ Se cabe às ciências humanas estudar as obras dos homens, cabe a ela, então, estudar os reflexos dos reflexos, isto é, através do reflexo do outro chegamos ao objeto refletido.¹⁴ Para Bakhtin, assim, estudando as obras, os cientistas das áreas de humanas constroem "pensamentos sobre pensamentos, emoção sobre emoção, palavras sobre palavras...", já que suas produções "nascem no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos...".¹⁵

Como princípio, Bakhtin esclarece que toda obra tem um autor, isto é, um sujeito que fala, escreve ou desenha. A imagem desse autor permeia o todo da obra, sem estar literalmente nela presente (não vemos o autor, mas sabemos da presença daquele que a criou).¹⁶

Para perceber a presença do autor na obra, todavia, é preciso distanciar primeiramente a coisa representada (realidade) dos meios de representação (a obra - expressa em signos - palavras, formas, cores...). No reconhecimento de que a obra não se confunde com as coisas da realidade é que se sente a presença do autor, isto é, daquele que se exprime e representa, que fala, que constrói significados. O autor é um criador de imagens e do sistema de imagens da obra.

Por reconhecer a presença do autor na obra é que Bakhtin fala da necessidade das ciências humanas não estudarem o homem a título de coisa, mas como sujeito que fala através de suas obras.

11 "O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas (...). A ação física do homem deve ser compreendida como um ato; ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo (...) que o expressa (...) É como fizéssemos o homem falar. Em toda parte temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer. O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta". Ibidem, p. 341.

12 Ibidem, 341.

13 Ibidem, p. 340.

14 Ibidem, p. 341.

15 Ibidem, p. 329.

16 "O autor de uma obra está presente somente no todo da obra. Não será encontrado em nenhum elemento separado do todo, e menos ainda no conteúdo da obra, se este estiver isolado do todo. O autor se encontra no momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem, e percebemo-lhe a presença acima de tudo na forma." - Ibidem. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. p.403.

Segundo Bakhtin, compreender e ver o autor significa ver e compreender uma outra consciência, isto é, um outro sujeito, aquele que se expressa. O autor, quando se expressa, faz de si um objeto para o outro e para si mesmo, dando realidade à sua consciência. Assim, compreender implica a presença de duas consciências: a consciência do autor e a consciência de quem toma conhecimento da presença do autor na obra. Esse ato de compreender é dialógico, na medida em que ultrapassa uma lógica previsível, causal ou factual, isto é, a compreensão é sempre diferente para leitores diferentes, em contextos diferentes. A compreensão ultrapassa, então, a coisa compreendida, pois a palavra não se reporta apenas a um objeto ou a uma realidade. A palavra (e em geral, o signo) carrega sua potencialidade representativa, expressiva e interpretativa.¹⁷ Quem lê interpreta e o faz diferente de uma outra pessoa, pois o signo (enquanto materialidade e enquanto sentido), além de possuir referências comuns para uma dada cultura, possui uma potencialidade aberta e livre para interpretações.

Num texto, por exemplo, se sobrepõem a coisa (a realidade), a palavra (o signo) e o sentido - todos mantendo seu caráter original. O sentido, entretanto, é mais forte, modificando o acontecimento e a realidade, sem interferir nos demais componentes, que continuam absolutos. Tudo continua a ser como era, só que com um novo sentido, porque a palavra se transfigura num contexto novo. É o novo contexto que orienta o ato da compreensão.

O mesmo acontece na construção da obra, isto é, toda obra pressupõe um sistema compreensível para todos, sustentado na convencionalidade de um sistema de comunicação (língua, traços, formas, gestos...) comum a uma dada comunidade e, simultaneamente, toda obra expressa um enunciado (um sentido, a razão pela qual foi criada e seu desígnio), que a particulariza, individualiza e a torna irreproduzível. O enunciado remete a obra à sua história e é inseparável do autor, porque expressa a individualidade de quem fala, o seu estilo e a sua construção composicional.

Compreender uma obra implica, segundo Bakhtin, compreender uma diversidade de formas e de aspectos como, por exemplo: compreender a linguagem dos signos (sistema de signos); compreender a obra numa linguagem conhecida e já compreendida (estilos da língua, estilos de textos, estilos de pintura, estilo de música...); e compreender o enunciado.

¹⁷ "Ver uma coisa, tomar consciência dela pela primeira vez, significa estabelecer uma relação dialógica com a coisa: ela não existe mais só em si e para si, mas para algum outro (já há uma relação de duas consciências)". Ibidem. O problema do texto. p. 343.

Compreender o enunciado de uma obra significa, entre outras coisas, perceber as suas relações com outros enunciados de outras obras. Bakhtin parte da premissa de que a voz do autor não nasce de um silêncio, mas em resposta a enunciados anteriores (construídos por ele mesmo ou por outros). Para ele, assim, *cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados*.¹⁸

*“O autor de uma obra literária (de um romance) cria um produto verbal que é um todo único (um enunciado). Porém, ele a cria com enunciados heterogêneos, com enunciados do outro, a bem dizer. E até o discurso direto do autor é, conscientemente, preenchido de palavras do outro.”*¹⁹

Essa cadeia interna de enunciados nas obras é explicada por Bakhtin a partir da premissa de que cada enunciado tem como característica ser, simultaneamente, *dado* e *criado*, isto é, nunca é um simples reflexo de algo já preexistente (ele é sempre algo novo) e, ao mesmo tempo, ele é criado sempre a partir de algo já dado (a língua, a visão de mundo, o fenômeno observado da realidade...). O *dado* se configura, assim, no *criado*.

Geralmente, os estudos em ciências humanas se preocupam em localizar o enunciado já previamente *dado* na obra, não se esforçando em identificar o *criado*. Mas, como diz Bakhtin, *“a verdade é que o objeto vai se edificando, durante o processo criador, e o poeta também se cria, assim como sua visão de mundo e seus meios de expressão”*. É como se, ao longo da criação, o autor vivesse um processo crescente de assimilação da palavra do outro: indo de um momento inicial, quando a sua palavra é a do outro (sem ter consciência de que a palavra é do outro); passando por um momento intermediário, quando emprega as aspas (percebendo e identificando a palavra como sendo expressão da voz de um outro sujeito); até o momento da completa assimilação, quando a palavra do outro se torna pessoal (a palavra já tem um caráter criativo e a palavra do outro está oculta, semi-oculta ou difusa). A palavra penetrou no autor e apoderou-se dele. Mas, para Bakhtin, as vozes ressoam no tempo, mesmo sendo infinitamente longínquas, anônimas, despersonalizadas e inapreensíveis.

Compreender um enunciado implica, também, em traçar fronteiras que delimitam alternância dos sujeitos falantes: o autor da obra e o outro sujeito que emite

¹⁸ Ibidem. O gênero do discurso. p. 291.

¹⁹ Ibidem. O problema do texto. p. 343.

uma resposta (construída por aquele que lê, interpreta...). Para Bakhtin, assim, o ato de compreensão implica uma resposta.²⁰ A resposta é fruto do ato de compreensão do enunciado do autor pelo leitor, constituindo a resposta em um novo enunciado.²¹

Cada relação dialógica estabelecida entre o autor e o leitor da obra constitui-se, para Bakhtin, num acontecimento na vida da obra, na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos, que estabelecem um diálogo de tipo especial, que vai ocorrendo em uma interdependência entre a obra (e o contexto em que foi elaborada) e o novo contexto que a envolve. Dá-se, assim, o encontro de duas obras, aquela que está concluída e aquela que está sendo elaborada pelo segundo sujeito que toma conhecimento dela. Há na obra, portanto, para Bakhtin, o encontro entre dois sujeitos, dois autores.

"No processo de sua vida póstuma, a obra se enriquece de novos significados, de um novo sentido; a obra parece superar a si mesma, superar o que era na época de sua criação. Pode-se dizer que nem sequer Shakespeare, nem seus contemporâneos, conheciam o grande Shakespeare que conhecemos hoje".²²

O acontecimento na vida da obra faz com que ela não possa ser compreendida a partir de descobertas predeterminadas ou de modelos empíricos e objetivos. A obra carrega sempre seu potencial de liberdade, não admitindo explicações causais e definitivas. A premissa de Bakhtin é de que o sujeito que toma conhecimento da obra sempre constrói um novo enunciado, mesmo quando se refere à obra em forma de citação.

As relações estabelecidas entre sujeitos, nas construções dos enunciados de suas obras, são consideradas, por Bakhtin, como relações dialógicas, que podem ocorrer dos modos mais diversos, inclusive através de proximidades temáticas ou de proximidades nas construções das formas escolhidas para expressão.

"Dois enunciados distintos, confrontados um com o outro, ignorando tudo um do outro, apenas ao tratar superficialmente um único e mesmo tema entabulam, ine-

²⁰ Ibidem, p. 329.

²¹ "A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsável ativa...; toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor." - Ibidem. O gênero do discurso. p. 290.

²² Ibidem. Os estudos literários hoje. p. 365.

vitavelmente, uma relação dialógica entre si. Ficam em contato, no território de um tema comum, de um pensamento comum.”²³

Compreender o enunciado de uma obra implica, assim, compreender, numa grande temporalidade, a ressonância das vozes incorporadas às palavras (às formas, aos contornos, às cores, às composições figurativas, aos recortes...); isto é, compreender os múltiplos enunciados, das mais diversas relações dialógicas construídas pelos mais diferentes sujeitos (presentes na obra no ato de sua criação ou posteriormente).

Nas ciências humanas, para Bakhtin, deve existir, assim, o diálogo com o outro sujeito, através de suas obras, ouvindo sua cultura (o *dado* - expresso nas materialidades das formas e dos conteúdos) e compreendendo a sua fala original e específica (o *criado*). Deve existir, também, uma busca de localização e de escuta das vozes, dos inúmeros sujeitos, embutidas nas obras (que foram monologizadas - despersonalizadas e tornadas anônimas), numa tentativa de aproximação com o enunciado, com as respostas, com as intencionalidades construídas pelo autor. Deve, ainda, reconhecer a historicidade do conhecimento que está sendo produzido (um novo acontecimento na vida da obra - criado pelo cientista social), isto é, demarcar as fronteiras entre o conhecimento anterior (os enunciados já construídos por outros estudiosos sobre o tema e pelas manifestações culturais recorrentes de muitos tempos) e o novo conhecimento (criado agora pelo novo sujeito que estuda). Bakhtin considera importante problematizar a obra e seus múltiplos contextos, para romper as fronteiras em direção ao comentário. É importante, ainda, pensar num contexto novo, localizá-lo no contexto contemporâneo e no futuro. Esse diálogo supõe a concepção de que pensamento é parte do mundo, um mundo do qual participamos. ²⁴

* * *

No trabalho do professor de História é comum encontrar, como fonte de pesquisa ou de informação sobre um determinado contexto histórico, uma gravura, uma pintura ou um texto. Estes documentos são explorados a partir de seus conteúdos,

²³ *Ibidem*. O problema do texto, p. 342.

²⁴ “Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da compreensão: o ponto de partida - o texto dado, para trás - os contextos passados, para frente - a presunção (e o início) do contexto futuro.

A dialética nasceu do diálogo para retomar ao diálogo num nível superior (ao diálogo das pessoas).” - *Ibidem*, Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. p. 404.

de suas figurações mais explícitas, geralmente para demonstrar ou exemplificar algo já conhecido, a partir de uma história já organizada. Um quadro de Frans Post, artista holandês que retratou a sociedade colonial brasileira no século XVII, por exemplo, tem sido utilizado por professores para ilustrar a sociedade açucareira: a moenda, a casa grande, a senzala, os escravos, os senhores, as relações de trabalho... Uma gravura de Debret tem sido introduzida nas aulas para ilustrar o cotidiano dos escravos no Rio de Janeiro ou uma fotografia de Christiano Júnior para caracterizar as quitandeiras, seus tabuleiros e suas vestimentas. Um texto literário, como o de Thomas Mann, é utilizado, algumas vezes, para exemplificar as relações de trabalhos dos mineiros na Inglaterra, durante a Revolução Industrial.

Podemos dizer que todos esses documentos são obras humanas, não sendo possível, segundo Bakhtin, lê-los ou compreendê-los como simples objetos ou coisas que exemplificam contextos. Nos documentos, existem sujeitos que falam e que constroem sentidos específicos para a realidade retratada, através de estilos comuns às suas épocas, de formas, de contornos e de materialidades que são, simultaneamente, originais. Os documentos foram alimentados, ainda, por diálogos múltiplos, mantidos com a realidade com a qual esteve em contato e ressoam ainda no tempo, concentrando uma potencialidade de sentidos que se prolonga para tempos futuros aos seus, através das inúmeras leituras feitas posteriormente.

Um quadro de Frans Post, por exemplo, faz parte de um contexto que extrapola a realidade que retrata, na medida em que o pintor holandês representa a paisagem brasileira, a partir de um contexto cultural específico (com o qual dialoga), de uma corrente artística, de um estilo de pintura, de técnicas de formas, de cores e, principalmente, a partir de sua potencialidade individual em criar novas referências para o universo cultural e artístico em que estava imerso, dando à obra os traços de sua originalidade. Sintetiza, ainda, no todo da obra, em forma e conteúdo, uma preocupação em construir um ou mais enunciados, em fornecer resposta para aos dilemas de seu tempo e de outros tempos que invadiam a imaginação do artista. Simultaneamente, um quadro desse pintor, para um leitor contemporâneo, está impregnado das muitas leituras que já foram feitas sobre ele, inclusive o de ser um recurso de ilustração em livros didáticos.

Segundo Ana Maria de Moraes Belluzzo²⁵, a pintura de Frans Post situa-se num momento de mudanças da arte holandesa, ganhando um novo tipo de olhar sobre a paisagem. Anteriormente, o olhar da pintura flamenga estava direcionada

²⁵BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos viajantes*. São Paulo: Fundação Odebrecht, 1994.

para o solo, a terra, o território, a planície e os contornos da paisagem baixa, os canais, as regiões inundadas, as velhas construções, a vida cotidiana. Na época de Post, a linha do horizonte é rebaixada, fazendo emergir uma paisagem onde o céu e a luz predominam, invertendo as prioridades de representação do espaço.

Frans Post tornou-se pintor oficial do governo holandês das Índias Ocidentais, de 1637 a 1644, registrando a topografia, a vida militar e aspectos da economia e da natureza brasileira. Pintou quadros quando esteve aqui e, posteriormente, a partir de desenhos, na sua terra natal. Possivelmente iniciou-se na pintura, através de seu irmão Pieter Post, arquiteto que também esteve no Brasil, tendo recebido influência das tradições paisagísticas da pintura de sua terra dos anos de 1630. Como seus mestres, Post representou paisagens a partir de uma perspectiva tomada de um ponto de vista inferior ao horizonte; localizou o horizonte a um terço da altura do quadro; operou o primeiro plano a partir de uma vasta planície, com árvores colocadas à direita ou à esquerda; e, no desenho diagonal, uniu o primeiro plano da pintura à linha do horizonte, através de rios e caminhos sinuosos. Em relação à tradição da pintura holandesa, inovou ao substituir a luminosidade difusa pela luz mais contrastada e por cores mais saturadas. Para os europeus, as pinturas de Post estavam impregnadas de imagens simultaneamente familiares e exóticas. ²⁶

Além dos temas que registram a presença militar holandesa (os fortes, as trincheiras, as esquadras...), as temáticas da pintura de Post, no Brasil, recorrem às imagens que eram representadas, também, na arte holandesa: a paisagem rural, os mocambos cobertos de palha, as carroças de tração animal e o ritmo da atividade humana - ou seja, cenários europeus transferidos para cá, com a introdução do personagem nativo. Estão presentes, assim, os homens do Novo Mundo, os índios, os portugueses, os negros e os mestiços, que, algumas vezes, povoam as telas com uma intencionalidade mais plástica do que histórica. Destacam, simultaneamente, o ruído da presença europeia na América, fazendo conviver os edifícios, com seus detalhes arquitetônicos, e a sua invasão pelo sol e pela vegetação tropical exuberante. Tanto a paisagem marinha como a do sertão indicam a ocupação humana: fortes, esquadras, casas habitadas pelos negros, plantações de cana-de-açúcar, casas senhoriais, moinhos e engenhos. Da flora e da fauna, incorpora animais e vegetações tropicais, como a cotia, o tatu, a palmeira e o cacto.

Com poucos indícios dos diálogos travados por Frans Post com os seus contemporâneos, o olhar de quem busca interpretar a sua pintura torna-se mais

²⁶ *Ibidem*, pp. 120-127.

substancioso para compreender as imagens, além da sua literalidade ou do seu papel como documentação histórica da realidade brasileira, durante o período de governo holandês. Se o que predomina numa obra é o conteúdo, como tem sido utilizada no estudo da História pelos professores, não existiriam diferenças fundamentais no estudo, então, da obra de Manet *“Déjeuner sur l’Herbe”* da obra de Picasso, exemplificadas no início, na medida em que tratam do mesmo tema. Todavia, existem muitas diferenças entre as obras desses dois artistas. Lembra Bakhtin que não é apenas o conteúdo que faz uma obra, mas fundamentalmente a forma com que o autor reconstrói o conteúdo e o seu enunciado (novo contexto), impingindo-lhe os múltiplos diálogos travados com outros autores, com sua época e outras épocas e, principalmente, a sua originalidade. No caso das obras de Frans Post, não encontramos, assim, apenas a realidade colonial brasileira, mas, como afirma a historiadora Ana Maria de Moraes Belluzzo: *“O colorido da pintura holandesa esteve presente nos quadros que compõem a etapa brasileira de Frans Post, como a lembrança da paisagem brasileira acompanhou o pintor, de volta à Europa.”*²⁷

A introdução, no ensino de História, de estudos que buscam desvendar as múltiplas relações dialógicas, incorporadas às obras humanas, amplia a oportunidade de os alunos conhecerem contextos históricos complexos, que se expandem em ressonâncias no tempo e que se materializam em obras e acontecimentos. Possibilitam, ainda, escaparem de explicações causais e simplistas, indo de encontro à construção de olhares substanciosos, recheados de referências culturais, contextos e histórias. Implica, por outro lado, investir em estudos que abandonam uma concepção de tempo linear, já que na busca do enunciado de uma obra, no desvendamento dos diálogos e na busca de localização das vozes que falam, a construção do tempo segue um outro fluxo, isto é, orienta-se por um roteiro de pesquisa e de investigação que esbarra em épocas, vozes e contextos que emergem de muitos recantos, de muitas gerações, que ressoam, ainda, no presente, já que é no presente que os alunos estão falando, dialogando, construindo um novo enunciado, uma nova obra.

Dentro de uma perspectiva de ensino de História, as reflexões de Bakhtin orientam, nesse sentido, para outro tipo de possibilidade de estudo na utilização dos documentos como recurso didático. Elas evidenciam a importância da procura do enunciado construído pelo autor em sua obra e a necessidade da recuperação dos diálogos mantidos entre os sujeitos históricos que falam e dialogam, mesmo em tempos distantes, incluindo, com igualdade de situação, o sujeito contemporâneo - o

²⁷ Idem, p. 121.

aluno, a classe e o professor, com seus universos culturais e seus espaços resguardados para a construção de novos enunciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos viajantes*. São Paulo: Fundação Odebrecht, 1994.

LYNTON, Norbert. *A arte moderna*. *Enciclopédia O Mundo da Arte*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio/ Editora Expressão e Cultura, 1966.

MEDIAÇÕES NO ENSINO DA HISTÓRIA

Ubiratan ROCHA*

1. AS ABSTRAÇÕES NA HISTÓRIA

Num passado não muito distante - quando o professorado, em sua maioria, via a si próprio como o portador do saber e o aluno como uma *tábula rasa* onde era possível imprimir-se esse saber - o ensino de História não apresentava grandes alternativas: o professor decorava o conteúdo e, depois, transmitia / contava / repassava / recitava ... a História para a classe. O aluno assimilava / decorava / repetia ... mais ou menos as mesmas coisas para o mestre, fechando-se o ciclo. A História escrita, sob a influência positivista, era tida como a História do que realmente ocorreu e alguns acontecimentos, sobretudo políticos, tinham "cadeira cativa" nos manuais e nas aulas. Os professores limitavam-se a uma História factual e linear e a uma metodologia: exposição oral.

A construção simplificada do parágrafo acima é o que podemos chamar de generalização de uma particularidade. É, na verdade, a minha particularidade, isto é, a forma como a História me foi ensinada no Ginásio. Não representa o real em todos os seus detalhes mas representa, certamente, o padrão dominante daquela época.

"Hoje em dia, a História anexou a demografia, a economia, a sociedade, as mentalidades, e aspira a tornar-se "História total" (Veyne, 1995, p. 19). Acontecimentos pertencentes a séries distintas podem ser organizados de tal forma que criem a impressão de que tudo, pelo menos o mais importante, foi incluído. A aspiração abarcante da História tem como "paradigma" a História Geral.

Apesar da pluralidade dos gêneros históricos disponíveis, o modelo tradicional continua marcando presença em todos os níveis escolares. O êxito das genera-

* Professor da Faculdade de Educação da UFF

lizações produzidas pela História tradicional - a política, factual e linear - foi de tal ordem que ainda hoje é tida por muitos como a História a ser ensinada e não como um gênero dentre outros.

Piaget (1974, p. 19), refletindo sobre as estruturas matemáticas e lógicas diz que “quando uma propriedade é descoberta por abstração a partir dos próprios objetos, ela, sem dúvida, nos esclarece acerca desses objetos; todavia, quanto mais a propriedade é geral mais se arrisca a ser pobre e pouco utilizável, porque se aplica a tudo”.

Embora referindo-se à matemática, as assertivas de Piaget, ajudam-nos a refletir sobre os alcances das abstrações em História. O Materialismo Histórico, por exemplo, produziu amplas generalizações a partir de objetos abstratos. Possibilita uma visão ao mesmo tempo sintética e macro do processo histórico, mas revela-se frágil na leitura das micro-estruturas históricas. Obviamente, o contrário também é verdadeiro: estudos desenvolvidos sobre micro-estruturas históricas, quando não incluem um diálogo com as estruturas mais amplas, que as contêm ou com as quais se relaciona, pouco contribuem para uma visão global da realidade. As abstrações produzidas, por outro lado, formam um substrato que, uma vez submetido a analogias e diferenciações com realidades presentes, permitem melhor compreensão do nosso cotidiano.

Um exemplo de um conteúdo abstrato bem conhecido do professor é o tema tradicionalmente ensinado no 1^o e/ou 2^o grau- a Formação dos Estados Nacionais. Constitui-se, na verdade, de um grande agregado, formado a partir de semelhanças encontradas nas trajetórias de algumas sociedades europeias. O que se tem na verdade é um modelo, com grande poder explicativo, em um período da História, de um conjunto de países.

“Abstraer significa literalmente “poner aparte”, “arrancar”. Lo abstraído es “lo poesto aparte” y el acto de poner aparte es una abstracción. Cuando el poner aparte es mental y no físico la abstracción es un modo de pensar mediante el cual separamos conceptualmente algo de algo. Muy comúnmente se separa lo que se considera general, universal, necesario o esencial de lo individual, casual y contingente.”

(Mora, 1970, p.17)

O tema "A formação dos Estados nacionais" é, assim, fruto de uma operação mental em que, como nos esclarece Mora, separamos conceitualmente algo de algo.

Vejam os a Antiguidade Oriental e Clássica na sua forma didático-escolar: o que se faz neste tipo de História é, basicamente, a ordenação temporal de particularidades e singularidades. Praticamente não se abstraem idéias gerais comuns a diferentes realidades, como no tema: a formação dos Estados Nacionais. O caminho parece ser o inverso: supõe-se um todo e, desse todo, abstrai-se o atípico. Os principais critérios de inclusão e exclusão, nessa forma de conceber a História, são respectivamente, a vitória e a derrota, seja de líderes políticos, Estados, impérios, etc. Determinadas partes "arrancadas" do todo permitem, pois, a construção de textos marcados pela continuidade. O que se põe a parte, na verdade, é o que não se encaixa na lógica do discurso linear. O que se considera o todo não é fruto de uma abstração em que o geral, universal, é alcançado, quando se separa do individual, casual e contingente. O que se considera o todo é a ordenação linear de acontecimentos, previamente selecionados. Essa concepção da História é, obviamente, eurocêntrica, isto é, reflete fundamentalmente o ponto de vista do "último vencedor", o homem de origem européia.

Quando o objetivo é a construção, pelo aluno, da noção de tempo histórico, esse tipo de História cresce em importância. A linguagem simples, o didatismo das periodizações e o raciocínio causal são um grande atrativo. Entretanto, o exagero no volume de fatos apresentados, sob a forma escrita, pode torná-la cansativa e mesmo enfadonha para uma geração, como a atual, pouco afeita à leitura, habituada que está a ficar horas em frente da tevê. Apesar de casos de "terrorismo pedagógico" como o de uma professora que exigia que se decorasse as realizações de uma enormidade de faraós, reis e imperadores da antiguidade, essa é uma História considerada fácil e que dificilmente reprova.

Hoje, quando temos notícia de dificuldade de compreensão em História, logo nos apercebemos de que não é, certamente, com essa concepção de História que o professor está trabalhando. É uma História mais abstrata ou que, sendo tradicional na sua concepção, incorpora conceitos complexos. Se recortada sob um critério que possibilite a formação de uma série, essa mesma História, pode tornar-se, todavia, um grande instrumento para ampliação de conceitos.

2. A ALTERNATIVA BRAUDELIANA

Braudel colocou à nossa disposição uma “chave temporal” que permite rearrumar a História de modo que possam conviver, com certa harmonia, diferentes níveis de generalização, particularidades e singularidades. Numa ponta, temos o mais geral, que corresponde ao que muda menos e que, de certo modo, dá os limites aos outros níveis. Na outra, o singular, que corresponde ao efêmero, ao transitório. Entre as duas, circunstâncias locais, regionais e internacionais produtoras de um quadro que, mesmo transitório, permanece o tempo suficiente para influir em diferentes acontecimentos.

A longa, média e curta duração, isto é, a estrutura, conjuntura e acontecimento, aplicadas em conjunto, constituem mediações que, bem manejadas, podem servir como forma eficiente de leitura do processo histórico, sem se abdicar da perspectiva globalizante. Funciona por outro lado, como elemento balizador, muito útil, para situar diferentes discursos históricos, não só nas abstrações formais, que praticamente fazem desaparecer o homem como sujeito da História e, portanto, como agente de mudança, mas também, no extremo oposto, em singularidades protagonizadas por “grandes vultos” ou por elementos marginais “pinçados” de um determinado cotidiano.

A alternativa braudeliana não é, entretanto, tão simples. Conhecendo-se a estrutura e a conjuntura, os acontecimentos a elas relacionados tornam-se mais transparentes. Nada garante, por outro lado, que partindo-se de simples acontecimentos, chegaremos a conhecer a estrutura que lhes é inerente.

3. O QUE SE GANHA ESTUDANDO HISTÓRIA?

O uso da tripartição braudeliana produz, na verdade, um modo de pensar em que a idéia de **inclusão** é central. Trabalhada, explícita ou implicitamente, desde as séries iniciais, em diferentes disciplinas, não alcança, entretanto, os mesmos níveis de exigência e complexidade, quando se utiliza Braudel.

Na concepção marxista o processo histórico é concebido como **dialético**. A complexidade dessa lógica e dos conceitos empregados tornam os textos praticamente indecifráveis para os não iniciados.

Trabalhando-se com a História linear acabamos enfatizando um tipo de raciocínio que é predominante nas Ciências Naturais, o raciocínio causal. Menos formalizada, esta História, permite a utilização de termos mais usuais em nosso cotidiano, o que facilita a sua compreensão.

Se entendemos, por outro lado, que o objetivo de se ensinar História é formar cidadãos críticos, então, insistir apenas na retenção de informações históricas é um equívoco. A própria capacidade de assimilação de informações, o sabemos, encontra os seus limites nos esquemas de assimilação de que dispõe o receptor. Assim, não só as informações mas as lógicas do discurso necessitam, também, ser apropriadas pelo aluno para que funcionem como "chaves" de decodificação do mundo permitindo ações mais conscientes sobre ele.

Adquiridos por poucos, esses conhecimentos contribuem para a formação de uma elite intelectual com todas as conhecidas implicações, em termos do exercício do poder, que daí decorrem. Adquiridos em larga escala, entretanto, contribuem para desestruturar e, obviamente, reorganizar as instâncias de poder, desde o cotidiano até as institucionais produzindo, certamente, um quadro mais democrático.

Quando se fala em aquisição, não se pode esquecer, por outro lado, do seu significado econômico: a moeda com que se adquire bens é também, em última instância, uma representação do valor-trabalho. Com o conhecimento não é diferente. O ensino, mesmo público, tem um preço que pode ser contabilizado, mas é o trabalho sobre o objeto que permite de fato a sua aquisição. Importa, assim, avaliar se a "mercadoria conhecimento", adquirida nos vários estabelecimentos de ensino corresponderá a bens duráveis ou a bens supérfluos, descartáveis. No caso da História: se implicará a aquisição de estruturas permanentes capazes de organizar informações com um grau crescente de complexidade ou a aquisição de alegorias que irão reforçar fantasias pré-existentes acerca da realidade. Fica a questão: o que se ganha (nível cognitivo) e quem ganha (em termos ideológicos) quando se escolhe um dentre os tipos de História existentes.

4. MEDIAÇÕES DA HISTÓRIA E MEDIAÇÕES NO ENSINO DA HISTÓRIA

A história, como já assinalamos, pode ser reconstruída, a partir de "fórmulas", das mais simples às mais complexas. No seu cerne estará, entretanto, sempre presente algum tipo de visão de mundo: correntes filosóficas, teorias sociais e, obviamente, ideologias. Podemos considerar a filosofia e a própria teoria como

ideologias. Entretanto, o sentido como o termo é aqui empregado visa a enfatizar os interesses pessoais ou de grupo representados no texto. Eles se manifestam, basicamente, no poder de decisão do autor sobre o texto. Uma vez desvelado, põe à mostra as "razões" que provocaram as "lembranças" e os "esquecimentos"; os caminhos possíveis e os realmente trilhados.

Os elementos estruturantes do texto, isto é, as mediações teóricas, filosóficas e ideológicas com que se escreve a História demandam, por sua vez, outras mediações para que possam ser percebidos, apropriados e criticados. São as mediações do processo ensino-aprendizagem.

Há que levar em conta, portanto, o principal usuário final da História- o aluno- quando da elaboração dos textos históricos. Levar em conta, pensamos, não significa apenas dosar conteúdos ou adequar o vocabulário, mas organizar o texto histórico, tendo em vista o estágio cognitivo do seu principal "consumidor". Vale dizer, ir além da concepção de História que organiza o discurso histórico, incorporando mediações didáticas. Assim, há que se fazer presente, também, no processo de produção do conhecimento histórico, a preocupação com o desenvolvimento de uma metodologia da aprendizagem de fácil manejo, se almejamos uma história que faça História, ou seja, que apropriada em larga escala, contribua positivamente para a transformação social. Adicionamos, assim, a pretensão à totalidade da História, a universalidade do seu entendimento.

Ser inteligível para as massas implica, desse modo, a produção de mediações eficientes para os diferentes canais em que a História possa fluir. Os recursos diáticos, desde os mais tradicionais até os mais recentes como os vídeos e C.Ds, devem ser empregados. Sem que se conheça, entretanto, a estrutura lógica da História com que se está trabalhando e a teoria da aprendizagem que lhe seja mais afinada, principalmente em termos da concepção de homem que lhe é implícita, pouco se conseguirá.

Há que se inverter, por outro lado, os objetivos de médio prazo do processo ensino-aprendizagem se a pretensão última é a formação de sujeitos do conhecimento e não apenas consumidores da História. Assim, o conhecimento teórico e filosófico, de mediador da História, passaria a assumir o papel de objetivo a ser alcançado. A História, por sua vez, assumiria o papel de meio para atingir aquele. Apropriado, voltaria à condição de meio, isto é, de instrumento de leitura do processo histórico. Obviamente, a aprendizagem real não segue o esquema linear proposto. Muitas vezes é impraticável separar-se, por exemplo, os acontecimentos históricos das idéias que os organizam no texto. A proposta visa, entretanto, a reite-

rar a insuficiência de se ter como objetivo apenas a retenção de informações pelo aluno.

5. CONCEITOS: MEDIANDO A MEDIAÇÃO

A História, embora sendo uma produção *a posteriori*, pressupõe um *a priori*, mesmo que não tenhamos consciência disso. Produto da própria reflexão histórica, de outras Ciências Sociais e da Filosofia, esse *a priori*, como já assinalamos, funciona como um elemento estruturante. Fica, portanto, a questão: a História, ao ser escrita com conceitos e concepções de outros campos, permite ao aluno, apenas com seu estudo, apropriar-se do cerne que organiza a sua substância? Em toda sua extensão e profundidade a resposta é, obviamente, não. Lembramos, outrossim, que estamos nos atendo ao 1º e 2º graus, onde os primeiros "tijolos do conhecimento" vão sendo assentados. O profissional da História sabe perfeitamente que apenas o estudo da História é insuficiente para compreendê-la.

Sob a ótica construtivista, as construções mais abstratas e gerais supõem como estratégia de aprendizagem a existência de correlatos mais concretos em que o pensamento possa se apoiar. Não se chega ao pensamento abstrato suprimindo-se etapas da aprendizagem, ou seja, saltando-se por cima de estruturas mais concretas.

Os conceitos de que a História se serve vão dos mais simples aos mais complexos. Assim, para ser lida, faz-se necessária a apropriação desses conceitos. Os conceitos espontâneos, o próprio cotidiano se encarrega de construí-los. Já os mais complexos, cabe principalmente à escola a tarefa de promover a sua construção, no que nem sempre é bem sucedida.

A mediação que o professor se atribui é, geralmente, a de repassador, transmissor, elo da corrente entre o conhecimento sistematizado nos livros e o aluno, conforme assinalamos no início do texto. Quando lida com certos tipos de conjuntura e, sobretudo com estruturas econômicas e sociais, mesmo o bom contador de histórias dificilmente tem sucesso no empreendimento. A própria História, ao utilizar-se de termos importados de outras Ciências Humanas, da Filosofia e mesmo das Ciências Naturais "aclimatados" ao discurso histórico, na maioria das vezes, é incapaz de elucidar os conceitos de que se utiliza. O ouvinte, não conhecendo o significado dos termos, não consegue decodificar a mensagem.

A condição necessária para se acessar a lógica da História é, desse modo, conhecer a lógica dos conceitos-chave que são por ela utilizados. Classificações da realidade, simbolizados principalmente pelas palavras, fazem parte de um conjunto maior, a língua, e um menor, a teoria que os contém. Assim, para que a História se torne inteligível é necessário adquirir esses conceitos. A moeda que permite a “compra”, insistimos, é o próprio trabalho do sujeito que se propõe a conhecer e, o bem que se adquire, é uma estrutura que permite a leitura do real, que vai se construindo internamente. Os objetos sobre os quais a força de trabalho deve incidir são, fundamentalmente, os próprios conceitos-chave.

É um trabalho de reflexão e que exige, portanto, atenção da consciência. No processo, o conceito perde momentaneamente a função de elemento sintético de comunicação de mensagens, isto é, de mediador da comunicação e passa a ser um fim para o qual se volta a consciência. Enquanto signo a ser decodificado demandará outras mediações que o torne significativo. A aquisição do significado se dá no decorrer de um processo ensino-aprendizagem. Uma vez apreendido, isto é, tornado significativo para o receptor, o conceito passa a ser um instrumento que permitirá a formulação de juízos até então impensáveis para o emissor. O retorno, entretanto, não é matemático. O significado, embora social, permite formas diferenciadas de leitura do real, não necessariamente a mesma pensada pelo emissor. De posse dos conceitos, portanto, da lógica que rege o discurso, se pode ir além do mestre, uma vez que o aprendiz se torna também sujeito. Assim, há que se estar atento às posições relativas entre História e instrumentos necessários à sua compreensão. As mediações, se o objetivo é aprender História, não devem se tornar um fim em si mesmas.

6. A INDUÇÃO E A DEDUÇÃO NA HISTÓRIA

Representados pelos símbolos da linguagem natural, os termos utilizados pela História são polissêmicos por excelência. O que não quer dizer que, no texto ou sob uma teoria que os utiliza, possam assumir diferentes significados, a gosto do leitor. Embora não sujeitos a definições tão precisas como os das Ciências Exatas, os mais complexos demandam treinamento para serem assimilados. No caso do ensino à distância em que a relação professor-aluno não se dá cara-a-cara, os textos, com maior razão, deverão incluir mediações eficazes, para que o cursista possa decodificá-los, apropriando-se assim do seu significado e habilitando-se, portanto, nas artes do seu manejo, em diferentes circunstâncias de vida.

É usual nas Ciências Exatas definir previamente os conceitos e depois aplicá-los numa série de exercícios. No ensino da História esse método dificilmente se mostra eficaz, já que a construção do conceito se dá num processo em que a sua abrangência vai se ampliando com o tempo, na medida em que mais conteúdos vão sendo incluídos sob o signo que os simboliza. O raciocínio dedutivo, entretanto, não pode ser olvidado. Quando se trabalha com abstrações do tipo "formação dos Estados Nacionais", ou seja, com amplas generalizações também se pode fazer o caminho inverso: tirar conclusões a partir do geral. A indução tem, por outro lado, o poder de validar ou não as idéias gerais, mas principalmente o de desmontar estereótipos, relativizando idéias preconcebidas acerca da realidade.

7. MEDIAÇÕES INTERNAS OU POR QUE O APRENDIZ NÃO PODE SER CONSIDERADO UMA TÁBULA RASA.

As operações efetuadas pela mente nem sempre são conscientes. O subconsciente armazena e processa um número de informações bem superior à conseguida pela consciência. O pensamento intuitivo consegue uma relação com o objeto, sem a mediação dos conceitos. A intuição, por outro lado, faz o papel de mediador interno: entre o objeto que já lhe é conhecido (pela intuição) e a sua representação conceitual. Sem que haja um "acordo" que permita ao saber intuitivo incorporar informações organizadas sob uma determinada lógica, não teremos aprendizagem consciente.

Mesmo que tenhamos uma longa existência, a maior parte das coisas do mundo serão por nós ignoradas. As conhecidas habitarão, basicamente, o nosso inconsciente e subconsciente. Poucas nos serão conscientes.

A consciência, como não pode estar ciente de tudo, acaba sendo direcionada para algumas frações recortadas do real. O "direcionar-se para" torna-se assim, a um só tempo, um ato político e de cognição, visto que implica treinamento e opção ideológica. É, no entanto, no poder de classificação do real, isto é, na ação de construir e reconstruir objetos, que a mente acaba por ampliar o seu raio de consciência. Assim, na sua vertente cognitiva, cabe fundamentalmente aos estabelecimentos de ensino, embora o saibamos reprodutores por excelência, propiciar as condições para que o conhecimento possa ser realmente adquirido, de forma a tornar-se consciente.

Acessar a realidade social em profundidade, implica dialogar com o outro ao vivo, via fala, ou com não-presentes, vivos ou mortos, via código escrito. Num ou noutro caso, além dos significantes da língua, é preciso dominar o significado atribuído a estes pelos diferentes grupos. Assim, para que o diálogo possa existir, os interlocutores precisam falar a “mesma língua”. No caso das histórias mais abstratas, como já assinalamos, há que se construir, no decorrer da aprendizagem, os significados que permitam decifrar os códigos utilizados pelo historiador ou divulgador da história.

O pensamento codificado em si é inerte, latente. Retorna à vida quando é pensado, ou seja, quando se põe em movimento pela presença do outro introjetado em nós. O pensamento, portanto, não reencarna. Ele não volta a existir do mesmo modo como foi pensado e codificado por um pensante. Apropriado, pode funcionar como um mediador de diálogos internos. Nesses diálogos e aplicado à leitura do real, sofre mutações. Algumas estruturas lógicas, entretanto, permanecerão imutáveis, inerentes que são ao próprio ato de pensar. Ganhar consciência de si no mundo significa, por conseguinte, aprimorar a instância reflexiva, a que exerce a crítica do outro, teórico, filosófico e ideológico, em nós.

A crítica à teoria e à filosofia, a partir de dentro ou de fora delas mesmas, pode constituir o ápice de um processo de classificação, o que vale dizer, de abstração. É um processo interior, visto que o estágio implica a apropriação e a acomodação do “outro” em si mesmo. É um caminho que desembocará na reflexão epistemológica. O projeto na sua totalidade, sabemos, não se esgota no 1º, 2º ou 3º graus de ensino ou numa vida, mas é a partir do ciclo básico que deve ser iniciado.

O texto, oral ou escrito, é, simplificada, a representação por códigos de um pensar, de um momento em que a mente está às voltas com determinadas questões. Nos textos científicos, os níveis de objetividade são mais exigidos mas, obviamente, o inconsciente nunca deixa de se fazer presente. Tão logo, entretanto, se abandona a dialética autor-texto científico, o quem guia quem, a mente, com toda certeza, tratará de se ocupar com pensamentos bem mais amenos, os *catexiados* pela libido.

Finalizando, não se pode esquecer o prazer como instância de decisão e, portanto, de mediação. As aulas de História, assim, devem, sobretudo nas séries iniciais, encontrar fórmulas que as tornem prazerosas, para alunos e professores. Talvez a fórmula de maior seriedade e, também, a mais sábia de todas seja: o aprender brincando, o brincando de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia abreviado**, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1970

PIAGET, Jean. **O Estruturalismo**, DIFEL/Saber Atual, São Paulo, 1974

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**, 3a Ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1995.

MEMÓRIA(S), LINGUAGEM(NS), PODER(ES) - ALGUMAS PERSPECTIVAS

Sérgio A. SOUZA*

Talvez uma das questões mais delicadas, das várias que gravitam em torno da Memória, seja o problema dos desaparecidos políticos: em primeiro plano temos o drama familiar, bastante conhecido, dos mortos não mortos. Indo além, socialmente, cabem algumas indagações: o que deixamos de ser ao perdermos essas pessoas? O que somos, quem ficou, ao sermos atingidos por essa memória invertida, por uma ausência completa? Quanto de nossos projetos não são marcados por essas ausências? Quanto perdemos de humanidade ao ignorarmos, no nosso cotidiano, essa barbárie?

Os desaparecidos políticos foram assunto bastante divulgado no cinema. O filme mais conhecido, graças ao peso na consciência dos norte-americanos, é **História Oficial**, que recebeu o Oscar como melhor filme estrangeiro. Para além dos desaparecidos, tema central, o filme é perpassado por uma definição de Memória e de História.

Vários elementos no filme evocam a Memória, e vão definindo-a. Há, bastante marcada, uma lembrança de um outro tempo, nostalgia de um mundo melhor, corporificada na figura do sogro de Alicia, a personagem principal. Idoso, artesão, anarquista, exilado, ele é a encarnação de um tempo que não é mais, soterrado pela transformação.

Idoso, ele é depositário da Memória e livre para apresentá-la, pois não está mais tomado pela lógica do trabalho produtivo (esta definição do idoso é de Éclea Bosi); artesão, guarda um saber e uma qualificação profissionais que não têm mais possibilidade de existir neste mundo; anarquista, é a encarnação de uma concepção política derrotada (não cabe aqui um juízo de valor) e atropelada pela

* - Mestre em história e Professor da E.M.P.G. "Des Joaquim C.A. Marques

política real; exilado, traz em si a experiência do desterro, da perda do território e da identidade social, enfim, da dilaceração da experiência.

Este tempo que nos lembra o sogro - da valorização profissional, de uma experiência política radical, da esperança de impedir a ascensão do totalitarismo, através de uma guerra que foi além das fronteiras da Espanha, alimentando a intelectualidade de esquerda naquele momento (lembramos que vários intelectuais participaram da guerra. Para ficar apenas nos mais citados: Hemingway, Orwell, Malraux) - esse tempo é um tempo distante que nos provoca nostalgia, em um momento no qual a superação de governos **abertamente ditatoriais** é definida somente no nível nacional e com os partidos tradicionais, tomando a frente do processo. Os operários reaparecem na cena política e, no caso específico da Argentina, a guerra é colocada como último recurso para os militares, embaralhando a compreensão até mesmo de alguns setores de esquerda (sobretudo fora da Argentina) que apóiam o governo ditatorial contra as "pretensões imperialistas" dos ingleses.

Além dessa memória longínqua, o filme provoca nossas lembranças e terrores recentes, através de uma série de alusões: portas são chutadas ou bruscamente fechadas para esconder o que ocorre atrás delas, gritos de dor, relatos de uma personagem que acaba de voltar do exílio. A trajetória de Alicia, a personagem principal - seu processo de negação da "História Oficial", e construção de uma outra Memória - também carrega algumas alusões: na busca das origens de sua filha adotada (tirada da mãe natural na prisão), enfrenta filas, esperas, informações escassas ou falsas, começa a ser perseguida (não pela polícia, mas pelas "Madres de la Plaza de Mayo"), sente-se, por problemas políticos, ameaçada em sua segurança familiar.

Um jogo de iluminação claro/escuro atua sobre duas metáforas bastante conhecidas: quanto mais próximos da "História Oficial" e da segurança, os ambientes são escuros (um tempo sombrio); quando Alicia vai conhecendo o submundo da ditadura, os ambientes são cortados por luzes fortes (as luzes do conhecimento).

Afirmar que o filme trabalha a Memória apenas a partir de um viés marcadamente político-estatal (e sequer estou discutindo a independência argentina, que aparece nas aulas de Alicia), não seria lhe fazer justiça. Para além da política, a transformação de Alicia implica em abalo, em perda da identidade - mãe, professora tradicional e que desconhece a História recente, membro da alta burguesia - Alicia desestrutura-se ao tomar conhecimento de uma outra experiência - operária,

marginalizada, perseguida, pobre. Essa trajetória nos provoca uma indagação: memórias emergentes e divergentes que abalos são capazes de provocar?

Uma outra dimensão da Memória (tal como aparece em História Oficial) aparece na canção cantada pela filha de Alícia, algumas vezes durante o filme:

*En el país del no me acuerdo
Doy dos pasitos y me pierdo
Un pasito para allí
Ya no sé si yo lo di
Un pasito para allá
Ay que miedo que me da*

Vocabulário e melodia simples, fácil de cantar, a estrutura é de uma canção infantil, dessas que já não se cantam mais, soterradas por Xuxas e congêneres, nos provocando a lembrança de um tempo já ido, das brincadeiras de roda e das canções de ninar. E nos colocando, de maneira forte, as conseqüências do esquecer. Lembrar é, na canção - aproximando-se de Eclea Bosi - construir um terreno sólido, um caminho que se sabe poder traçar sem medo. O indivíduo que memora é territorializado; o espaço da Memória é um caminho que se trilha. Somente onde há passado existe a possibilidade de futuro.

Memória e História se entrecruzam no filme. Lembrar e fazer aparecem como necessidades imbricadas, faces de um mesmo processo. Há uma descaracterização da História escolar - uma Memória lacunar, desvinculada do fazer. A Memória nasce a partir das práticas e as norteia.

Se, em *A História Oficial*, Memória e História estão imbricadas - a *História-saber* apaga a Memória, a Memória resgata a *História-fazer*, na produção erudita Memória e História estão freqüentemente em oposição.

Tomemos, como exemplo, a distinção feita por Pierre Nora entre Memória e História. Nora toma como ponto de partida para sua reflexão a "aceleração da História" com a qual convivemos na contemporaneidade: o presente alarga-se, o efêmero torna-se dominante. Por isso, conclui o autor, faz-se necessária uma reflexão sobre Memória e História.

Segundo este historiador, a Memória diz respeito às sociedades estáveis, é a perpetuação, o absoluto, é viva e está ligada ao grupo que a produz. A História, por outro lado, é uma reconstrução relativa, subjetiva, individual (do historiador), está vinculada a sociedades em transformação (que, por isso, perdem sua Memória).

Algumas observações tornam-se necessárias. Seria possível pensar no historiador como um sujeito desligado de suas práticas? Lembra-nos Marcos Silva, comentando o texto de Nora, que Certeau e Chesneaux já colocaram os diferentes vínculos, presentes na produção historiográfica: necessidades acadêmicas e publicações. Nada nos lembra este lugar próximo à pureza sutilmente delineada por Nora.

Para além da dimensão "propriamente acadêmica" da produção historiográfica, outros vínculos se fazem presentes - o historiador não é um sujeito sem tempo e sem espaço (ainda que alguns o pretendam), passando por vinculações políticas, sociais etc., que vão além da simples vinculação com a memória historiográfica. Como nos adverte Regine Robin, é impossível imaginar um falante individual, depois de Marx e Freud. Entretanto, voltando a Marcos Silva, refletir sobre a Memória pode trazer dilemas para a História que lembrem a esta o caráter absolutamente histórico do conhecimento produzido por seus profissionais, dimensão que atravessa nosso trabalho até mesmo na definição de seus suportes.

Glosando alguns desse dilemas apontados por Silva, o patrimônio e a política existente em torno dele determinam formas de sociabilidade que silenciam determinadas experiências sociais e privilegiam outras, a partir da caracterização do patrimônio: que tipo de construção deve ser tombada/preservada, quais monumentos são construídos para preservar quais memórias - é útil lembrar uma das provocativas epígrafes do capítulo "Patrimônios Históricos (no plural)", retirada de uma canção de Tomzé: "Primeira lição: ser rico/Pois ser pobre é muito feio". Entretanto, existem formas de se lidar com o patrimônio - com a Memória nele imprimida - que vão além de uma vinculação ao poder político e econômico, constituindo um campo de enfrentamento ao re-significar o patrimônio.

Um exemplo é a estátua de Borba Gato. Construída na entrada do bairro paulistano de Santo Amaro, monumental, deveria dignificar o bandeirante e lembrar aos passantes a importância deste pai da pátria. Entretanto, eu trabalho em uma escola nas proximidades da estátua e freqüentemente peço aos meus alunos que entrevistem familiares a respeito da estátua. Ninguém diz que a estátua está lá em memória de Borba Gato, mas para marcar a entrada de Santo Amaro para que as pessoas não se percam, saibam onde descer do ônibus. Numa escola em um bairro mais afastado e mais pobre da Zona Sul, os alunos ficaram espantados com o fato de que "o boneco" em frente ao Mc Donald's (este sim, o verdadeiro referencial) representa alguém que realmente existiu.

No campo do conhecimento histórico erudito, Edgar de Decca e Carlos Vesentini discutiram, na metade da década de 70, como o poder articula-se a partir da memorização do acontecimento e produz uma historiografia que lhe é tributária. Não se trata de uma maquinação no sentido de um conluio entre agentes políticos e agentes historiográficos, mas - e bem antes e com um tom bem mais forte daquele usado por Nora - de perceber como a Memória penetra na historiografia, produzindo um fato como absoluto e impedindo a crítica, e como tal fato cristaliza-se enquanto memória histórica (Vesentini afirma, em **A teia do Fato**, que, no início de sua pesquisa, acreditava na materialidade do objeto "Revolução de 30").

Uma historiografia reprodutora daquilo que foi representado pelos agentes, e que não pense a si própria e à historicidade como frutos de um embricamento de representações inseridas, naquilo que Chartier intitulou "um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação" e corre o risco de transformar-se em historiografia do poder; ao fazê-lo, perpetuá-lo na Memória.

O problema da aproximação entre memorização, representação e poder vem, pelo menos, de Tucídides, a quem a historiografia se reporta necessariamente. Sua negação absoluta seria a produção de algo não classificável enquanto "História" (Veyne). O principal legado que recebemos do historiador grego não é a narrativa da Guerra do Peloponeso, mas uma dupla constituição: de um campo de saber racional oposto ao mito e da democracia pericliana em oposição à isonomia e à demagogia. O saber sobre a política só é viável a partir e em função da negação do mito, pois a democracia é entendida também como racionalidade (Pires).

Instaurado no campo da racionalidade, transformado em discurso da razão, o discurso da História é, em sua origem, articulado, um discurso sobre sujeitos em um tempo e um lugar fantasmagoricamente enunciado por ninguém a partir de um não-tempo e um não-lugar.

Ocultando-se e ao seu lugar e a seu tempo, o historiador tem o domínio da História, matéria que pode ser recortada, selecionada, montada, enfim, dominada, sendo um dado de linguagem. O positivismo, a quem devemos a retomada de Tucídides na modernidade, mesmo afastando-se dele quanto ao tempo da História (para o historiador grego, a racionalidade só é possível na análise do presente, para o século XIX, a História é a história dos antigos), manteve intacto - ou desenvolveu - todo o arcabouço metodológico necessário à sustentação de uma História desencarnada, espaço para a manifestação do poder.

Ora, estando o poder que perpassa a História articulado sobretudo a partir da linguagem, é necessária uma reflexão sobre o complexo papel assumido por diferentes formas de linguagem na produção da Memória: matéria-prima para a História e vetores das práticas sociais são, elas mesmas - na qualidade de produções sociais -, objetos dotados de historicidade. Portanto, é necessário ir além de posições teóricas que as assumam como reflexo do processo histórico (CONTIER) ou agentes que controlam possibilidades ao "obrigar a dizer" (BARTHES, sd), tarefa à qual historiadores e outros profissionais não têm se dedicado com muito afinco.

Nesse sentido, seria útil retomar as reflexões de Marx a respeito da repetição da História pelos revolucionários franceses: a presença da linguagem como tema - as referências ao teatro, e ao aprendiz de língua estrangeira - tem uma força que vai além da simples metáfora, permitindo uma aproximação entre fazer histórico e linguagem, visão retomada por Benjamin, em suas Teses.

Nas Ciências da Linguagem, a busca de um compartilhamento com a história aparece em diversos autores: sutilmente em Saussure, de forma crítica em Barthes (1987) e Benveniste (que, porém, analisaram apenas a historiografia clássica).

Greimas pensa essa perspectiva de maneira bastante significativa, chegando inclusive a propor a possibilidade teórica de uma fusão entre História e Semiótica. Segundo esse autor, o desenrolar do processo histórico é o fechamento de possibilidades que estavam livres, é o cerceamento de virtualidades, como ocorre no uso da Linguagem. Para ele, um dos princípios explicativos da historicidade, como da Linguagem, é a redundância, é a repetição de fórmulas. Em termos greimasianos, seria possível afirmar sobre a Linguagem que "os homens a fazem, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado".

Se retomarmos a análise marxiana da impossibilidade de os revolucionários criarem (e ao vestirem as roupas do passado, definirem os rumos do processo, silenciando outras vozes), é admissível a compreensão da historicidade como processo paralelo à língua. Além deste possível paralelismo História/Linguagem, a Semiótica greimasiana apresenta algumas vantagens para os historiadores: trabalha com diferentes linguagens, não procurando submetê-las à linguagem oral (como faz Barthes em várias obras), seu modelo de comunicação permite compreender as diferentes produções como campos de enfrentamento, ao pensar a enunciação como um processo polêmico - de maneira bastante resumida e reduzida: diz-se algo para convencer o ouvinte, a partir de diferentes estratégias e posicionamentos frente ao real. Isto não significa que os problemas estejam todos

resolvidos a partir de uma análise greimasiana, mas a possibilidade de abertura de outras perspectivas.

UM EXEMPLO DE ANÁLISE

Caetano Veloso gravou, em 1969, uma canção de Gilberto Gil chamada **Alfômega**. Numa primeira audição, a canção parece ser uma fusão de um ritmo e uma melodia monótonos e sons descontraídos presentes na letra cantada por Veloso, nos gritos onomatopéicos de Gil e no arranjo que ocorre de maneira fortuita. Nos dois primeiros versos, aparece a construção de um substantivo masculino adjetivado:

*"O analfomegabetismo
Somatopsicopneumático"*

O substantivo do título e o substantivo e o adjetivo destes versos são constituídos por fusão de vocábulos, segundo Jakobson, um procedimento da linguagem poética que opera fundindo também os sentidos. A desmontagem dos termos, sugerida na forma silabada como Caetano Veloso interpreta, permite decifrar algumas palavras e partículas e seus significados:

an: prefixo de negação

analfabetismo: incapacidade de ler e escrever, falta absoluta de instrução

alfa e ômega: o início e o fim

fome: urgência de alimento, subalimentação, escassez

mega: grande

soma: adição, totalidade

somato: relativo ao corpo, em oposição às funções psíquicas

psico: relativo à alma, ao espírito, ao intelecto

pneum: relativo ao ar, à respiração, para os gregos, o sopro divino

pneumático: aro de borracha com que se revestem rodas de veículos

Em suma, a partir da união de vários fragmentos, o "analfomegabetismo somatopsicopneumático" é um mosaico cujo sentido é uma incapacidade completa de ação que atua em todos os níveis: a alma, o corpo, os bens materiais. Composta e gravada no período entre a prisão de Veloso e Gil e sua saída do Brasil, **Alfômega**

aborda e age em um momento extremamente tenso, tempo do endurecimento da repressão, da perda completa das últimas ilusões das veleidades democráticas de alguns militares, da censura prévia, do aumento do número de processos contra organizações de esquerda, de prisões, da quebra do movimento estudantil onde estavam as últimas esperanças, do início da luta armada...

Do cruzamento entre os vários significados que afloram da canção desde o título, é contada uma história circular na qual aparece a descrição de uma grande carência que é a impossibilidade dominar um código capaz de guardar os segredos sobre o início e o fim das coisas, retirando do sujeito sua capacidade de ação. A carência, tal como definida ("fome") apresenta características que remetem a uma temática individual/fisiológica e a uma temática social, relacionada à distribuição da renda.

O adjetivo localiza a carência no corpo ("somato"), na mente ("psico") e no espírito ("pneum"), articulada à industrialização crescente do país e à capacidade de locomoção/mudança ("pneumático").

Na segunda parte, o narrador anuncia uma tradução para a palavra analfabetismo acrescentando-lhe novos sentidos que, ao mesmo tempo, confirmam e complementam aqueles anteriormente estabelecidos. Procurando estabelecer uma linguagem semi-simbólica - definível como aquela na qual se tenta igualar a expressão e o conteúdo, de maneira a imprimir significados na expressão, que são evocados sempre que se repete a expressão -, a canção constrói, ao repetir a mesma e monótona estrutura rítmica e melódica para as duas partes, reforçando a circularidade da História, um paralelismo entre as palavras cantadas na primeira parte e as frases que as definem na segunda parte, reforçando a coincidência de significados entre elas:

*"Que também significa
Que eu não sei de nada sobre a morte,
Que também significa
Tanto faz no sul como no norte,
Que também significa
Deus é quem decide a minha sorte."*

Não saber nada sobre a morte refere-se paralelamente ao analfabetismo e ao fim individual das coisas; a indefinição entre sul e norte remete à existência de uma pluralidade de caminhos possíveis, não excludentes cuja definição foge à

esfera da ação do indivíduo, já que o destino é decidido em outro espaço que não a ação individual.

Também há um paralelo entre os termos morte/norte/sorte, a partir de sua contigüidade sonora e de sua posição nos versos e na música. Tal recurso atua sobre o sentido da canção de duas formas: permite uma contaminação entre os vários significados dos termos criados na primeira parte (usando um recurso tradicional da linguagem poética para obter o mesmo efeito do recurso pouco usual da primeira parte) e, ao atuar sobre a oposição sul-norte, estabelecer também os pares vida-morte e acaso-sorte (esta entendida como destino fechado).

Desta maneira, "Analfomegabatismo somatopsicopneumático" passa a ser definido, somando-se todas as possibilidades levantadas, como a perda coletiva daquilo que Walter Benjamin chamou de "presença de espírito": a capacidade de atuar o sujeito sobre seu destino nos níveis corporal e intelectual, tanto espacial quanto temporalmente (o tempo de um sujeito é o tempo de sua vida), já que tal destino está definido numa instância que é superior ao indivíduo, incapaz de romper o ciclo de repetições.

Alfômega é montada a partir de um diálogo tenso entre elementos do *pop* (guitarras e baixos elétricos, sussurros e comentários vocais) e da música erudita (orquestra). Este diálogo permite o estabelecimento de um clima de colagem na sonoridade, reforçando o caráter de artificialidade e de enfrentamento do analfomegabatismo, além de sua monotonia. Nos momentos nos quais Gilberto Gil grita, a monotonia é quebrada, o ritmo é alterado, o acompanhamento da orquestra é temporariamente suspenso, o desespero do canto de Caetano Veloso torna-se mais intenso, fragmentos passam a ser repetidos de maneira desordenada.

À época era comum ouvir em parte destes gritos o nome do líder da Ação Libertadora Nacional (ALN), Carlos Marighela. Em uma passagem de seu primeiro livro de memórias, Fernando Gabeira relata seu contato com a canção em um trecho que ilustra também a difícil situação (inclusive pessoal) dos militantes de esquerda naquele momento. Escondido na casa de uma simpatizante do movimento armado, após sua participação no seqüestro do Embaixador americano, o jornalista relata:

"Passava os dias ouvindo música, bem baixinho, no quarto de Ana. Mas não há disco que resista ao ouvinte que não trabalha. Aos poucos, foram ficando desgastados pela repetição. Num deles, Gil gritava Marighela.

No princípio foi interessante reconhecer aquele nome, mais ou menos gritado às pressas, propositalmente, não articulado. Depois era fácil acompanhar a música que, dentro de alguns segundos, ia dizer Marighela. Finalmente, era insuportável ouvir aquele grito de Marighela, repetido mil vezes, ao longo daqueles dias. Sobretudo porque num deles a televisão anunciava a morte de Marighela, assassinado em São Paulo."

Produzida em um momento difícil, entre a criação da esperança sobre a luta armada e a dissolução desta forma política, **Alfômega** pode ser interpretada de duas formas complementares. O analfomegabetismo pode ser traduzido como a alienação produzida pela sociedade industrial e também remete a uma crise específica da sociedade brasileira daquele momento, marcada por transformações políticas e sociais intensas, que se relacionam não só com a reorganização da economia que reforça a inserção do país no sistema capitalista e com a institucionalização do aparato repressivo, mas também com a reafirmação de regras de convívio social autoritárias. Sua superação passa por transformações radicais, o caminho da luta armada como solução possível. Além disso, analisar **Alfômega**, e suas estratégias discursivas nos leva a repensar o imenso poder de controle atribuído ao Estado naquele momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARTHES, Roland - "El discurso de la historia", in: **El susurro del lenguaje**. Barcelona, Paidós, 1987, p. 163-177.
- BARTHES, Roland - **Aula**. São Paulo, Cultrix, s. d.
- BENJAMIN, Walter - **Rua de mão única**. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter - **Magia e técnica, arte e política**. 2 ed., São Paulo, Brasiliense, 1986.
- BENVENISTE, Émile - **Problemas de lingüística geral**. São Paulo, Edusp/Cia. Editora Nacional, 1976.
- CHARTIER, Roger - **A História Cultural**. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil, 1990.

- CONTIER, **Imprensa e ideologia**. Petrópolis/Campinas, Vozes/Unicamp, 1979.
- D'ALESSIO, Márcia Mansor - "Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora", in: **Revista Brasileira de História**, 25/26:97-104.
- FLOCH, Jean-Marie - **Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit**. Paris, Hachette-Benjamin, 1985.
- GREIMAS, A. J. - **Sobre o sentido**. Petrópolis, Vozes, 1975
- GREIMAS, A. J. e COURTÈS, J. - **Dicionário de Semiótica**. São Paulo, Cultrix, s.d.
- História Oficial**, dir. Luis Puenzo, 1985.
- JAKOBSON, Roman - **Linguística e Comunicação**. São Paulo, Cultrix, s.d.
- MARX, K - "O dezoito brumário de Luiz Bonaparte", in: MARX, K. e ENGELS, F. - **Obras escolhidas**, vol. 1. São Paulo, Alfa Ômega, s.d., p. 199-285.
- NORA, Pierre (org.) - **Les lieux de Memoire**. 1, Paris, Gallimard, 1984.
- PIRES, Francisco Murari - **História e poesia** (comentários ao Proêmio tucidideano), datiloscrito, s. d., 15 p.
- ROBIN, Régine - **História e linguística**. São Paulo, Cultrix, 1977.
- SAUSSURE, Ferdinand - **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, s.d.
- SILVA, Marcos A. - **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- SOUZA, Sérgio A. - **Cenas de Povo explícito**: Elementos para a análise de um tema político (Brasil, 1962-1969). São Paulo, Dissertação de Mestrado apresentada à FFLCH-USP, 1994.
- TUCÍDIDES - **História da Guerra do Peloponeso**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1982.
- VESENTINI, Carlos Alberto - **A teia do fato**. Tese de Doutorado apresentada à FFLCH/USP. São Paulo, mimeo., 1982.
- VESENTINI, Carlos Alberto e DECCA, Edgar S. de - "A revolução do vencedor", in: **Revista Ciência e Cultura**, 29:25-32.
- VEYNE, Paul - **Comment on écrit l'Histoire**. Paris, Éditions du Seuil, sd.

A UTILIZAÇÃO DA CULTURA MATERIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA DE 1º E 2º GRAUS

Profª Drª Elaine Farias Veloso **HIRATA***
(Coordenadora)

Profª Denise C. P. Catunda **MARQUES***

Profª Judith Mader **ELAZARI***

Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Olhar, manusear e explorar objetos propiciam aos alunos experiências concretas de compreensão do mundo contemporâneo, estimulando, em um processo altamente dinâmico de aprendizagem, uma aproximação entre os estudantes atuais e sociedades de outras épocas. O processo histórico é vislumbrado a partir da observação da produção material de diferentes povos colocados diante de situações-problema, similares às que se apresentam ao homem contemporâneo.

A partir dessa proposição básica, o curso articula-se aos seguintes objetivos:

1. Discutir as possibilidades de exploração do documento material - arqueológico e etnográfico - como fontes de informações no estudo da História;
2. Questionar as relações existentes entre as diferentes categorias de documentos deixados pelos homens: escritos, materiais, iconográficos, identificando as contribuições, alcance e limitações de cada um para o estudo e ensino de História;
3. Refletir sobre a necessidade de atuarem os museus - a partir da exploração de seus acervos - como laboratórios didáticos, experimentando e propondo formas alternativas de ensino e aprendizagem a serem implantados em sala de aula;
4. Apresentar e discutir alguns projetos educacionais fundamentados nos princípios metodológicos expostos acima e que vêm sendo executados pelo Serviço

* Profª do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo desde 1981.

LEITURAS INDICADAS

Baudrillard, J. - *Le système des objets*. Paris, 1968.

Douglas, M. & Isherword, B. - *The world of goods*. Harmondsworth, 1978.

Durbin, Gail et alii - *Learning from objects*. Londres, 1987.

Hirata, Elaine F.V. et alii - "Arqueologia, educação e museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento", *Dédalo*, 27, 1989: 11-46.

Menezes, Ulpiano T.B. de - "A cultura material no estudo das sociedades antigas", *Revista de História*, 115, 1983: 103-117.

Moles, A. - *Théorie des objets*. Paris, 1972.

Pesez, J.M. - *L'histoire de la culture matérielle*, *La Nouvelle Histoire*, Paris: Les Encyclopédies du savoir moderne, 1978.

A DINÂMICA DO CURSO

O curso procurou equilibrar discussões teóricas a respeito dos princípios que norteiam o uso da cultura material no ensino da História com a experimentação de atividades de exploração dos objetos entendidos como suportes físicos de informações, isto é, documentos materiais.

Assim, em um primeiro momento, questionou-se a visão equivocada de historiadores e professores que, ao conferirem somente às fontes escritas o valor de autêntico documento histórico, acabam por marginalizar cultura material dos manuais e das salas de aula, o que representa sonegar informações importantes sobre o cotidiano do homem.

Nesse sentido, vale citar o conceito de cultura material, proposto por Bezerra de Menezes (1983:112): "Por cultura material poderíamos entender aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. Por apropriação social convém pressupor que o homem intervém, modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais. Essa ação, portanto, não é ale-

atória, casual, individual, mas se alinha conforme padrões, entre os quais se incluem os objetivos e projetos. Assim, o conceito pode tanto abranger artefatos, estruturas, modificações das paisagens, como coisas animadas (uma sebe, um animal doméstico), e, também, o próprio corpo, na medida em que ele é passível desse tipo de manipulação (deformações, mutilações, sinalações) ou, ainda, os seus arranjos espaciais (um desfile militar, uma cerimônia litúrgica)."

Os **artefatos** constituem uma parcela altamente representativa dentre os elementos que integram o universo da cultura material. Explorá-los é a tarefa dos arqueólogos, que, para tanto, dispõem de uma metodologia específica, passível de ser reproduzida, nas suas linhas mais gerais, em sala de aula.

A experimentação de uma atividade prática de análise de um artefato - tarefa similar àquela que o arqueólogo executa em laboratório - foi proposta aos alunos do curso. A partir do manuseio do objeto, teve início o processo de exame das características físicas, da técnica de fabricação, e mesmo da proposição de hipóteses sobre a função e nível de organização do trabalho necessário à produção do artefato.

É importante ressaltar que o conhecimento gerado nesse processo abrange, por um lado, a compreensão a respeito da sociedade que fabricou, utilizou e, finalmente rejeitou o artefato; por outro lado, várias habilidades relacionadas ao desenvolvimento de um **pensamento plástico** (Bezerra de Meneses, *op.cit*:111, citando P. Francastel *La réalité figurative*, Paris, 1968).

Ao final do trabalho prático de análise de artefatos, foram pensadas formas de implementação de um trabalho dessa natureza em sala de aula, no ensino de História. Foi, então, distribuído aos alunos, o texto **Apontamentos sobre Learning from objects** (Gail Durbin, Susan Morris, Sue Wilkinson), elaborado pela Prof^a Elaine F. V. Hirata, como subsídio para a discussão. A seguir foram apresentados alguns vídeos que documentavam projetos do Serviço Educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo desenvolvidos de acordo com a metodologia exposta.

A avaliação do curso consistiu na elaboração, pelos alunos, reunidos em grupos, de um pequeno "projeto" de utilização de artefatos no ensino de um tema de história, para alunos de 1º ou 2º graus.

A despeito da curta duração do curso - levando-se em conta que o tema era praticamente desconhecido para quase todos os alunos - foi possível perceber o interesse que desperta a proposta do uso do universo concreto no ensino, estimulando o exercício do pensamento abstrato.

Em síntese, o resgate do estudo da cultura material para a História torna-se, pouco a pouco, uma preocupação para aqueles que se identificam com as palavras de Hannah Arendt:

" A objetividade do mundo - o seu caráter de coisa ou objeto - e a condição humana completam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana."

(A condição humana. Chicago, 1958. Trad. bras. 1981:17).

O CONSTRUTIVISMO: A Utilização do Jogo para a Compreensão dos Conceitos Históricos

Rosa KULCSAR*

O processo de desenvolvimento refere-se ao desenvolvimento da personalidade humana em termos de sua expansão e busca de realização. O indivíduo se desenvolve através de suas múltiplas experiências de vida, das aprendizagens conceituais que faz ao longo de sua escolaridade e da convivência com os outros indivíduos pelo intercâmbio de idéias e sentimentos.

O professor é alguém que está sempre à procura de maiores níveis de aperfeiçoamento e crescimento pessoal. Ele sabe que, em qualquer circunstância de ensino, os alunos sempre o tomarão como modelo, numa atitude de aceitação ou de crítica

Aqui estamos para dialogar sobre o construtivismo, espero passar para vocês professores, algo que conheço sobre ele, mas tenho certeza que no decorrer da exposição vocês poderão encontrar exemplos que, após a mesma, servirão de base para algumas reflexões tiradas da sua própria realidade.

O Construtivismo está baseado nos estudos de Jean Piaget que os formulou a partir de 1932. Seus trabalhos começaram a ser utilizados mais intensamente após a década de 60. A sua formação era de biólogo, e aos 24 anos se interessou pela psicologia. Daí, nota-se uma grande influência naturalista e do movimento psicológico funcionalista, por isso seus estudos são classificados como de psicogenética.

Suas reflexões e observações são aplicadas no campo da pedagogia, mas não existe um método de ensino piagetiano.

Para Piaget não existem indivíduos mais inteligentes ou menos inteligentes, todos nascemos com as mesmas potencialidade hereditárias. O desenvolvimento da

* FEUSP/PUCSP/Fundação Santo André

personalidade se realiza de modo orgânico, havendo dependência muito grande entre os aspectos sociais, afetivos, intelectuais e físicos.

O desenvolvimento da personalidade é considerado como um processo, sendo que o desenvolvimento do pensamento é básico para a realização da aprendizagem. É necessário que o aluno tenha atingido um determinado grau de desenvolvimento de pensamento a fim de que possa integrar determinados conteúdos.

Daí a importância de, no processo ensino-aprendizagem, o professor a partir do nível de pensamento em que a classe se encontra, oportunizar experiências que sejam capazes de atender as necessidades desta classe e que permitam um crescimento significativo dos elementos que a integram professores e alunos igualmente.

O desenvolvimento intelectual depende do crescimento físico, do amadurecimento do sistema nervoso e glandular que chama maturação, que é inato e determina “como”, “o que” e “quando” o aluno aprende.

A integração de determinadas aprendizagens só serão efetivas através de experiências múltiplas, realizadas através de etapas sucessivas ao longo do tempo, caracterizando-o como um processo seqüencial. Como cada uma delas prepara para uma posterior, também é cumulativo. Ao integrar elementos de uma etapa na construção de uma etapa posterior, identificamos na estruturação do desenvolvimento do pensamento um processo interativo, sendo também cíclico e ascensional.

Outro princípio de aprendizagem é que o processo apresenta ritmos diferenciados, sujeito a acelerações e retardos de acordo com o ritmo próprio de cada aluno.

O desenvolvimento mental é influenciado por quatro fatores inter-relacionados:

- 1 - Maturação (já explicitado)
- 2 - Experiência
- 3 - Interação Social

4 - Equilibração - que é o processo de reunir maturação, experiência e socialização de modo a construir e reconstruir estruturas mentais.

Para Piaget, em cada momento e em todo decorrer da vida humana, o processo adaptativo tem funcionamento idêntico, procedendo por dois mecanismos indissolavelmente ligados, **assimilação e acomodação**.

Assimilação é quando o sujeito busca o objetivo do conhecimento, conforme a sua estrutura mental, seus esquemas assimiladores em atividades.

Acomodação é quando a assimilação leva a uma acomodação da própria estrutura, que se modifica em resultado daquela atividade, seja desenvolvendo novos esquemas, seja diferenciando-os ou coordenando-os uns aos outros. Ou seja, o aluno aprendeu e transpôs para a sua linguagem, o conteúdo a ser aprendido. O sujeito assimila porque busca **ativamente** assimilar, havendo acomodação como resultado da **atividade**. A equilíbrio também é denominada de **auto-regulação**, fator que a própria atividade relacionadora do sujeito como objeto e **que explica todo o processo**.

A atividade auto-reguladora ou equilibradora é múltipla em suas manifestações. Predomina, como ação observável, nas adaptações sensório-motoras dos primeiros períodos de vida. Progressivamente integram-se essas ações num sistema que admite **ações interiorizadas**. Tornando-se operatórias, levam ainda algum tempo para desligar-se do concreto, das coisas, e tornar-se formais, abstratas, no decorrer da adolescência.

A partir de certo nível de desenvolvimento, a mais autêntica atividade de investigação pode ser exercida por reflexão, abstração e manipulação verbal. O que não impede que as demais formas de atividades continuem sendo exercidas pelo indivíduo que já atingiu as formas superiores de vida mental. É da realidade que retiramos, pela ação, os elementos, os dados para o exercício da atividade mental, mas também é da coordenação das ações exercidas que partimos para uma nova atividade mental.

Para Piaget, a atividade deve ser **motivada**. Como Claparède, com quem trabalhou em Genebra, afirma "toda ação, isto é, todo movimento, todo pensamento ou todo o sentimento- responde a uma necessidade". A necessidade manifesta um desequilíbrio nas relações entre o indivíduo e o meio: é o que sucede quando algo em nós" ou "fora de nós" modifica-se exigindo um reajuste de conduta.

Esse mecanismo **funcional e invariável** em todas as etapas da vida "não explica o conteúdo ou a estrutura das diferentes necessidades, pois cada uma delas relaciona-se à organização do nível considerado".

Em outras palavras, a necessidade que desencadeia a ação, o princípio do interesse que relaciona a necessidade ao objeto e que conduz a sua assimilação pelo sujeito, são mecanismos constantes, mas as necessidades e interesses diferem de uma etapa a outra etapa da vida do indivíduo, bem como vão sendo marcadas pelas experiências adaptativas de cada um.

. Afirma também que em toda conduta os aspectos afetivos e cognitivos estão indissolúvelmente relacionados, embora não tenha avançado muito no estudo do papel dos sentimentos da vida humana, para ele não se pode separar inteligência da afetividade.

"Na realidade, diz Piaget, a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha para o equilíbrio, e a razão, que exprime as forças superiores desse equilíbrio, reúne em si, a inteligência e a atividade". Julga necessária a introdução, ao lado da noção do **reforço externo**, ligado ao sucesso da ação, da noção do **reforço interno**, vinculado a um sucesso necessário. Este último significaria o atingimento de um equilíbrio interno, ou seja, a eliminação de incompatibilidade, contradições e conflitos.

Decorre, pois, que nessa perspectiva não há nem pode haver motivação escolar, extrínseca à própria atividade de classe. Que motivar não significa a exploração pura e simples dos interesses imediatos e atuais do educando, mas o suscitar de energias que, vinculadas às possibilidades operativas dos alunos em dado momento, promovam e desenvolvam atividades.

Agora, após esta breve seleção dos principais aspectos que a obra vasta de Piaget pode ser relacionada à Educação, vamos colocar alguns problemas didáticos na perspectiva piagetiana.

Três variáveis aparecem como relevantes

1 - O nível de desenvolvimento permite falarmos em uma **didática evolutiva** vinculada às etapas sucessivamente alcançadas pela criança e adolescentes, e que condicionam variação não só de interesses e tipos de atividades, mas também de conteúdos, desde que a aquisição deste depende dos esquemas assimiladores do sujeito;

2 - A estrutura do material a aprender, problema que Bruner desenvolve amplamente, justificaria, a procura da **didática estrutural**. Trata-se de empreender exame recíproco e conjunto da estrutura mental do aprendiz, e

das propriedades estruturais do que é aprendido. É o famoso "aprender a aprender".

3 - A premissa colocada por Piaget de que o importante e crucial em toda e qualquer metodologia será a **provocação da atividade do aluno**, levou-o a acentuar dois tipos de estratégias didáticas: a **investigação pessoal e autônoma** do aluno e a **cooperação** promovida pela troca intelectual em **trabalho de grupo**. Nesse caso, prende-se ao desenvolvimento de uma **didática operatória**.

As estratégias envolvidas caracterizam-se por promover assimilação ativa de conteúdos, contribuindo concomitantemente para o desenvolvimento e robustecimento das estruturas mentais do aprendiz. Incluem manipulação efetiva ou mental do objeto do conhecimento, incentivam a mobilidade e a reversibilidade do pensamento por meio de comparações, confrontos, relações; desafiam esquemas assimiladores por meio de **situações-problema**; promovem aptidão para a descoberta e a criatividade do aluno.

O que destaca esta estratégia de outras é a dupla finalidade do processo **fazer aprender e desenvolver a capacidade de aprender mais e melhor**. O processo de aquisição assume especial valor, pois é ele que determina a permanência daquilo que é adquirido.

Outro aspecto a ser destacado é o da **vida social**. Ela, por introduzir o outro e sua perspectiva, obriga o indivíduo a distinguir-se dele (fisicamente, representativamente, socialmente) e a um reforço de reformulação do conjunto "eu-e-outro". Na conduta e no plano intelectual, é por meio do convívio no grupo que se desenvolve o "controle mútuo", ou seja a necessidade de justificar e verificar, objetivamente, ações e pensamentos.

É assim que modalidades específicas de atuação grupal, como a discussão, a troca de idéias, a colaboração no jogo e no trabalho, tornam-se importantes para o desenvolvimento do pensamento.

Na perspectiva piagetiana o trabalho escolar grupal, assume um papel mais amplo do que o usual. Não será somente um meio de adaptação do sujeito no plano da conduta e das relações humanas. Torna-se processo importante de desenvolvimento intelectual, pelo que apresenta de estímulo à reorganização cognitiva do indivíduo que deve a um tempo tornar objetivo e comunicável seu

pensamento, assimilar o ponto de vista alheio e tudo coordenar numa perspectiva de conjunto.

Outro aspecto a ser assinalado é o da utilização dos **recursos audio visuais**. Piaget reconhece neles grande progresso em relação a método de ensino puramente verbais. Mas julga que não são suficientes para desenvolver atividades operatórias, pois "crêem pagar tributo ao ideal dos métodos ativos, concretizando as matérias de ensino de modo figurativo". A representação figurativa, embora possa oferecer além da imagem de objetos ou acontecimentos, a representação de operações realizadas, **não substitui o esforço** operatório requerido para sua efetiva realização. São preciosos auxiliares, mas nunca poderão dispensar, mesmo que seja sob forma de monitoramento ou coordenação de debates e trabalhos, o papel do professor, que estimula e provoca a atividade operatória da classe.

As mesmas precauções devem ser tomadas, com referência ao **ensino programado**, veiculado por livros didáticos ou não, por dispositivos eletrônicos ou mecânicos (p.ex. a informática e o computador), as máquinas de ensinar, etc. Para eles este tipo de ensino pode ser utilizado em aspectos limitados de determinados matérias que exigem por ex. memorização, estando o professor liberado para a promoção de tarefas operatórias, para o incentivo à atividade.

Portanto, a atividade principal do professor não é **transmitir** conhecimento.

Para ele, desde 1935, aponta-se o problema da **formação dos professores**. Refere-se à escassez de docentes, e também às dificuldades provenientes de serem considerados "simples transmissores de conhecimento, sem possibilidade de iniciativas e muito menos de descobertas".

E acentua: Os professores das diversas escolas não têm à sua disposição nem uma ciência da educação suficientemente elaborada que lhes permita operar de maneira pessoal para fazer progredir essa disciplina nem a consideração sólida que deveria estar ligada a sua atividade ao mesmo tempo científica, prática e essencial para a comunidade".

Considera, pois, a formação do professor como questão chave cujo resultado comanda a solução de todos os problemas de educação atual.

A dupla prescrição: melhor formação do professor e seu envolvimento na elaboração do campo científico da educação, constituem de certo modo soluções confluentes, desde que a formação do professor deverá lhe dar condições básicas

para o empreendimento da tarefa que dele se requer. E o que na medida em que essa efetiva colaboração seja prestada, melhores instrumentos de trabalho ele terá.

Piaget, paralelamente a essa excepcional tarefa de pesquisa interdisciplinar que empreendeu, teve e vem tendo atuação específica no campo da educação, em nível internacional. Negando ser pedagogo, essa preocupação, no entanto aparece em sua obra. Do método clínico, que elaborou para trabalhar com as crianças, se manifesta a "vocação pedagógica". Nele podemos distinguir as linhas de uma legítima filosofia de educação voltada para "formação de homens capazes de fazer coisas novas e não simplesmente de repetir as coisas que as outras gerações tem feito", de formar mentes que passam a ser críticas, que possam verificar, e não aceitar tudo o que lhe é oferecido".

Outro autor que segue o caminho de Piaget é Howard Gardner, em "Estruturas da Mente - A Teoria das Inteligências Múltiplas" - Artes Médicas PA - 1994, onde amplia e critica o campo de estudo das inteligências e cognição. No seu entender, "uma competência humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problema - capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínas que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz - e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas - por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo "(p/46).

Para ele a inteligência é formada por:

- 1 - lingüística;
- 2 - musical;
- 3 - lógico-matemática;
- 4 - espacial;
- 5 - corporal cinestésica;
- 6 - pessoal;
- 7 - Simbólica

"É através de símbolos e sistemas simbólicos que a nossa estrutura presente, enraizada na psicologia das inteligências, pode ser ligada eficazmente aos interesses da cultura" (p.231).

Pesquisas recentes mostraram que a intervenção e o treinamento precoce persistentes podem desempenhar um papel decisivo na determinação do nível de

desempenho do indivíduo. Se um dado comportamento é considerado importante para uma cultura, se o indivíduo está motivado, se recursos existem, quase todos através da aprendizagem podem atingir a “competência” do domínio intelectual ou simbólico.

O jogo é um dos caminhos para isto.

Ao ser utilizado como uma das ferramentas, no processo de ensino - aprendizagem, pode dar os meios necessários para que os alunos construam alguns conceitos, a partir de questões-problemas.

No curso de Prática de Ensino de História da FEUSP - período Matutino - propusemos, como uma parte do projeto de Estágio Supervisionado nas escolas de 1º e 2º graus, a “utilização do jogo para a compreensão dos conceitos históricos”.

Surgiram quatro propostas, que foram aplicadas nas salas de aula que serão explicitadas a seguir:

JOGO Nº 1

“Grilhões”

Regras:

Participantes: 6 pessoas.

Escolhe-se o primeiro jogador. Após a escolha, o primeiro jogador entra na primeira casa e lê para os demais as informações nela contida. A seguir os demais participantes tomam a mesma atitude que o primeiro. Isso seguirá até o término das casas azuis.

Quando o jogador entrar na casa verde, retirará um cartão da mesma cor e seguirá sua instrução. A partir deste momento o deslocamento dentro do tabuleiro ocorrerá de acordo com o dado.

Após todos os participantes retirarem o cartão verde que determina o caminho a ser seguido (amarelo ou rosa), o primeiro jogador joga o dado, caminha o número de casas indicado e retira o cartão da mesma cor do caminho que está seguindo (rosa ou amarelo) e segue suas instruções. Isso se sucederá até a chegada de cada jogador à segunda casa verde.

É importante observar que no caso de um cartão indicar uma volta a casa anterior à verde, continua a utilização do dado, sendo vedada a mudança do caminho anteriormente estabelecido.

Ao atingir a segunda casa verde, o jogador terá que retirar um cartão verde com a tarja da mesma cor que o caminho que percorreu (amarelo ou rosa). Este cartão indicará o caminho a percorrer a partir de então, sendo possível a mudança de caminho. Porém é válida a observação acima. A seguir procede-se como na fase anterior.

Quando um jogador atingir as casas azuis, terá que continuar a jogar o dado até atingir a última casa azul, o que lhe dará a vitória.

Objetivo do Jogo:

Este jogo está incluído dentro de um projeto de trabalho sobre a escravidão negra no Brasil colonial, e mais especificamente sobre as formas de resistência do negro à escravidão.

O jogo localiza-se, dentro deste projeto, após as aulas sobre escravidão e as formas de resistências, chamados no jogo de física, como o banzo, as fugas coletivas, os quilombos, entre outros, e imediatamente antes da apresentação da religiosidade do negro como uma outra forma de resistência à escravidão.

O objetivo deste jogo, dentro do projeto, é de chamar a atenção dos alunos, de uma faixa etária de 11 a 14 anos, para uma forma de resistência pouco trabalhada enquanto tal. O que sempre se faz nas escolas é trabalhar com o tema religião como forma de dominação. As aulas permanecem na relação desigual dominante-dominado, jamais comenta-se a religião como forma de resistência à dominação do europeu, no caso dos negros que vieram para o Brasil.

O jogo revela justamente a religião como remanescente de uma cultura que foi esmagada pela escravidão e seu papel como forma de resistir a uma vida que lhes foi imposta.

O professor deverá fazer fichas de cores diferentes com as questões, conforme as casas alocadas em dois caminhos propostos para o jogo.

JOGO Nº 2

Batalha Histórica:

1. Objetivos do Jogo

Nesse jogo a partida é decidida não exatamente pela sorte, mas pelo conhecimento que o grupo/jogador tem da organização espacial de uma sociedade tal, e das relações que perpassam os elementos que a compõe, ou seja, na medida em que o grupo/jogador consegue relacionar uma configuração espacial a uma organização social específica, a uma modo de viver e de pensar.

Assinala-se com frequência um aspecto negativo em relação a aula expositiva. No entanto, se esta servir como forma de forçar o aluno a pensar, arrebatá-lo, roubá-lo das forças de estagnação e indolência, ela então é insubstituível e essencial. Com isso, os jogos utilizados servir-lhe-iam, não apenas como instrumentos, mas como um exercício de pensamento, assim como livros, filmes, fotos, pintura, músicas, etc.

No jogo "Batalha Histórica", a chave consiste nas questões-desafio, portanto elas devem ser elaboradas de tal forma a estimular o jogador a entender as "relações sociais" através das situações que lhes são apresentadas, e a resolver "problemas e conflitos" advindos das mesmas, com o objetivo de levá-lo a formular **conceitos** relacionados ao tema do jogo.

O Jogo "Batalha Histórica" pode ser aplicado a vários campos sociais, por exemplo: pólis Grega, Feudo Medieval, Engenho de açúcar, sociedade do ouro no Brasil, quiombos, comunidades como a de Canudos e do Contestado, etc.

Obs.: Este jogo esta inserido no trajeto do Projeto de Curso Organizado no primeiro semestre de 1995.

2. Componentes do Jogo:

- * Participantes: 02 a 50 jogadores
- * Idade: a partir dos 14 anos
- * Composição do Jogo: 02 painéis quadriculados, ordenados em linhas (letras) e colunas (números), painéis descartáveis, similares ao principal, peças de papelão correspondentes a elementos relacionados a uma determinada sociedade-tema jogo. Sugere-se que cada grupo prepare as peças, 01 baralho onde cada carta contém "questões desafio" com sua possível resolução. A cor das cartelas indica o número de jogadas a serem realizadas.
- * cor-rodadas: Amarelo: 01

Creme:	02
Cinza:	03
Laranja:	04
Azul:	05

3. Regras do Jogo/Instruções:

O jogo pressupõe aulas expositivas sobre o Tema Abordado

Sugere-se dividir os alunos em 04 grupos de 06 a 12 integrantes, formando assim, duas duplas que jogam entre si, sendo que poderá haver uma "final" entre os vencedores de cada dupla.

1. Cada grupo-jogador recebe um painel. Deve dispor as peças, seguindo uma certa divisão do espaço dado pela organização social do Tema-Jogo.

2. Cada grupo-jogador recebe um painel descartável para registrar seus acertos no painél adversário.

3. As cartas devem ser colocadas viradas para baixo, (seguindo uma determinada sequência-ordem de questões desafio), formando a pilha de compras, num local entre os dois grupos-jogadores.

4. Sorteia-se o primeiro grupo-jogador. Este retira uma carta do baralho, (sempre a que estiver em cima na pilha de compras), lançando a questão desafio ao grupo oponente, que se acertar, tem direito ao número de jogadas indicadas na carta. Se errar, quem jogará será o grupo que lançou a questão desafio, e assim por diante, alternadamente.

5. A jogada consiste em associar uma letra a um número, (exemplo: A.2), que poderá corresponder ao painél do adversário:

* a uma peça,

* a parte de peça,

* a um espaço vazio,

O atacante será informado se acertou ou não um "alvo", o que lhe serve como pista de que pela redondeza há mais alvos, pois o grupo/jogador deve estar informado da configuração espacial do Tema-Jogo.

6. O vencedor será aquele que descobrir o jogo do oponente ou seja, quem primeiro acertar todos os alvos no painél do adversário.

JOGO Nº 03

Regras:

Jogo do Engenho: - Quebra-cabeças

As cartas serão distribuídas entre os três grupos, cada grupo ficará com um conjunto de perguntas. O grupo A ficará com as perguntas sobre os senhores de engenho, o grupo B ficará com as perguntas sobre os índios.

O mediador (no caso, o professor) ficará com os quebra-cabeças. (figuras: senhor, índio, negro).

O jogo começa com o grupo A fazendo uma pergunta ao grupo B. Se o B souber responder ganha o direito, à uma peça do quebra-cabeça (figura: negro) que deverá ser afixada no quadro. Caso B não saiba responder, a pergunta deverá ser respondida pelo grupo A que formulou a mesma, se o grupo A não souber responder perderá um ponto (terá que tirar uma figura do quadro). Em seguida, B pergunta à C, se C souber responder terá o direito de afixar uma peça do quebra cabeça (figura do índio), caso o grupo C não saiba responder a pergunta volta ao grupo B que a formulou.

Obs.: Quando as perguntas voltarem para o grupo que as formularam tal grupo deverá respondê-las sob a pena de perderem um ponto (uma peça no quadro) porém se responderem não ganharão nenhum ponto.

O grupo vitorioso será aquele que conseguir montar o respectivo quebra-cabeça antes dos outros grupos.

Reflexões

"O Engenho" foi criado para ser aplicado em classes com crianças de onze à treze anos, ou seja, classes de 5ª séries.

Partiu-se do princípio que os alunos não deveriam receber um texto prévio para ser estudado, eles deveriam participar do jogo com a bagagem de aprendizado em História possível no ano do primeiro grau. Como o jogo é sobre o engenho no Brasil-Colônia indica-se a aplicação do mesmo somente no 2º semestre, uma vez

que, após o término do 1º semestre, a proposta curricular já deverá ter contemplado os principais assuntos abordados no jogo.

JOGO Nº 4

“Os Astecas”

Apresentação

O jogo que criamos durante o período em que assistimos às aulas do curso de Prática de Ensino de História II, no segundo semestre de 1995, pretende estimular os alunos e despertar-lhes o interesse pela disciplina de História. Além disso, pretendemos por meio da aplicação do jogo, criar um senso de responsabilidade maior nos alunos através da interação grupal, que irá exigir do aluno uma maior dedicação.

O jogo apresenta uma série de vantagens, principalmente por não ser um jogo fechado e concluído. Pode ser aplicado em diversos conteúdos, séries e demais disciplinas, na medida em que lhes interesse. Também dá autonomia ao professor na escolha do tema a ser desenvolvido e na direta elaboração do texto a ser utilizado.

O Jogo

O jogo consiste no trabalho em grupo dos alunos, através de um texto selecionado previamente pelo professor, podendo este servir de apoio ou constituir o próprio conteúdo de suas aulas.

Formam-se grupos com, no mínimo, o número igual ao da divisão do texto. Trata-se, portanto, de um texto principal onde será abordado um determinado assunto. Este texto terá as divisões que o professor desejar.

Os grupos, então, terão a quantidade de elementos igual à da divisão do texto principal. Estas divisões constituirão os subtópicos ou capítulos.

Em seguida, o grupo se dividirá e cada aluno, junto com um colega de cada um dos grupos iniciais, irá estudar o subtópico que lhe corresponder formando um segundo grupo ou subgrupo.

Neste subgrupo, cada representante de cada grupo estudará e discutirá com os colegas, apenas uma das partes do texto, escolhida pelo professor.

Dessa forma, todos os elementos do segundo grupo analisarão, compreenderão e debaterão um mesmo assunto. Deve ocorrer, então, o esforço máximo de cada aluno para que, quando volte ao grupo inicial, tenha condições de explicar, aos companheiros do grupo inicial, o que estudou no subgrupo.

Cada aluno, além de texto que estudará, terá um roteiro de perguntas, elaboradas pelo professor, que o auxiliará na compreensão do mesmo.

O aluno deverá comentar e discutir o texto com os colegas do subgrupo para sanar suas dúvidas. Deve também requisitar a explicação do professor, quando necessário. Este, por sua vez, estará sempre supervisionado o trabalho da classe.

Terminado o trabalho em grupo, com um tempo mínimo estabelecido pelo professor, cada aluno voltará ao seu grupo inicial para explicar o que entendeu da parte do texto que lhe correspondeu.

Já de volta ao grupo inicial, os alunos iniciarão a explicação seqüencial determinada pelo professor que possibilitará a união do texto fragmentado em um texto único, compreensível como um todo, para os alunos.

A partir daí, os alunos serão capazes de fazer uma reconstrução do texto inicial, sendo sempre supervisionados pelo professor.

Depois de explicados, comentados e discutidos os diversos fragmentos do texto e o texto em si, os alunos construirão um único texto, onde se encontrarão as idéias centrais compreendidas pelo grupo.

Este texto, por sua vez, será entregue ao professor, que irá avaliar o desempenho dos grupos, selecionando os melhores textos.

O professor poderá, também, ao final do jogo, estimular um debate ou a criação de uma pequena história que se relacione com o assunto tratado no texto.

Se o professor achar conveniente e necessário, poderá retomar o assunto do texto, comentando ou explicando-o melhor.

Aplicação do Jogo

Para um melhor entendimento, exemplificaremos o desenvolvimento do jogo aplicando, hipoteticamente, em uma 5ª série do 1º grau com o tema "Os Astecas".

Levando-se em conta o universo do aluno de 5ª série, ou seja, uma fase de transição em que o aluno se vê diante da necessidade de assumir uma postura mais responsável e, por isso mesmo, um período de difícil adaptação, pois diante do novo

- na 5ª série ainda perdurará o antigo - a fase do auge da infância, criatividade, contato muito próximo com a professor etc; entendemos necessário lançar mão de uma série de mecanismos para facilitar aos alunos uma melhor compreensão do tema a ser tratado. Os mecanismos utilizados foram: clareza no texto, utilização de algumas imagens coloridas, mapas e explicação final do professor, privilegiando temas que possibilitam a identificação com o aluno como, por exemplo, no caso dos Astecas, falando sobre crianças, jogos e brincadeiras etc.

O jogo que propomos visa criar um espírito responsável, aproveitando a interação geral que existe na turma.

Formar-se-ão grupos com no mínimo 5 alunos que estudarão o tema "A conquista dos astecas pelos espanhóis".

O tema seria dividido em 5 subtemas:

A - Como viviam os astecas antes da chegada dos espanhóis.

B - A expansão marítimo-comercial européia.

C - O encontro das duas civilizações.

D - A destruição dos indígenas por Cortês.

E - As consequências da conquista da América.

É importante ressaltar que apenas estamos exemplificando a aplicação do jogo, não nos preocupamos em elaborar uma nova abordagem ao tema escolhido. O professor terá total liberdade de, conhecendo a sua turma, elaborar ou escolher um texto que melhor se adapte às condições dos alunos.

Cada aluno irá estudar uma parte do texto. Verifique através do esquema:

Depois de estudados os subtópicos, os alunos retornarão ao seu grupo inicial, explicando aos outros a parte que estudou.

Em seguida, no final do jogo, elaboração um novo texto contendo as informações por eles compreendidas.

CONCLUSÕES:

O jogo foi aplicado por alguns dos membros do grupo que já lecionam.

Os resultados foram variados, a própria aplicação do jogo, sofreu modificações por parte do professor que adaptaram à realidade do aluno.

Percebeu-se que houve real interesse por parte dos alunos com relação ao jogo. Alguns deles que, anteriormente, não pareciam estimulados pelas aulas, mostraram grande interesse em compreender o seu texto.

Houve também bastante cobrança dos alunos aos seus colegas com relação ao esforço individual cada um.

Percebemos que a discussão ocorreu efetivamente; os alunos sentiram-se responsáveis pelo grupo, uma vez que o trabalho dependia de todos; a grande maioria dedicou-se ao trabalho.

Na avaliação final dos alunos percebemos que houve melhora no desempenho dos alunos.

Os debates propostos alcançaram seus objetivos, uma vez que a participação dos alunos ocorreu.

Devemos, no entanto, atentar para questões práticas, que consideramos essenciais na melhor aplicação do jogo:

1º - O professor deve manter a organização da classe durante o jogo, principalmente no momento da divisão dos grupos, para que não se ocupe muito tempo com este item.

2º - Cada aluno deve ter o seu próprio texto, bem como o seu roteiro de perguntas ou quaisquer outros mecanismos utilizados pelo professor.

3º - O professor deverá exigir que os alunos lhe devolvam o material utilizado no jogo, ao final de cada aula.

4º - O professor deve supervisionar e dar apoio aos alunos, sempre que necessário ou quando lhe for solicitado, esclarecendo dúvidas e estimulando o raciocínio do aluno.

5º - De alguma maneira, o professor deve evitar a memorização dos textos, estimulando o entendimento das idéias principais, que serão privilegiadas em detrimento do que for memorizado.

6º - O professor deve organizar-se, cronologicamente, tanto no momento da aplicação do jogo, quanto na organização das aulas em que se aplicará o jogo para que não se ocupem muitas aulas o que tornaria o assunto cansativo para os alunos.

7º - O professor deve ter controle dos alunos, anotando os elementos dos grupos e subgrupos, evitando, dessa forma, possíveis confusões e esquecimentos.

Observações:

1ª: Como já foi dito anteriormente, este jogo pode ser utilizado em qualquer disciplina e em qualquer assunto da mesma, cabendo ao professor a elaboração ou escolha do texto a ser trabalhado, assim como as perguntas.

2ª: O professor, se achar necessário, pode, ao final do jogo, explicar o assunto tratado aos alunos, sendo muito mais fácil e proveitoso lançar questões para discussões. Pode também exibir slides, filmes e realizar outras atividades que ele encontre possíveis e necessárias.

BIBLIOGRAFIA:

CAMARGO, Ana Maria de Almeida - "Jogos Didáticos como Instrumento de Aprendizagem: O Jogo do Engenho" - Revista de História - SP - (103): 651-655 - julho/set./1975

GARDNER, H. - "Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas - PA - Artes Médicas - 1994.

PIAGET, J. - A Noção de Tempo na Criança - RJ - Ed. Record - s.d.

A INTERDISCIPLINARIDADE EM PROJETOS DE ENSINO

PROJETOS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CEFAM BUTANTÃ- São Paulo
Expositores: Denise **ROCKENBACH**
Eloisa Barbosa de **OLIVEIRA**
Katsue Hamada e **ZENUN**
Monica **MARKUNAS**
Sílvia Mariana V. **MALUTA**
Renê **COSTA**
Valéria Maria Alves **ADISSI**

HISTÓRICO

O CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) é um projeto do MEC (Ministério da Educação e Cultura) implantado a partir de 1983 em vários estados do país, como uma alternativa às falhas detectadas nos cursos de Habilitação Específica do Magistério (HEM). É um curso de 2º grau que em quatro anos, em período integral e com o auxílio de uma bolsa de estudos para os alunos, no valor de um salário mínimo, forma professores de pré-escola e das quatro séries iniciais do primeiro grau. Os princípios básicos do CEFAM são:

. formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado;

. funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade;

. realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático;

. criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas.

Seguindo esses princípios básicos, embora com algumas características distintas, a partir de 1988 foram instalados 19 CEFAMs no Estado de São Paulo e atualmente, em 1996, já são mais de 50. O CEFAM-Butantã foi implantado em 1989, tendo funcionado em um outro prédio e era então denominado CEFAM-Vila Gomes. As orientações dadas pela Secretaria da Educação possibilitam cada unidade do CEFAM a elaborar seu próprio Plano Escolar.

ELABORAÇÃO E VIABILIZAÇÃO DO PROJETO

O desafio básico do CEFAM consiste em formar profissionais de educação competentes e comprometidos com a Escola Pública, o que implica em esforço conjunto na reorganização da escola: mudança na postura do professor que garanta ao conjunto de alunos e à totalidade do corpo docente as condições para o acesso e a discussão da informação atualizada e relevante, o que passa necessariamente pela estimulação de diferentes linguagens e pelo exercício do raciocínio e reflexão crítica. Para sua viabilização, cada série trabalha com eixos temáticos que se amarram ao longo do curso o que possibilita maior coerência ao retomar, ampliar e aprofundar os temas, conceitos e conteúdos. Desta forma, o próprio aluno se torna co-responsável e parceiro neste processo.

Durante esses 8 anos de implantação do projeto no CEFAM Butantã os resultados têm sido positivos tanto ao longo do curso quanto na atuação profissional de ex-alunos.

Em linhas gerais, os temas são:

1ª série-Tema: Homem e Sociedade

Objetivos gerais: Desmistificação de estereótipos e fundamentação filosófica em cada disciplina.

Estudo do Meio: Resgate da Identidade

2ª série- Tema: Homem, Sociedade e Educação

Objetivos gerais: Contextualização da educação com ênfase nas classes populares.

Estudo do Meio: Cidade de São Paulo

3ª série- Tema: Criança, Escola e Classe Social

Objetivos gerais: A representação social da criança e o papel do jogo no desenvolvimento infantil.

Estudo do Meio: Recriando o espaço de lazer

4ª série- Tema: Escola, Educação e transformação Social

Objetivos gerais: Análise da interação entre aspectos teóricos e práticos das propostas pedagógicas e atuação do educador no processo de transformação social.

Estudo do Meio: Resgate da identidade e construção da identidade do educador: elaboração de projeto pedagógico.

Os temas propostos para o curso viabilizam o trabalho interdisciplinar. A seleção de conteúdos de cada área e disciplina é feita em função dos eixos temáticos que, a partir de uma abordagem teórica, possibilita uma visão do conhecimento como um todo e cria espaço necessário para que a interdisciplinaridade se realize.

O Estudo do Meio é um dos procedimentos adotados que cria espaço para a concretização e convergência dos assuntos abordados pelos eixos temáticos.

É esta a essência dos objetivos propostos para a formação de professores que pretendemos. A interdisciplinaridade não deverá acontecer apenas através dos procedimentos (meramente como a realização de tarefas), mas através da abordagem teórico-metodológica, da prática que assumimos frente ao conhecimento e das possibilidades dentro de um curso de formação de professores. Portanto, é fundamental que o trabalho a partir dos eixos temáticos, na abordagem aqui proposta, ao criar espaços interdisciplinares, também possibilite o surgimento e fortalecimento do trabalho coletivo, do qual faremos análise mais detalhada no item III.

1. NÚCLEO COMUM

ENSINO DA LINGUA:

Sendo uma criação social e produto histórico, será estudada como principal código através do qual se dá a comunicação.

HISTÓRIA:

Para atuar na formação de educadores, é fundamental que se tenha clareza quanto ao Ser Humano que se quer formar, que tipo de sociedade se quer construir e, principalmente a quem se destina essa ação.

Tendo como preocupação fundamental compreender as relações e inter-relações do homem e a sociedade através do tempo, intermediado, no caso do magistério, pela esfera da educação, o ensino de História pretende:

.desmistificar a história como ocorrências e acontecimentos lineares, sequenciados e externos ao cotidiano, questionando-se a postura de neutralidade na história.

. resgatar a identidade do sujeito enquanto sujeito histórico, desmistificando a noção de herói.

. analisar diferentes formações sociais (diferentes locais e tempos) para compreender que as transformações ocorrem como resultado da ação do homem na superação de suas necessidades e cada realidade social como uma totalidade que está situada historicamente.

GEOGRAFIA

A abordagem geral do curso deve levar o aluno a observar e interpretar criticamente a realidade, a sua realidade concreta (em diferentes escalas: indivíduo, escola, bairro, cidade, país), buscando a compreensão de como o particular está contido no geral, recuperando a historicidade do espaço e desmistificando noções pré-concebidas a respeito da geografia como uma ciência neutra, desinteressante e desinteressada, onde não há nada o que refletir, apenas a decorar.

FISICA, QUÍMICA, BIOLOGIA

Não há como discordar da afirmação : " estamos imersos no mundo da ciência". Entretanto, ela não parece verdadeira para a maioria dos alunos que chega ao curso de magistério. O que contribui, de forma marcante para que os alunos assim pensem, é como a Ciência é tratada da Pré-escola ao 2º grau.

Em vista disso, procura-se garantir ao aluno, acesso ao conhecimento; compreensão e utilização dos métodos de investigação, de caráter científico e de análise dos aspectos sociais, políticos e econômicos envolvidos na produção, divulgação e aplicação desses conhecimentos. Dessa forma, deve contribuir para a formação do cidadão bem como para a específica do educador.

MATEMÁTICA

Partindo de uma preocupação inicial de desmistificar a matemática como um corpo de conhecimentos pronto e acabado e de que só aprende essa disciplina aqueles que são "mais inteligentes", o trabalho será direcionado no sentido de desenvolver a "autonomia, raciocínio crítico, capacitar o futuro profissional e mostrar a Matemática presente no mundo".(Proposta Curricular RIPEC)

Consideramos imprescindível proporcionar uma aprendizagem significativa em que o aluno seja um sujeito ativo nesse processo: "as atividades devem gerar a necessidade das informações, os problemas devem exigir os conteúdos", os erros como instrumento importante para identificar e superar deficiências.

ARTES

A educação é vida presente, é parte da experiência humana, é processo interno de aquisição de conhecimento e de formação de consciência.

Somente a linguagem da arte pode formular a chamada "experiência interior" que não é possível ser atingida com o pensamento discursivo.

2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

A partir da abordagem de uma Didática Fundamental que pressupõe compromisso com a transformação social e a busca de garantia da qualidade do ensino, o trabalho desenvolvido pela área dedica-se à tentativa de compreensão da prática pedagógica em suas diferentes dimensões e relações, tendo em perspectiva a relação teoria-prática e sua interação com uma clientela concreta e suas necessidades.

A Didática será concebida como disciplina de integração, buscando formular generalizações entre o conhecimento pedagógico e a tarefa docente. Sob sua responsabilidade também estarão os estágios supervisionados, cujos projetos serão desenvolvidos a partir dos eixos temáticos de série.

SOCIOLOGIA:

Objetiva-se nesta disciplina levar o aluno a apropriar-se dos conceitos gerais da Sociologia para, através da reflexão e discussão, usá-la para elaborar análise das realidades particulares da sociedade e escola brasileiras e do próprio aluno. Para tanto, é necessário compreender os processos sociais como constituídos historicamente, cujo conhecimento é resultado da análise das relações entre os processos de reprodução social, organização política, ideológica e cultural, instituições sociais e de produção das condições materiais da existência da sociedade, em suas interações e contradições.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:

A disciplina preocupa-se em iniciar os alunos no processo de problematização e reflexão de si e da sociedade em que vivem, através de leituras, seminários e discussões em grupo. Visa possibilitar aos alunos a percepção de que, em cada modo de produção, constrói-se uma formação social e nessa realidade os homens existem, relacionam-se, definem-se e definem suas relações.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:

Pretende-se fornecer ao aluno, elementos para que possa conhecer as práticas sociais e políticas realizadas pelo Estado em diferentes períodos, assim como os movimentos sociais como a mobilizações transformadoras e contestadoras das realidades existentes.

PSICOLOGIA:

A disciplina - através de sua especificidade- pode colaborar amplamente com o desenvolvimento do projeto de série ao abordar a construção social do homem, e considera o aluno em seu papel de jovem numa sociedade como a nossa, propiciando um repensar sobre si mesmos enquanto sujeitos sociais.

Os conceitos básicos e sua repercussão no universo escolar como fundamento de concepções pedagógicas e de suas respectivas práticas, aliadas à experiência de estágio dos alunos e às suas vivências escolares, subsidiarão a discussão a fim de repensar de modelos de atuação do professor.

Além disso, a compreensão da criança em seus aspectos de desenvolvimento afetivo e cognitivo a fim de instrumentalizar adequadamente o futuro educador em sua tarefa de possibilitar o conhecimento das etapas de aquisição de conhecimento/construção da afetividade, fenômenos interdependentes e fundamentais no processo de aprendizagem.

Pertinente à sua especificidade, a disciplina discutirá o processo de ensino/aprendizagem tendo como referencial teórico autores interacionistas que entendem a aprendizagem como uma relação entre um sujeito e o meio, em uma relação dialética.

3. METODOLOGIAS DE ENSINO: UMA POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, ESTUDOS SOCIAIS (HISTÓRIA E GEOGRAFIA), EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA, LÍNGUA PORTUGUESA E ALFABETIZAÇÃO.

A abordagem das Metodologias, no seu conjunto, tem como objetivo fundamental aprofundar os conceitos específicos de cada área do conhecimento já trabalhados nas séries iniciais destinadas à formação geral (1a. e 2a. séries).

Nas séries finais (3a. e 4a. séries), além da reflexão sobre as diferentes abordagens teórico-metodológicas, reflete-se sobre a criança: como pensa; como aprende; de que forma ocorre e como se manifesta esse conhecimento; quando e de que forma trabalhar determinadas noções/concepções e, por fim, como avaliar esse processo.

É importante ressaltar que os Fundamentos da Educação trabalhados a partir da 1a. série, possibilitam melhor compreensão das questões levantadas e, além de aprofundá-las, ampliam as reflexões teóricas, articulando-se através da Didática, as Metodologias de Ensino, criando-se suporte teórico fundamental à ação do futuro educador.

Essa convergência de áreas não implica na perda da especificidade de cada disciplina, pois, ao manter o instrumental próprio de sua área, no processo de construção do conhecimento, enriquece e evidencia o fato de que cada área é parte intrínseca do conhecimento como um todo. Daí, a necessidade de se criar condições para que ocorra o trabalho interdisciplinar tanto a nível do curso (CEFAM) quanto ao nível da prática docente, através dos estágios supervisionados.

Nesse sentido, a preocupação das Metodologias de Ensino é, ao mesmo tempo aprofundar os conceitos básicos já iniciados como analisar o currículo proposto às séries iniciais do 1o. grau (ciclo básico à 4a. série), ressaltando-se o caráter de polivalência do profissional que atua nessa fase escolar: reflexão sobre a abordagem teórico-metodológica que viabilize melhor os objetivos propostos; conteúdos específicos e procedimentos pedagógicos mais adequados à faixa etária, à série e ao tema proposto; em que contexto/realidade social o trabalho será realizado.

Compreendemos que o estágio supervisionado constitui, por excelência, um espaço de ação e reflexão. Dos fundamentos teóricos à prática educativa, a formação do educador no processo de construção e produção do conhecimento, busca alternativas para a efetiva intervenção na realidade social.

III- Trabalho Coletivo

O trabalho interdisciplinar pressupõe o trabalho coletivo e exige de cada professor a disponibilidade de tempo, envolvimento/posicionamento e domínio de sua disciplina. O projeto interdisciplinar se constrói a partir da abordagem teórico-metodológica sem perder as especificidades de cada área do conhecimento.

O HTP (horário de trabalho pedagógico) é insuficiente para as necessidades do projeto, pois não prevê todas as necessidades criadas (leituras, discussões, reuniões de área, de série, de projeto, pesquisas, atendimento e orientação aos alunos, etc). Houve diminuição da quantidade de HTP do CEFAM, fundamental para o projeto, em nome da rede pública onde, muitas escolas, não têm projetos e não necessitam de tanto tempo.

No projeto CEFAM não foram previstos investimentos no professor para cursos, pesquisas, produção e trabalho no projeto. A escola CEFAM-Butantã tem procurado canais de comunicação com a Universidade para desenvolver seu trabalho. Muito material existente nas bibliotecas das Universidades (teses, artigos, livros, etc) não chegam às mãos dos professores com facilidade e este levantamento exige muito tempo e disponibilidade do professor. Uma solução talvez fosse a transformação de teses em textos paradidáticos voltados para as escolas. O investimento é uma iniciativa do professor que para dar conta das necessidades que o projeto requer (domínio do conteúdo, abordagem teórico-metodológica, pesquisa bibliográfica, etc) procura alternativas que, muitas vezes, ele próprio deve produzir.

IV- Projeto resgate da identidade

Pretendemos, neste Encontro, apresentar um brevíssimo relato de uma das experiências realizadas no CEFAM-Butantã deste 1991, e compartilhá-la com todos os que estão envolvidos com a área da educação, porque sabemos o quanto a discussão é importante para nossa sobrevivência já que se torna subsídio para nossa prática.

A partir de um questionário informativo preenchido pelos alunos no início do ano letivo, levantamos informações gerais que nos permitem elaborar, a cada ano, um perfil de alunos interessantes.

Estes dados são analisados, comparados com os anteriores, complementados com informações prestadas pelos alunos de séries seguintes e enriquecidos com o registro de observações, feito pelos professores no decorrer do curso e as auto-avaliações dos alunos.

Todas estas informações, à luz das reflexões teóricas, constituíram o perfil de alunos que subsidiou o trabalho realizado pelo coletivo dos professores em torno de um eixo temático.

Depois de muitas reflexões e discussões sobre como pensar a partir do aluno, descobrimos que a prática que tínhamos até então - o estudo do local onde se encontrava a escola - não correspondia às necessidades dos alunos (uma vez que a maioria deles não reside nas proximidades da escola, mas em bairros distantes e até em outros municípios), nem dos professores (dificuldade de articulação de todas disciplinas). Além disso, esse Estudo do meio não atingia os objetivos do curso de magistério de transformar o aluno em educador, nem era suficiente para que esse futuro professor saísse do curso com um compromisso social, voltado para a escola pública.

Tornava-se necessário encontrar uma nova abordagem. O **Resgate da Identidade** foi escolhido porque cria, na prática, condições para o trabalho de desmistificação em diferentes áreas do conhecimento (conforme objetivos gerais citados no início do texto) e, ao mesmo tempo, possibilita a cada um **repensar** sua realidade - suas condições de vida e suas necessidades - o faz perceber que tudo isso ocorre num espaço coletivo de trabalho.

A abordagem interdisciplinar, nesse sentido, é fundamental porque converge ações e define uma linha de atuação conjunta, tanto teórica quanto prática, criando condições para que se possa partilhar atitudes comuns em relação à abordagem, à construção e produção do conhecimento e às práticas de avaliação e auto-avaliação do trabalho pedagógico.

Todo esse processo exige muita discussão e um planejamento cuidadoso porque pressupõe envolvimento e responsabilidade de todos na realização do projeto (envolvendo alunos, professores, funcionários, pais e, no caso do estágio, todo o grupo na escola parceira).

Na busca da sua identidade social, o aluno leva da escola para dentro de sua casa as discussões provocadas, num movimento que traz novamente para dentro da escola questionamentos, o que produz uma dinâmica de contínua pesquisa e discussão.

As principais etapas para realização do projeto Estudo de Meio são:

-sensibilização dos professores: levantamento de material e pesquisa bibliográfica em cada área;

-roteiro de estudo: seleção de material pesquisado e elaboração de um roteiro de estudos para os alunos, com objetivos claramente definidos, orientação de atividades (leitura, observação, coleta de dados, análise, produção de texto, etc.)

-sensibilização do aluno: escolha de material adequado para envolver o aluno como parceiro na realização do projeto.

-realização: acompanhamento e orientação dos professores, sistematização do trabalho de campo (atividades propostas no roteiro de trabalho) e análise.

-avaliação: na volta do trabalho de campo os alunos discutem em grupo as anotações feitas no local, organizando todo o material recolhido sob orientação dos professores. No momento da avaliação do trabalho interdisciplinar, todos os professores participam, baseando-se pelo roteiro e objetivos básicos exigidos pelas áreas, avaliando a coerência, a observação e o nível de reflexão que foi solicitado ao aluno a respeito daquele trabalho.

A abordagem interdisciplinar, a partir de um eixo temático, têm possibilitado maior envolvimento de professores e alunos, estimulado as pesquisas nas áreas afins e, a cada trabalho realizado, tornado mais claro as especificidades de cada área do conhecimento e riqueza de um trabalho desse tipo. Portanto, baseado nessas experiências, se ampliam as possibilidades de se realizar trabalhos melhores e mais adequados às necessidades dos alunos e do curso.

A Interdisciplinaridade em projetos de ensino - EMPG "Brasil-Japão"- São Paulo

A INTERDISCIPLINARIDADE EM PROJETOS DE ENSINO – EMPG “BRASIL-JAPÃO” – SÃO PAULO

Conceição **CABRINI**
Nídia **PONTUSCHKA**

INTRODUÇÃO

No ano de 1994, duas sextas séries (A e B) foram escolhidas pelos professores da EMPG "Brasil-Japão" para participarem de um projeto interdisciplinar de Educação Ambiental, em parceria com o laboratório de Pesquisa em Ensino e Ciências Humanas, FE-USP, coordenado pelas Professoras Doutoras, Nídia Pontuschka e Circe Bittencourt.

O tema desse trabalho integrado foi: "As águas e a urbanização", tendo em vista que a comunidade escolar, a maioria da favela do Sapé, vive precariamente, cercada de córregos poluídos, com "esgotos a céu aberto".

O objetivo era iniciar os alunos na reflexão de sua realidade, através do Estudo do Meio para, a partir daí, fazê-los se apropriar do conhecimento científico.

Apesar das dificuldades encontrada - resistência de alguns professores, inexperiência de outros - o projeto desenvolveu-se satisfatoriamente, confirmando a idéia de que, ao se trabalhar de forma integrada, partindo-se da realidade do aluno, a aprendizagem ocorre efetivamente e que todos os envolvidos no processo, professores e alunos, passam a conviver mais harmoniosamente, numa relação de respeito mútuo e troca de conhecimentos. Após essa experiência, os alunos tornaram-se mais críticos, mais exigentes, mais felizes por estarem estudando na Escola e professores que, antes, não estavam envolvidos com o Projeto, vendo o resultado alcançado, passaram a se interessar por essa proposta de Ensino, ou seja, a de trabalhar interdisciplinarmente, tendo o Estudo do Meio como auxiliar de todo processo.

Início das atividades em 1995

Em fevereiro de 1995, pelo fato de já terem sido sensibilizados, no ano anterior, os professores, sem dificuldade, formaram uma equipe disposta a retomar o Projeto, adequando-o às necessidades e à realidade do aluno adulto que, naquele momento, seria o alvo do trabalho interdisciplinar (o aluno do Noturno - Suplência).

As atividades desencadearam-se com uma reunião dos Professores envolvidos que optaram por desenvolver o Projeto nos terceiros termos A, B e C (sétimas séries), tendo como tema específico: "A Ocupação e a Organização do Espaço".

De início, constatou-se que as salas eram heterogêneas, pois nelas estudavam alunos de 16 a 50 anos de idade, com história de vida, comportamento e interesse completamente diferentes. O que possuíam em comum era a visão de "ensino ideal": aulas expositivas, mecânicas; lousas e cadernos repletos de "pontos"; questionários; textos de autores consagrados, de difícil compreensão, para o leitor do curso noturno.

Quando lhes foi apresentada a nova proposta de trabalho, rejeitaram-na imediatamente, argumentando que conhecer o Bairro, seus problemas, sua gente, "não era matéria".

Assim, houve um primeiro desafio: convencê-los, ao mesmo tempo que se devia conhecer melhor essas pessoas: onde e como viviam, de que mais precisavam; sua visão do mundo...

Um questionário foi elaborado para os alunos com as perguntas: "Em que tipo de casa você mora?" "Qual é sua renda familiar?" "Quais as opções de lazer?" "Se tivesse condições, escolheria outro lugar para morar?" E outras.

A seguir, houve uma reunião com uma equipe do Laboratório da FE-USP, para que se discutissem os caminhos a serem seguidos.

História optou por pesquisar a "história de vida" de cada aluno, priorizando informações sobre a origem (própria, pais e avós) e montando a Linha do Tempo com os dados obtidos. A maneira de sistematizar os dados permitiu aos alunos construir a noção de tempo e espaço, durante as aulas. Os grupos formados para organizar os dados eram móveis. Assim, as informações dos avós foram trabalhadas pelos alunos que tinham avós nascidos na mesma região e, ao acabar esta sistematização passavam para o grupo de pais de regiões próximas. Finalmente, para o grupo de alunos com a mesma origem. Com essa atividade, compreenderam, de modo mais concreto o significado e as implicações do deslocamento populacional.

As aulas de Geografia chamaram a atenção do aluno para o valor da terra, tanto para quem nela permanece, como para quem dela sai (imigrante e migrante). Introduziram-se, também, algumas noções de Linguagem Cartográfica.

Ciências tratou dos "hábitos culturais, alimentares", relacionados com a Saúde do indivíduo.

Optou-se por trabalhar, nas aulas de Português, as diferenças lingüísticas e o preconceito a elas relacionado. Foi feito também, o levantamento da visão que cada aluno tinha do Bairro: "violência", "pobreza", "muitas favelas", "abandono pelos governantes".

Preparo da saída para o Estudo do Meio

Após saída prévia do professores da escola e da equipe da FE-USP, aos locais a serem visitados pelos alunos, estabeleceu-se o roteiro e a previsão das atividades a serem desenvolvidas nessa etapa de trabalho.

Em sala de aula, os alunos receberam orientações técnicas de como fazer entrevistas: as regras a serem observadas, as atitudes a serem tomadas e a importância do registro da fala para o Estudo do Meio.

Os professores elaboraram o roteiro/trajeto; formaram grupos de alunos; definiram os pontos de parada e organizaram as questões, levando em conta as necessidades de todas as áreas de estudo.

A saída a campo

Essa atividade foi realizada em duas etapas: no dia vinte e cinco de maio, com os alunos dos terceiros A e C e, no dia vinte e seis de maio, com o terceiro termo B. Acompanhando e orientando cada grupo, havia um professor e/ou um estagiário. A equipe da da Universidade supervisionava todo o trabalho, auxiliando em todo processo, tirando fotografia, filmando e dando informações sobre fatos a serem observados durante o trajeto.

Na primeira etapa, houve seis paradas com oito entrevistas. Na segunda, cinco paradas com cinco pessoas entrevistadas. Foram entrevistados 4 moradores do entorno do estabelecimento escolar, com o objetivo principal de se colher informações sobre o Bairro (passado e presente); quatro proprietários de casas comerciais, sendo três, de produtos comestíveis e uma farmácia para se verificar os métodos de conservação e consumo de alimentos e de remédios.

As demais entrevistas foram feitas com migrantes nordestinos, freqüentadores da Praça; do "Bar do Bode", da "Casa do Norte"; com um funcionário de uma borracharia e com um morador de um barraco construído irregularmente na Avenida Politécnica.

Todos as falas foram anotadas pelos alunos e muitas delas gravadas para serem transcritas posteriormente. Foram feitos também registros de observação do ambiente, através da escrita e de desenhos.

O trabalho de campo e seu aproveitamento em sala de aula

Na avaliação da saída, os alunos demonstraram muito entusiasmo por essa "diferente forma de estudar". Todos mostravam-se surpresos por terem aprendido tantas coisas, em curto espaço de tempo, e pela quantidade de material coletado para análise posterior. Foi vencida a resistência que a maioria havia manifestado, de início, à proposta do projeto. Convenceram-se, com as atividades da saída, da seriedade do método e de que poderiam lidar com o conhecimento, de modo mais agradável e verdadeiro.

Todo material coletado foi organizado pelos próprios alunos e algumas entrevistas lidas, interpretadas e analisadas. Havia muito ainda o que fazer com tudo que havia sido coletado, mas terminou o semestre letivo e os alunos dos terceiros termos (sétimas séries) foram promovidos para o quarto termo (oitava série). Como o tempo não fora suficiente para sistematizar as informações obtidas durante a saída, os professores sentiram-se um pouco frustrados, avaliando o trabalho, até então desenvolvido, como positivo, porém inacabado. Concluiu-se que o tempo deveria ser melhor dimensionamento, para que se aprofundassem alguns pontos estudados. Combinou-se, em vista dessa avaliação, com a equipe da FE-USP, que os professores, no segundo semestre, dariam continuidade ao processo iniciado.

Segundo Semestre - Trabalhando com Os quartos termos (A e B)

Os professores, preocupados com a continuidade do trabalho iniciado no semestre anterior, apresentaram à equipe da FE-USP as seguintes dúvidas: “O que fazer com os dados coletados?” “Como transformá-los em material didático?” “Qual o melhor caminho a seguir?”.

Concluiu-se que as respostas surgiriam, a partir de uma análise pormenorizada das entrevistas que deveriam ser o ponto de partida para os desdobramentos do Estudo do Meio. Tais desdobramentos deveriam ocorrer num outro momento, ou seja, seriam a base para o trabalho interdisciplinar sistematizado. O material produzido confirmou a existência de muitos migrantes, principalmente nordestinos, além de japoneses, portugueses e italianos, morando e trabalhando no Bairro e que, apesar de toda pressão cultural sofrida, a maioria mantinha a sua identidade. Com esse quadro, a seqüência do trabalho foi definida e, posteriormente, executada, sofrendo algumas alterações durante o processo.

Os professores de matemática, embora tivessem tido uma participação significativa no semestre anterior, não conseguiram encontrar, na etapa seguinte, uma forma de fazer a integração com as outras áreas.

A professora de Inglês, mesmo não tendo acompanhado todas as etapas, desenvolveu, com os alunos, alguns trabalhos bonitos e criativos, usando a língua estrangeira para representar locais do Bairro observados durante a Saída.

Conseguiram executar satisfatoriamente o trabalho interdisciplinar, nessa etapa, os professores de História, de Geografia, de Ciências e de Português, conforme o esquema abaixo:

História	Movimentos Migratórios - internos e externo; Meios de Comunicação; A questão da Terra; O negro - imigrante escravizado.
Geografia	Ocupação do Espaço; A industrialização; A urbanização.
Ciências	Qualidade de Vida; Alimentos (conservação, qualidade); Poluição da águas e do ar; Efeito estufa; Destruição da camada de ozônio.
Português	Identidade Individual, Coletiva e Preconceitos; Meios de Comunicação; Migrantes ou descendentes; Negros e outros.

A socialização do trabalho, para todos, ocorreu em uma grande exposição com a participação das pessoas da comunidade. Durante a apresentação dos trabalhos foi mostrada aos visitantes, uma fita de vídeo, produzida e editada pelas professoras de História (Rona e Conceição), contendo algumas passagens da Saída, depoimentos de alunos migrantes e entrevistas com uma aluna japonesa (de 74 anos) da sétima série.

Avaliando o Projeto e sua execução

No final do ano, após uma reflexão sobre esse trabalho interdisciplinar, avaliando o progresso do alunos envolvidos, concluiu-se que o projeto de Educação Ambiental - "A Ocupação e a Organização do Espaço" havia mostrado, a todos os professores da Escola, uma outra alternativa de ensino, baseada no Estudo do Meio, integrando os diversos componentes curriculares, com o objetivo de conseguir melhor resultado do que aquele alcançado pelos métodos tradicionais. Mostrou-se também aos alunos que é possível adquirir o conhecimento formal, aliado a uma visão maior do mundo, a uma visão crítica da realidade, como vemos expressa na opinião dos alunos como a que se segue:

"O curso foi fundamental para eu alcançar um degrau muito importante na minha vida... O trabalho que nós desenvolvemos foi uma experiência nova e uma forma de aprendizado diferente. Espero que este Projeto tenha continuidade e que outros colégios adotem este sistema, pois eu garanto que com ele aprendi bem melhor". (Joilson - 4º T. B.)

O COTIDIANO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Coordenadora: Ernesta **ZAMBONI**
Eliete Rosa **TOLEDO**
Ricardo Queiroz **DREGUER**
Jaime Francisco Parreira **CORDEIRO**
Sinézio Ferraz **BUENO**
Dirce Spedo **RODRIGUES**

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO

Este grupo de trabalho estabeleceu como objetivos:

- a) analisar as concepções de cotidiano presentes nas propostas-curriculo de História, situando seus parâmetros teóricos e suas implicações para a prática;
- b) analisar a presença do cotidiano, nos produtos da indústria cultural direcionados à escola, enfatizando a articulação do cotidiano com enredos ficcionais estereotipados e descartados da dimensão literária;
- c) propor diferentes alternativas para a elaboração de material didático pelo professor, através dos parâmetros teóricos existentes nos títulos disponíveis que abordem o tema cotidiano.

Dinâmica Do Trabalho -

No primeiro dia foram apresentadas as diferentes noções de cotidiano, elaboradas por diversas correntes historiográficas que assumem como referencial a Nova História Francesa. A partir das apresentações, ficou evidente que esta vertente historiográfica não define claramente o conceito de cotidiano.

Examinou-se a proposta currículo de São Paulo (1986) que faz referência direta a Jacques Le Goff. Não se trata, nesse caso, de uma história do cotidiano, mas de um resgate das experiências cotidianas, marcadas pela vinculação explícita

com a política e com os movimentos sociais. O cotidiano é tomado como ponto de partida para a consciência política.

No caso da proposta da prefeitura municipal de São Paulo (1989-1992), o cotidiano é a base de toda a proposta currículo e, também, dos temas geradores. Esta orientação se vincula com a política imediata, com os movimentos populares das décadas de 50 e 60 e se expressa nas propostas de alfabetização de Paulo Freire e da Ação Católica.

Na proposta currículo de 1992 (Estado São Paulo) o cotidiano é considerado como elemento motivador, cujo objetivo é “conscientizar”, abordar o conhecimento, tomando como referência a realidade do aluno.

Essas idéias têm origem em duas vertentes: uma toma o cotidiano como categoria explicativa do conhecimento histórico e a outra como um elemento motivador do ensino. Esta polêmica gerou uma grande discussão entre os participantes.

Segundo Dia -

Para esclarecer o significado do cotidiano como uma categoria conceitual explicativa do conhecimento, utilizou-se um texto do Professor Alcir Lenharo¹, segundo o qual o cotidiano é constituído das diferentes formas de viver, sentir e pensar, nem sempre explícitas. Para o autor, essa categoria apresenta uma grande possibilidade de renovação analítica.

Em seguida foi historicizada a concepção de cotidiano adotada pela indústria cultural, a partir da década de 80. Nesse período, as editoras voltadas para a produção didática, aproveitando-se do modismo, publicaram fascículos cujas temáticas eram apenas pretensamente centradas no cotidiano. O exemplo citado foi a coleção *O Cotidiano da História* da Editora Ática. Tal publicação tem aparência inovadora, mas caracteriza-se pela permanência dos temas da história tradicional e pelas abordagens características da história oficial.

Os participantes analisaram exemplares da coleção, trocaram experiências e apontaram:

¹ Lenharo, Alcir. História e cotidiano : o lugar de uma categoria conceitual na pesquisa histórica. In: Martins, A. M., Abud, K. M. (Coord.). *O tempo e o cotidiano na História*. (et al.). São Paulo : FDE, 1993. p. 20-29

a) o caráter ficcional dos textos e a presença, na narrativa, de personagens como sendo ficcionais, procedimento que pode gerar, para os alunos, uma compreensão distorcida dos fatos históricos;

b) o possível envolvimento de um professor pouco preparado nas tramas da indústria cultural e sua conseqüente colaboração para a massificação do conhecimento histórico entre seus alunos.

c) a possibilidade e a importância do uso de textos literários no interior da sala de aula;

d) a natureza ideológica dos textos. Observou-se, como exemplo, uma carta fictícia apresentada existente no final do fascículo "Brasil, Anos 60", que provoca distorções nos fatos ocorridos no movimento de 1968.²

Terceiro Dia

Com a intenção de encaminhar a conclusão do grupo de trabalho retomamos o percurso das atividades dos dias anteriores. Destacamos, particularmente, a dificuldade de encontrar um material que trabalhe na perspectiva do cotidiano e que não cometa distorções como aquelas encontradas na coleção "O Cotidiano da História".

Enfatizou-se, também, que a opção de trabalhar com o cotidiano está ligada à tentativa de superar as explicações mecanicistas e economicistas, centradas na idéia de modo de produção, hegemônicas nos materiais didáticos das décadas de 70 e 80.

Diante da ausência de um material que focalize o cotidiano, a partir da perspectiva adotada, no grupo de trabalho, aventou-se a possibilidade de uma publicação para ser utilizada com os alunos. Esta produção deverá considerar:

- a presença de diferentes concepções de cotidiano no material disponível;
- a exigüidade de material para determinados períodos ou temas.

Discutiu-se, ainda, a importância de abordar as diferentes noções de cotidiano e sua correlação com as linhas historiográficas seguidas pelos autores. Vinculou-se, também, a busca de dados para a produção de material à atenção que deve ser dedicada aos problemas presentes na historiografia.

²-Couto, José Geraldo. *Brasil : anos 60*. São Paulo : Ática, 1988. (Coleção O Cotidiano da História)

Esses problemas, que são gerais para a historiografia, aparecem em três títulos da coleção "*A vida cotidiana*", editada no Brasil pela *Cia. das Letras* :

- A vida cotidiana de Roma no apogeu do Império;
- A vida cotidiana no tempo dos cavaleiros da Távola Redonda;
- A vida cotidiana durante a revolução de outubro.

A partir da discussão desse aspecto teórico foram abordadas possibilidades que viabilizem tomar o cotidiano como objeto de estudo na sala de aula. Nesse sentido, o cotidiano foi considerado como um elemento importante para a construção de determinados conceitos e para a problematização de outros, que têm sido adotados como absolutos e generalizantes. Como exemplo citou-se o fato de se considerar a sociedade patriarcal do nordeste açucareiro como modelo de sociedade para todo o Brasil.

O uso de textos historiográficos, na sala de aula, pode ajudar na desmitificação de conceitos como esses, já assumidos como absolutos para o Brasil, por exemplo: pode-se colocar em discussão a idéia de que "a sociedade brasileira é patriarcal".

Uma outra contribuição do uso do conceito cotidiano é a possibilidade de trabalhar com os períodos de longa duração e criar periodizações no interior de um determinado tema.

Discutiu-se, também, a possibilidade de, através do cotidiano, estudar um tema em particular e, usando textos historiográficos, vincular o cotidiano à totalidade. Procedimento este considerado fundamental para o rompimento com o senso-comum e para ensinar ao aluno como estabelecer relações entre sujeitos espacial e temporalmente distantes.

Finalmente, o grupo de trabalho enfatizou a diferença entre a produção e a construção do conhecimento na sala de aula, o objetivo da escola fundamental e média e a importância da história temática como elemento facilitador para o desenvolvimento do ensino e pesquisa na sala de aula.

ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO FUNDAMENTAL

Maria de Fátima Salum **MOREIRA***
colaboradora: Tomoko **PAGANELLI**

Este grupo de trabalho foi proposto diante das preocupações e questionamentos que o ensino de História para as séries iniciais do 1º grau tem suscitado entre aqueles que com ele se encontram envolvidos. Não foi por acaso que os participantes do II Encontro "Perspectivas do Ensino de História" foram: professores das primeiras séries do 1º grau, professores das licenciaturas para as séries iniciais em nível de 2º e 3º graus e, também, professores responsáveis pela elaboração de projetos curriculares para o ensino básico.

Os trabalhos do grupo tiveram como eixo fundamental a problematização e encaminhamento de análises sobre os fundamentos e objetivos para o ensino de História nas séries iniciais da formação escolar e, para isso, alguns pontos nortearam os debates:

- * Historicidade do ensino de História nas escolas de primeiras letras e elementares brasileiras;

- * Estágio atual da produção de conhecimento sobre os problemas teóricos, metodológicos e pedagógicos relativos ao assunto;

- * Significados das propostas diferenciadas para a nomenclatura das atividades de ensino para as séries iniciais: "Iniciação às Ciências Sociais", "Estudos Sociais", "Integração Social", "História e Geografia"...

- * Perspectivas, problemas e propostas para o ensino de História nessa fase da formação escolar.

* Professora de Metodologia do Ensino 1º grau: Estudos Sociais, no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente - SP.

Os trabalhos do grupo contaram com a colaboração da professora Tomoko Paganelli,¹ que apresentou uma proposta de ensino na perspectiva de um trabalho interdisciplinar que encontre os seus fundamentos na História, Geografia, Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política. Apontando para o campo de forças políticas e ideológicas que propiciaram a constituição da História e Geografia enquanto disciplinas hegemônicas e norteadoras do ensino básico e secundário, em detrimento das demais ciências humanas, Paganelli propõe uma “Iniciação às Ciências Sociais”, cujo objetivo seria o de estudar a sociedade e a sua organização sócio-político-cultural, no espaço e no tempo. Acredita que tal proposta deve apontar para o exercício de uma “nova cidadania”, que se diferencie tanto das idéias presentes na História e Geografia ensinadas com o objetivo de fortalecer a idéia de estado-nação e subsidiar a expansão imperialista europeia no mundo, quanto daquelas presentes nos Estudos Sociais, tornados obrigatórios pela lei 5692/71, que foram propostos como área para o ensino fundamental e como Integração Social para as atividades de ensino em suas primeiras séries.²

A discussão levou à reflexão sobre outras propostas que apontam, em um sentido contrário, para a necessidade de se pensar na priorização do ensino de História e Geografia para as séries iniciais. Indicam, entretanto, a importância de uma revisão crítica em seus pressupostos, inclusive no que diz respeito às análises diferenciadas que envolvem as concepções de “cidadania”.

O grupo discutiu os avanços que têm sido realizados nesse trabalho, esforços provindos de várias direções, visando a reformular e redefinir as práticas pedagógicas das quais se discordam para o ensino de História, Geografia ou Estudos Sociais. Porém, revelou-se a preocupação com a fragilidade e inconsistência na fundamentação teórica de muitos dos princípios que têm sido defendidos para esse ensino, e que nem sempre se encontram relacionados, de forma clara e coerente, com as diferentes concepções de História, produção de conhecimento e de ensino-aprendizagem nas quais pretendem basear-se.

Sabe-se que não são novas as idéias de “aluno sujeito do conhecimento”, de “associação entre ensino e pesquisa”, de “construção de conceitos”, de “estudo da realidade mais próxima da criança”, de formação para o “exercício da cidadania” etc. Tornar claros os significados de tais idéias, inclusive as de “ensino temático” e

1 Tomoko Paganelli é professora de Metodologia de Ensino 1º Grau: Estudos Sociais e de Prática de Ensino de Geografia, na Faculdade de Educação, UFF, Niterói, RJ.

2- Paganelli, Tomoko. Iniciação às Ciências Sociais: os grupos, os tempos, os espaços. 1995. (mimeo)

de "interdisciplinaridade", supõe um aprofundamento no estudo de cada uma dessas idéias.

Apesar de não se buscar nenhuma "verdade final" e nenhuma homogeneização de propostas, a coordenadora do grupo de trabalho lembrou a importância e a necessidade de se confluírem os esforços, no sentido de contribuir para o fortalecimento do ensino de História e Geografia como campos de conhecimento e para a formulação de um objeto de estudo específico: o seu ensino para as séries iniciais.³

A proposta, a seu ver, viria ao encontro da necessidade dos professores e alunos dos cursos de formação de professores que precisam dispor de uma bibliografia, produzida de forma rigorosa e consistente, para lhes propiciar as referências teóricas necessárias às opções ao estudo/conhecimento relativo ao saber escolar a ser desenvolvido com os alunos.

Destacou, ainda, outra problemática: se já é precária a produção de conhecimento relativa ao entendimento do ensino integrado ou interdisciplinar de História e Geografia para as séries iniciais, diante, entre outras coisas, das dificuldades em pensar as especificidades dos objetos e métodos dessas áreas de saber e de ensino, o que dizer, então, da produção de conhecimento acerca daquilo que denominamos de "ciências sociais"? O que concebemos por ciências sociais? Qual a natureza do saber escolar que lhe corresponderia?

As diferentes formas como é denominado e concebido o ensino de História para as séries iniciais demonstram, não apenas divergências de pontos de vista teórico-pedagógicos, como também o quanto de debates e estudos os seus propositores ainda devem realizar, diante das várias dúvidas apresentadas.

Mesmo sugerindo um trabalho interdisciplinar fundamentado nas várias disciplinas vinculadas às ciências humanas, Tomoko Paganelli preocupa-se em destacar as indagações: qual seria a contribuição de cada ciência numa iniciação de análise sistematizadora realizada pela escola? Em que os conceitos, temáticas, problemáticas e metodologias são excludentes ou como se integram?

Por outro lado, ainda carecem de aprofundamento as propostas que apontam para se pensar a eliminação definitiva de Estudos Sociais no 1º grau, e mesmo nas orientações presentes nas últimas propostas curriculares oficiais do

3- Moreira, M. de Fátima S. Estudos Sociais para as séries iniciais? , 1996. (mimeo)

estado de São Paulo, que apresentaram, em separado, as propostas para o ensino de História e para o ensino de Geografia nas séries iniciais.⁴

Outro ponto, a ser discutido, diz respeito à análise dos argumentos que moveram as lutas pela eliminação definitiva de Estudos Sociais nos vários níveis de ensino e acataram a sua permanência nas séries iniciais da escola fundamental. Teria sido uma forma diferenciada de os especialistas de ensino considerarem o ensino-aprendizagem nessa fase da formação escolar que tornou aceitável a idéia de que permanecesse o "ensino integrado", nas séries iniciais?

Diante das inúmeras dúvidas suscitadas pelo debate entre os integrantes do grupo de trabalho, concluiu-se pela necessidade de preservação desse espaço de discussão nos eventos acadêmico-científicos da área, de forma a garantir a sua continuidade, através de tematizações mais específicas sobre o ensino-aprendizagem de História para as séries iniciais do 1º grau. Os temas sugeridos foram: formação de conceitos; discussão dos conceitos de tempo, trabalho, cultura etc, e de sua historicidade; ensino temático; história local; cidadania; interdisciplinaridade; leitura de textos; formação de professores; ensino e pesquisa; o uso das diferentes linguagens no ensino.

Naturalmente, o desafio maior para aqueles que pretendem expressar as suas opiniões e posições em relação a esses temas seria justamente o de conseguir o máximo de clareza possível em relação às articulações existentes entre essas posições e as suas concepções de História, de conhecimento histórico e de ensino-aprendizagem.

4- Proposta Curricular de História: 1º grau. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo / CENP, 1992; Proposta Curricular de Geografia: 1º grau. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo / CENP, 1988.

ENSINO DE HISTÓRIA NAS ALDEIAS INDÍGENAS

Coordenação: Circe M. Fernandes **BITTENCOURT**
Adriane **COSTA**
Betty **MIDLIN**
Elcio **ALBUQUERQUE**
Genésio **FARIAS**
Maria Elisa **LADEIRA**
Marina **WENCESLAU**
Nimion Suzel **PINHEIRO**
Rogério Alves de **REZENDE**

A organização dos trabalhos deste GT discutiu as questões mais gerais que envolvem o ensino escolar das aldeias indígenas, especialmente considerando as reformulações curriculares, de acordo com determinações do MEC. Dentro dessas perspectivas de organização das disciplinas escolares nos currículos das escolas indígenas se introduziu o problema específico do ensino de História, considerando-se a importância dessa área de conhecimento para tais populações. A introdução da História dos povos indígenas nas escolas das aldeias deve contribuir para subsidiar e favorecer as lutas que estes povos enfrentam para preservação de seu acervo cultural, de suas tradições, como povos oriundos de processos históricos diversos e anteriores à chegada dos europeus mas também deve colaborar para que se considerem e se recuperem o período a partir da colonização até os dias atuais. Nesse sentido, é necessário situar os diferentes grupos em sua inserção na história branca predominante, as formas de relações estabelecidas em diferentes momentos a partir da chegada do europeu no continente americano e identificar as diversas condições que determinaram diferentes contatos, alianças e lutas entre os indígenas e os povos brancos dominadores. O ensino de História, portanto, nesse momento de reformulação curricular, que requer a sistematização de objetivos, conteúdos e métodos de ensino de cada uma das disciplinas, não pode limitar-se a uma adaptação de propostas das escolas oficiais mas deve ser analisado e elaborado em conjunto dos integrantes do processo educacional, contando com a participação

efetiva dos professores indígenas e ou brancos que trabalham com as populações e representantes das Secretarias de Educação de municípios e estados. Esta reformulação envolve, inclusive, uma forma de diálogo entre professores e demais educadores no sentido de enriquecer e rever a própria História ensinada nas escolas dos brancos no que se refere à história dos povos indígenas.

O GT apresentou trabalhos de pesquisadores de diferentes povos indígenas sobre práticas escolares, experiências de elaboração de materiais didáticos e questões relativas à formação de professores indígenas. Participaram desse grupo: Betty Midlin do IEA/USP que tem coordenado o Projeto de Educação Bilingue e Documentação de Tradição Oral Indígena nas áreas indígenas de Rio Branco e Guaporé; Niminon Suzel Pinheiro, coordenadora do projeto Produção de textos de etnohistória Kaingang das áreas do Paraná e São Paulo; Marina E. Wenceslau que tem desenvolvido trabalhos educacionais com populações Guarani, Kadiwéu, Ofayé e Terena de Mato-Grosso do Sul e, em especial com os Kayowá e o grupo de pesquisadores do Centro de Trabalho Indigenista, coordenado por Maria Elisa Ladeira que tem contado com a participação da USP no desenvolvimento de trabalhos escolares e pesquisas com grupos Timbira de Tocantins e Maranhão, Guarani de São Paulo e Terena de Miranda-MS. Desse grupo do CTI participaram Adriane Costa, Rogério Alves de Rezende e os professores Terena Elcio Albuquerque do APROTEM de Miranda e Genésio Farias que preside a Associação dos Professores Terena da região de Miranda (AITECA) que apresentaram relatos de experiências e de produção de materiais didáticos nas aldeias.

O desenvolvimento dos trabalhos desse GT se fez com a apresentação no decorrer dos três dias estabelecidos, de textos para debates e discussão e que aqui estão expostos, conforme a ordem de apresentação.

ENSINO DE HISTÓRIA NAS ALDEIAS INDÍGENAS TERENA

Adriane COSTA

A produção de um livro paradidático, material considerado essencial no momento como recurso didático no ensino de história e geografia a ser utilizado nas escolas Terena para alunos de nível 4ª série de primeiro grau, foi um trabalho desenvolvido nas disciplinas Prática de Ensino I e II, ministradas pela Profª Drª Circe

Maria Fernandes Bittencourt, no curso de Licenciatura da FEUSP, em 1994 mas que acabou se estendendo para além da duração dos cursos para alguns alunos que se envolveram no estudos e nos estágios junto às escolas Terena. Dessa experiência inicial resultou a formação de uma equipe professores e alunos de graduação em História e Geografia da USP, pesquisadores do CTI e professores Terena das aldeias do município de Miranda (MS).

Para a realização do trabalho de produção de material didático foi estabelecida uma **metodologia** cuja seqüência pode ser assim, resumida:

- estágios dos alunos da graduação da USP nas escolas das aldeias Terena para observação e registro das práticas de ensino;
- discussões em grupo com professores Terena sobre as questões básicas do povo Terena; --levantamento bibliográfico e documental (incluindo material iconográfico) sobre os Terena (USP, CTI, Museu do Índio, etc.);
- pesquisa dos professores Terena com a comunidade para registrar os relatos orais;
- tradução e registro escrito dos relatos orais dos Terena;
- reuniões para organização dos temas históricos a serem abordados no livro e para definição da metodologia de ensino (tipo de exercícios, formato, ilustrações, etc.);
- elaboração dos textos e mapas sobre os temas selecionados.

Nossos principais **objetivos** eram, conforme documentação das reuniões " *recuperar a história dos Terena por intermédio de textos didáticos -escritos e iconográficos-; relacionar a história dos Terena com a história de Mato Grosso do Sul de maneira a possibilitar uma integração com os objetivos dos programas das demais escolas públicas; proporcionar a construção das noções de tempo/espço da história ocidental relacionadas com as do grupo Terena e auxiliar a construção das noções de identidade e diferença/semelhança entre os alunos Terena.* (CTI, APROTEM, USP, SED/MS, 1994: 01-2)

A solicitação por parte dos Terena, assim como de vários outros grupos indígenas em torno da educação escolar, está inserida em um movimento pela manutenção de sua identidade social cultural e étnica, e é uma das formas de luta política para manutenção de suas terras e direitos de auto determinação. (Bittencourt, 1994: 01).

Entretanto, o direito das comunidades indígenas ao reconhecimento de uma escola indígena intercultural, específica e diferenciada, implica na capacitação e formação dos monitores indígenas e na criação de currículos, metodologias e materiais didáticos próprios, trabalho que deverá ser realizado coletivamente, e entendido como uma troca e diálogos constantes entre os professores membros dessas comunidades e os especialistas da área e educadores de centros de pesquisa. Procurarei mais adiante, a partir da experiência do livro dos Terena, refletir sobre as especificidades da produção desse material didático e as dificuldades para a estruturação de um currículo diferenciado para o ensino de história.

No que diz respeito aos currículos, *"a diversidade de experiências deve ser, obviamente, o primeiro ponto a ser analisado (...) Nenhuma proposta curricular poderá se efetivar sem um trabalho de investigação da realidade social de cada população, em seu viver na aldeia, que deve tornar-se o centro de uma pesquisa de campo, analisando o 'lugar' onde o processo educativo se efetivará. (...) A uniformização de propostas curriculares para áreas indígenas torna-se impossível, assim como é impossível limitar a elaboração desse conhecimento a especialistas distantes da realidade desses povos."* (Bittencourt, 1994: 05-6).

A criação de um currículo específico não pode se limitar a uma adaptação dos currículos oficiais: a interação entre os dois grupos no processo educativo deverá levar em conta como e onde esse processo tem ocorrido, o que significa reformular conteúdos e métodos de trabalho pedagógico, e o acompanhamento das práticas escolares.

Também os livros didáticos de história devem levar em conta as diversas expectativas dos diferentes grupos indígenas frente a esta disciplina escolar. Além disso, deve-se procurar alterar as imagens e representações estereotipadas e etnocêntricas que aparecem na literatura pedagógica. Assim, o livro de história dos Terena foi escrito a partir de noções de tempo e espaço significativas nos termos da concepção da história própria do grupo. Sua elaboração se deu tanto a partir da leitura das fontes escritas e iconográficas, produzidas pela prática administrativa, comerciante e exploradora dos brancos, como a partir das expressões culturais dos Terena: cultura material (cerâmica, tecelagem) e das narrativas orais e escritas. A história é enfocada através da dimensão da aldeia ou da micro região, em sua relação com o mundo ocidental de uma análise macro-histórica. Em tais matérias, os indígenas aparecem como agentes da história, sejam como co-autores ou como personagens históricas marcados como lideranças de uma história vivida em comunidade, como representantes de grupos sociais com marcas culturais determinadas.

Uma das questões mais candentes durante a elaboração do livro e a redação do primeiro capítulo "Tempos Antigos" foi a relação entre história e mito. Embora tivéssemos incluído relatos dos Terena e dos Purutuyé (brancos) em vários itens desse capítulo, assim como nos outros, a apresentação do mito de origem, em versões variadas, foi cercada de controvérsias.

Utilizar narrativas mitológicas para contar a história não é nenhuma novidade. Os livros didáticos estão repletos de adaptações de "lendas" e "mitos" indígenas, em quantidade muito mais freqüente quando comparada à relação sistemática de alguns itens da cultura material e alimentar e de vocábulos originários de línguas indígenas incorporados à vida nacional (Lopes, 1995: p 318). Entretanto, essas narrativas são apresentadas dentro da lógica ocidental que esvazia e inferioriza tudo o que está relacionado a *diversidade* dos seres humanos. A diferença fundamental entre essa literatura pedagógica tradicional e o texto produzido para os Terena é que este apresenta as narrativas do ponto de vista da variedade das lógicas históricas compartilhadas por toda a humanidade: a sua compreensão passa pelo entendimento do que dizem os mitos, *da perspectiva daqueles que os narravam e dos que os ouviam* (Lopes, 1995: 326), e não através das categorias etnocêntricas do pensamento ocidental.

Outro equívoco freqüente nos livros didáticos são as noções de tempo vinculadas a tipos de sociedades: cíclico, não linear nas sociedades indígenas. Entretanto: *"estas não são noções definidoras da percepção indígena do tempo; são uma das maneiras das sociedades indígenas lidarem com ele. Tempo linear e tempo cíclico (...) não definem 'tipos' de sociedades (ocidentais=tempo linear; 'primitivas'=tempo cíclico), mas são noções que podem (e estão) combinadas de modos muito criativos (entre si e a outras concepções) em sociedades específicas."* (Lopes, 1995: 334-5)

Um dos argumentos que sustentam a separação entre mito e história é de que a escrita cristaliza relatos que são datados: absolutiza como *verdade*, interpretações e visões sobre determinados acontecimentos que se relacionam a determinados momentos históricos. Mas é justamente o movimento e o jogo contínuo com o tempo que cria entre o mito e a história uma relação de intercâmbio: assim como os mitos, *as histórias* escritas pelos brancos, enquanto parte da tradição de um povo são continuamente recriadas. É essa constante recriação da tradição que mantém viva a *memória*. Tal como outras sociedades, os índios também tem história, e a contam de diferentes maneiras ao longo do tempo: *"O mito, como a cultura, é vivo. Já que simultaneamente produto e instrumento de conhecimento e reflexão sobre o*

... mundo, a sociedade e a história, incorpora, como temas, os processos perpetuamente em fluxo nos quais se desenrola a vida social. São produtos elaborados coletivamente, onde as novas situações (históricas, sociológicas, conceituais) são articuladas e tomadas significativas". (Lopes, 1995: 332)

A concepção de mito proposta aqui procura enfatizar os aspectos cognoscitivos e lógicos das narrativas míticas, bem como as noções definidoras da percepção do tempo das sociedades indígenas. Mas está é uma das concepções possíveis e que se opõe aquela que enfatiza os aspectos não racionais, ligando-o à oralidade, à subjetividade e à emoção e opondo-o à ciência, à escrita, ao rigor e à lógica. A dissociação histórica entre as categorias **mythos** e **logos** - realizada na Grécia Antiga, recuperada e difundida pela ciência positivista do século XIX - está na base de idéias dominantes, centrais na cultura ocidental, no seu modo de ver e compreender outros povos e outras culturas, e que estão ainda hoje presentes no senso comum e na grande maioria dos livros didáticos. Mas, como ensinou Lévi-Strauss, *"os mitos são produzidos, do ponto de vista lógico, exatamente da mesma forma como são produzidos todos os outros sistemas de significação produzidos pelos homens (...) a natureza humana é essencialmente definida pela capacidade - compartilhada por todos os seres humanos e por todos os povos por eles constituídos, em qualquer tempo e lugar - de inconscientemente, operar uma lógica (que ele definiu como das 'oposições binárias') que lhes permite classificar, relacionar e dar sentido a tudo. Esta lógica compartilhada, distintiva e definidora dos seres humanos, é o que permite o trânsito de sentidos em culturas diversas, a troca e a comunicação". (Lopes, 1995: 327)*

As concepções da relação mito e história e tempo/espço embasaram a confecção da obra didática e estabeleceram os critérios para seleção de conteúdos, ordenados em capítulos que buscam estabelecer o "local" com a conjuntura histórica da época, as diferenças internas do movimento histórico dos Terena em suas relações com outros povos indígenas que compartilhavam espaços próximos e com as populações brancas. Assim, dois momentos são percebidos como fundamentais na história desses povos. O primeiro refere-se ao processo migratório do Chaco para a região do atual estado de Mato Grosso do Sul e o segundo corresponde à Guerra do Paraguai- grande divisor das relações entre Terena e os brancos brasileiros.

Desta forma, a construção do livro tem sido objeto de reflexão tanto para os Terena quanto para os educadores e pesquisadores, possibilitando novos conhecimentos históricos, como a participação dos povos indígenas na Guerra do Paraguai,

situação desconhecida para a maior parte da historiografia sobre o tema, como para o próprio povo Terena que passa a estabelecer outras formas de relação com o passado e maneiras de registro, passando da transmissão oral para o escrito.

“ENSINO DE HISTÓRIA NAS ALDEIAS INDÍGENAS” Comunicação “Produção de Textos de Etnohistória Kaingáng para Alfabetização nos Postos Indígenas Apucarantina (PR) e Vanuíre (SP)”

Pesquisadora: Niminon Suzel PINHEIRO¹

*“... a história está onipresente ... moldando unidades e
culturas novas, cuja homogeneidade reside em grande
parte numa trajetória compartilhada...”*

Manuela C. da Cunha

O trabalho que vamos apresentar pretende, inicialmente, auxiliar no processo de educação e alfabetização nas aldeias indígenas Posto Indígena (PI) Apucarantina (PR) e PI Vanuíre (SP). A via escolhida por nós para alcançarmos este objetivo é o ensino de História, Etnohistória. Dentre as várias técnicas e metodologias de que dispomos, destacamos, neste trabalho, a história oral (histórias de vida, depoimentos, entrevistas, relatos, etc.) e a análise de documentos (relatórios de viajantes, pronunciamentos de índios e de não-índios durante os contatos com as frentes pioneiras, cartas e ofícios, etc.). Além da história oral e da análise e seleção de documentos históricos, estamos iniciando a utilização, em sala de aula, do método Organic Reading² para alfabetização, em português, de população bilingüe. Antes,

¹Professora de Antropologia e História Econômica no Instituto Educacional de Assis (IEDA) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

²ASHTON-WARNER, Sylvia. Teacher. New York, Bantam edition, 1971

A autora alfabetizou crianças Maori, Nova Zelândia, durante 24 anos período no qual criou e aperfeiçoou seu método Organic Reading

porém, de entrarmos na discussão dos temas mencionados, procuraremos descrever sucintamente os PIs nos quais estamos trabalhando.

Localização dos Postos Indígenas



- PI Vanuíre (Sudeste de São Paulo)
- ⊗ PI Apucarantina (Norte do Paraná)

A história de ambas as comunidades, Apucarantina e Vanuíre, é uma história de perseguições, resistências, lutas e adaptações à situações diferentes tanto no contexto interno como no externo. Devemos dizer, que essas comunidades ainda estão vivenciando este processo de transformação e adaptação.

Com o propósito de manter a identidade indígena, as comunidades conservaram muitos de seus hábitos, costumes e tradições do passado. Entretanto, o relacionamento com o branco nesse contexto, levou-os a fazer uma releitura das tradições e da memória social reelaborando seus significados. Esta releitura do passado e utilização da memória é claramente percebida nos projetos dessas comunidades étnicas. Com projetos diferentes nas duas aldeias, eles têm em comum a utilização crescente da memória como um importante instrumento de recuperação e preservação da identidade de suas sociedades, mas, também (e isto é inédito no processo do contexto por nós estudado) como instrumento de barganha com a sociedade envolvente. Conforme Manuela C. da Cunha afirma, ao analisar o futuro das populações indígenas, há uma tendência à parceria através da qual os direitos

dos índios coincidem com interesses locais, regionais ou nacionais (CUNHA, M. 1993, *apud* SILVA e GRUPIONI, 1995:139). A própria identidade, o reconhecimento e valorização de suas tradições é cada vez mais reconhecido por essas populações como o maior bem de que dispõem tanto para eles mesmos como para o mundo que os cerca.

O Posto Indígena Apucarantina criado pelo Decreto Estadual n.6 de 5/7/1900, abrangia originariamente uma área de 80.000 ha. Em 1949, o Governo do Estado reduziu para 6.300 ha estabelecendo 100 ha para cada família e 500 para a sede do Posto.

A Reserva fica à 70km da sede municipal, o município de Londrina, e pertence ao antigo Distrito de Tamarana, hoje município. Os kaingang da reserva Apucarantina querem continuar a ter como sede municipal a cidade de Londrina porque é um centro maior e lhes oferece maiores vantagens econômicas, educacionais e de saúde.

A reserva Apucarantina ocupa a região Sudeste do Município de Londrina. É delimitada ao Norte pelo rio Apucarantina, ao Sul pelo rio Apucarana, a Leste pelo rio Tibagi e a Oeste por trechos de alguns pequenos rios, estradas, represa e cortes aleatórios (TOMMASINO, 1991 mimeo).

A população do PI Apucarantina está em torno dos 500 kaingang mais algumas famílias não-kaingang, e alguns funcionários da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) que moram com suas famílias no Posto (TOMMASINO, 1991 mimeo).

Em termos de infra estrutura, este PI é considerado o melhor equipado do Norte do Paraná. É o único que possui uma renda própria. O PI Apucarantina consegue uma renda mensal pelo fornecimento de areia e uma renda anual, mais a isenção do pagamento de energia elétrica pelo arrendamento de parte da reserva à COPEL - Companhia de Eletricidade do Paraná. Na sede do PI está o escritório, a residência do chefe do Posto, a enfermaria com leitos para atender aos doentes e um enfermeiro residente, com sua família, no Posto e que pertence à própria etnia kaingang. O atual enfermeiro era auxiliar do antigo enfermeiro branco, Sr. João Cotrim. Quando este deslocou-se para o PI Vanuire, a FUNAI não designou outro para substituí-lo ficando como enfermeiro o antigo assistente, Sr. Nazareno, já há 9 anos. O PI tem também uma beneficiadora de arroz, um galpão para guardar o trator e outros equipamentos, água encanada e luz elétrica. Na escola rural Cacique Luis Penki Pereira funcionam duas salas de aulas em dois períodos (manhã e tarde) e uma à noite (alfabetização de adultos). Trabalham na escola três professores e

quatro monitores bilingües. Depois da 4a série as crianças vão estudar no município de Tamarana.

A base da economia das famílias é a agricultura de subsistência, o comércio de artesanato (cestos, peneiras) e o salário temporário (TOMMASINO, 1991 mí-meio).

O Posto Indígena Vanuíre

Em São Paulo, os kaingang foram contactados pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI e LTN) em 19 de março de 1912. O SPI organizou um acampamento denominado Ribeirão dos Patos, próximo ao rio Feio Aguapeí e foram feitos os primeiros contatos pacíficos desde meados do século XIX. Desde 1886 o conflito entre kaingang e civilizado (bugreiros, desmatadores, produtores de café, Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo, Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, grupos de religiosos, etc.) se intensificara de tal maneira que uma conversa pacífica tornara-se impossível até a intervenção do SPI. De 1912 em diante os kaingang passaram a freqüentar o acampamento do Ribeirão dos Patos. Entretanto, a área ocupada pelos kaingang era de grande interesse para a cafeicultura e os kaingang foram transferidos para uma área adquirida pelo SPI, denominada Icatu, à margem da estrada de Penápolis para o rio Feio-Aguapeí e distante 4 léguas da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Realizada em junho de 1916, a mudança acarretou conflitos entre os grupos kaingang ali acampados e o SPI, tendo este que fundar, então, outro aldeamento 9 km antes do rio Feio o qual recebeu o nome de Posto Indígena Vanuíre e agrupou os dissidentes.

Atualmente, o número de pessoas no PI Vanuíre é de 175. Originalmente, este PI foi criado para agrupar o povo kaingang disperso pelo vale do rio Feio-Aguapeí e do rio do Peixe. Entretanto, desse período até hoje o SPI, e depois a FUNAI, colocou em prática várias políticas diferentes. Dentre elas destacamos a introdução de outras etnias para viver na mesma reserva que os kaingang da reserva Vanuíre. Vieram grupos de terena do Mato Grosso do Sul, primeiramente. Depois vieram os krenak de Minas Gerais. Hoje o grau de mestiçagem é muito alto. Temos informação de que há somente trinta crianças filhos de pai e mãe kaingang.

O PI Vanuíre abrange uma área de 604 ha. É banhado pelos córregos Pirã, Koiós e Iakri. A área indígena é cortada três vezes pela estrada municipal, em sentidos diferentes. O PI possui um veículo, Fiat, para auxiliar no transporte de enfermos para a cidade de Tupã e também um caminhão. É mais comum o transporte diário de pessoas através do caminhão pois cabem mais passageiros. Além disso, o

carro está sempre ocupado pelo chefe do Posto, o kaingang (de mãe terena) Lourival Barbosa, filho do antigo cacique Antonio Barbosa, assassinado na cidade de Tupã há três anos atrás.

O PI Vanuíre possui uma beneficiadora de arroz desativada, uma pocilga onde estão sendo criados dois porcos, uma escola onde lecionam duas professoras brancas que não residem na aldeia. Nessa escola o professor kaingang Zéquinha, neto da velha Candire, filho de Ena, começou a ministrar aulas em kaingang. Mas, desistiu. Ele teria que ensinar de graça pois o Município não podia contratá-lo. Tendo ele que sustentar a família, voltou para a roça. Pensou-se em pagá-lo com a renda do PI mas este está muito pobre de recursos financeiros. Os moradores reclamam do preço da energia elétrica, do gás e outros gastos periódicos. A única renda do PI vem do arrendamento de suas terras aos agricultores da região. Individualmente, as famílias possuem suas próprias roças e trabalham como bôias frias para os arrendatários e vizinhos. Esporadicamente, algumas mulheres trabalham como empregadas domésticas para fazendeiras da região. Apenas uma família krenak utiliza o artesanato também para fins comerciais. No dia do índio, essa família apresenta suas danças e vende o artesanato, preparado especialmente para a comemoração, aos visitantes. Os visitantes acreditam serem eles kaingang bem como seu artesanato. Nesse dia, a identidade genérica de "índio" se sobrepõe à étnica.

A família krenak mantém um tipo de escola para as crianças da reserva. Eles se reúnem às segundas e quintas-feiras à noite. Aí as crianças ouvem a história da origem dos krenak, do sol, da lua, das chuvas. Aprendem danças e cantos. Aprendem a se pintar para as festas e a confeccionar instrumentos e roupas especiais. Tudo é criado a partir de fibras vegetais, plantas e raízes por eles colhidas na reserva mesmo ou em reservas ecológicas das fazendas da região (por exemplo o cipó imbêque é colhido bem longe do PI).

Os krenak construíram cinco kiem, casas de madeira e sapé. Numa delas foi construído o "nosso museuzinho", como eles mesmo dizem. Ali são guardados o artesanato já pronto, em permanente exposição, o material para a confecção de novos e os instrumentos de música. Uma outra kiem é denominada a "casa da religião". Ali eles se preparam para as danças, pintam-se, fumam o cachimbo com a casca da raiz de uma planta conhecida como mamica de cadela e tocam instrumentos para eles próprios. A dança é realizada numa terceira kiem. As outras duas estão inacabadas.

Atualmente os kaingang dividem com os krenak os postos e funções de

destaque na aldeia. O cacique é krenak. O Presidente da Associação Comunitária Índia Vanuire (ACIV), Carlos Jorge, é mestiço krenak e kaingang. O Vice-Presidente é kaingang. O chefe do Posto é kaingang.

A ACIV foi fundada há dois anos atrás. O seu atual presidente é um dinâmico jovem formado em técnicas agrícolas. A ACIV é responsável pela direção das plantações com fins comerciais e pela negociação do produto com os compradores brancos. Possui dois tratores que no momento estão no conserto por tempo indeterminado por falta de recursos financeiros. O PI comercializa, principalmente, mandioca brava. Mas há vários projetos. O principal é a construção de um açude para a criação de peixes para comercialização e abastecimento interno. Recentemente foram até Brasília, com recursos próprios, como eles enfatizam, entregar uma cópia do projeto ao Presidente da FUNAI, Márcio Santilli. O projeto implementado forneceria cinco toneladas de peixes periodicamente. O argumento para a construção do açude vai além da necessidade de comercializar com o branco. A idéia surgiu basicamente da união de dois interesses, ou seja, a urgência em criar uma fonte de recursos financeiros para a reserva e a necessidade de peixes frescos para cozinhar os pratos típicos da cozinha indígena local. Essa é uma das queixas do casal Lia e João mais o cunhado de João, Mário, que lamentam não terem condições de ensinar às crianças este aspecto fundamental da "cultura", o gosto da cozinha tradicional. Alguns pratos típicos que foram momentaneamente deixados de lado estão sendo novamente recuperados.

Observamos no PI Vanuire como também no Apucarantina, que os índios sofrem violência, perseguições e racismo constantes, em várias instâncias da nossa sociedade. A impunidade dos crimes que contra eles são cometidos é muito comum. O Presidente da ACIV, por exemplo, Carlos Jorge, foi perseguido pelos colegas, quando fazia o curso de técnico agrícola na cidade de Vera Cruz. Alguns de seus colegas costumavam ameaçá-lo constantemente de surras e diziam que lá não era lugar de índio. Com muito esforço e isolamento, conseguiu se formar. É o único na aldeia que tem curso técnico.

Outro caso lamentável no PI Vanuire é não ter ido à investigação e muito menos à julgamento os responsáveis pelo assassinato da neta do Cacique Antonio Barbosa, Rosana. Aos sete anos, ela viajava com a avó e, dentro do ônibus, recebeu um tiro disparado por um filho de fazendeiro da região. O próprio Sr. Antonio Barbosa foi espancado e fraturou o crânio, na antiga rodoviária de Tupã, onde foi abandonado, durante horas até que o pessoal da aldeia o socorreu. Mas, no hospital os médicos não examinaram seus ferimentos. Ele foi enviado de volta para casa;

falecendo duas horas depois. Existem ainda outros casos de omissão de socorro, preconceito, etc, que tornam muito difícil a vida para os moradores das reservas pesquisadas.

Nos PIs Índia Vanuire e Apucarantina os índios estão unidos na luta pela melhoria da qualidade de vida; reconhecimento de sua identidade indígena e, no Vanuire especificamente, a retomada de suas terras para produção própria. Os moradores se mostraram bastante animados com o projeto de história indígena para auxiliar na alfabetização e, querem ajudar.

O nosso objetivo é assessorar tecnicamente o trabalho de educação e alfabetização indígena contribuindo para a criação e elaboração de um suporte material que atenda aos interesses desse grupo social. Mesmo que inicialmente o livro-texto não seja escrito na língua indígena também esta preocupação não está descartada. Nosso intuito é traduzir, nos pequenos trechos históricos, o processo de evolução da própria história indígena, seus percalços, perseguições, conquistas, adaptações, temas polêmicos ao longo do tempo como: terra, cidadania, justiça, escolas, trabalho e cultura; dando-lhes sentido histórico e local.

A seguir, relatamos uma parte de nossa experiência nas visitas à reserva Apucarantina bem como citamos alguns exemplos de como construímos os textos a partir da história de vida, local ou de documento histórico. No primeiro exemplo procuramos enfatizar a cultura e as tradições por eles mesmos memorizadas. No segundo exemplo procuramos informar outros fatos; ocorridos durante a pacificação e que ficaram esquecidos diante da ênfase que foi dada pela história oficial ao papel da índia Vanuire.

Em relação ao trabalho efetuado diretamente com o professor, os alunos e a comunidade indígena Apucarantina, as visitas seguiram uma seqüência que pretende descrever. Foi através das visitas que surgiu a idéia de construir um livro-texto, da sua importância bem como dos meios favoráveis para a sua concretização.

18/9/95, primeira visita à Reserva Indígena Apucarantina.

Em seqüência, apresentamos o trabalho efetuado diretamente com o professor, os alunos e a comunidade indígena " Apucarantina", uma das quatro turmas com as quais estamos trabalhando.

Escola Rural Cacique Luís Pin-Ky Pereira

As crianças aprendem o português e o Kaingáng. É uma escola pública e

municipal. O professor do Peart, que alfabetiza adultos, Cláudio Norej Marcolino Gaudino me apresentou o local, os professores indígenas e brancos, o material por ele utilizado e falou do método utilizado (expor o texto e os exercícios no quadro e os alunos repetirem no caderno e na fala).

O professor do Peart, Cláudio, trabalha com a cartilha "Porta de Papel". Passa na lousa as lições e os exercícios para serem feitos pelos alunos pois só o professor possui a cartilha. Os outros materiais são lápis, borracha, caderno, caneta e régua. O que necessita, além disso, empresta, se possível, dos outros professores. O trabalho é difícil e desgastante. Vê que os alunos estão diminuindo. Sente-se perdido e desestimulado.

Entretanto, procura nos mostrar toda a sua vontade de trabalhar com os alunos. O monitor Marcelo da Silva, outro visitante do Projeto, estranhou o fato de as aulas terem começado com atraso, durante alguns dias. É fácil perceber que, apesar do interesse de ambas as partes, professores e alunos, o material e o método não são motivadores, não expressando o dia-a-dia do grupo. O professor não sabe como aproveitar sua experiência e vivência com o próprio grupo. A cartilha Porta de Papel é utilizada por sugestão de uma de suas colegas que trabalha com crianças e que também orientou-o na maneira de utilizá-la. **7/10/95, segunda visita.**

Depois dessa segunda visita, comecei a estudar um meio de aproveitar melhor as aulas do professor Cláudio, aproveitar melhor o seu tempo de aula. Os alunos são bilingües, falam português e kaingáng. As aulas do professor Cláudio são em português mas, às vezes, ele fala muito kaingáng.

Com a intenção de gravar algumas histórias que o avô do professor, Sr. Adriano, costuma contar para a família, quando eles se reúnem no fim da tarde, o gravador foi deixado com a esposa do professor.

29/11/95, terceira visita.

Escola Cacique Luís Pen-Ky Pereira meu trabalho se concentrou em ouvir o professor e uma de suas alunas, a Dona Geni. Os alunos estão parando de ir para a escola. Afirmam que é por causa do trabalho, do cansaço, etc.

Na oportunidade, falei sobre a criação de um pequeno livro de textos da história dos kaingang para auxiliar o processo de alfabetização. Eles ficaram interessados. Percebi que a nossa amizade se fortalecia e parecia que o interesse pelo trabalho de criação do nosso livro também. Marquei uma entrevista com a Dona Geni para a próxima visita ao Apucarantina. Pretendia voltar e pernoitar o quanto

fosse necessário para conhecer melhor os alunos e assistir às aulas. Só assim poderia orientar adequadamente o professor Cláudio. Precisaria saber quantos alunos freqüentavam as aulas atualmente, qual o perfil deles, etc.

6/12/95, quarta viagem.

O professor Cláudio trabalhou comigo todo o tempo em que estive lá. Visitamos alunos, organizamos o material na escola, transcrevi as histórias do Sr. Adriano, enquanto ele traduzia. Foi muito bom ficar dois dias trabalhando com o professor. Tivemos longas conversas e pude passar para ele algumas diretrizes para o seu dia-a-dia. Expliquei-lhe as razões pelas quais estou selecionando textos para o livro e inclusive mostrei-lhe dois fragmentos do Relatório do SPI. O professor considerou interessantíssimo o primeiro e não apreciou muito o segundo. Falamos do papel das entrevistas do avô Adriano e da Dona Geni para a alfabetização, etc.

A aula da qual participei foi bem diferente das anteriores. Cada aluno trouxe de casa uma ficha com uma palavra escrita nela. O professor havia escrito e o aluno pronunciado. Na sala de aula eles falaram uma frase relacionada com o seu dia e ela foi escrita na lousa. No final da noite todos leram as frases no quadro. Foi muito emocionante para todos. Os leitores ficaram muito espantados pelo fato de conseguirem ler sem esforço. Mostrei-lhes, no início da aula, alguns dicionários. Expliquei porque eles existem e como foram escritos. Disse que vamos fazer um vocabulário individual para cada um deles. As fichas são diárias. Com o passar das aulas eles terão um pequeno vocabulário particular. Daí poderão formar suas próprias frases. O procedimento é baseado no método *Organic Reading* desenvolvido pela professora Sylvia Ashton-Warner, durante os 24 anos, durante os quais trabalhou na alfabetização de crianças indígenas maori na Nova Zelândia. No início da aula o professor entrega os envelopes com as palavras dos dias anteriores para cada aluno que vai relê-las e falar com os seus colegas sobre elas. Enquanto isso, o professor chama um por um à sua mesa e, individualmente pergunta para ele: qual palavra você quer hoje? O aluno diz a sua palavra. O professor escreve a palavra na ficha do dia, em letras grandes, e no cantinho direito, em baixo, ele escreve o nome do aluno bem pequeno. Isto é para não misturar com as fichas dos colegas (para controle do professor). Esta ficha irá com o aluno para a casa. No outro dia ele a trará de volta para a aula e ela ficará no seu arquivinho individual. Periodicamente o professor mostra todas as fichas do aluno para ele solicitando-lhe que as leia. Caso o aluno não consiga ler uma das palavras esta deve ser rasgada e jogada fora.

Foi muito produtivo o último encontro. Para encerrar a visita passei algumas orientações para o professor sobre como responder o questionário do PEART.

Fragmento de uma entrevista com Dona Geni Grãntokó Porfírio Juvêncio, aluna do curso noturno para alfabetização de jovens e adultos no PI Apucarantina gravada em 7/12/95.

"...Então sabe, meu pai dizia para nós que ele ajudou a amansar os índios. Ele ia pro ... pra essa reserva lá do Laranjinha né? Ele disse então daí fazia aquele picadão ... aí, no meio da mata. Ia os branco junto com nós. E aquela época os índios não usavam roupas. Ele disse daí eu conversava com eles. Tinha alguns que já era manso entendia eles. E daí meu pai chamava eles lá. Conversava com eles. Daí eles vinham devagarinho. Vinham saindo da mata. E daí os brancos chegavam. Davam roupas. Davam fumo ... como diz né, que isso a gente já está cansado de saber. Fumo ... e daí eles mandavam eles vestir. Na hora eles vestiam, mas não com a cara boa. E depois daí sumia tudo. Depois chegava lá eles voltavam de novo aonde estava o meu pai. Mas eles já jogavam a roupa no mato e já vinham nu de novo. Daí diz que o branco que foi com o meu pai. Meu pai contava o nome dele ... mas nessa hora eu não me lembro.

Niminon: Seu pai era então considerado dos mansos?

Geni: É. E daí meu pai dizia assim ... diz que o branco falou assim pro meu pai, Você ... Vamos vê se nós amansa eles com carne. Agora o índio naquela época ele não usava sal. Não usava gordura. E daí eles trouxeram um capado muito grande e mataram. Porque nós que somos manso nós não sabe lidar que nem o branco. E eles não sabiam.

N: Como que eles lidavam?

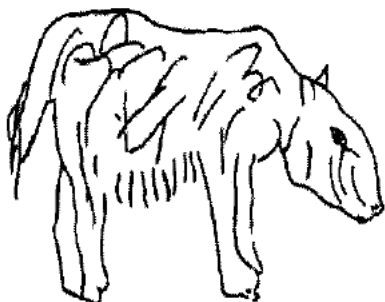
G: Os índios ... minha mãe dizia, minha avó, meu pai, eles explicavam que os de dantes, se eles matavam caça ... e minha mãe dizia, a tar da anta. É, minha mãe dizia que existia muita anta. Minha mãe chegou vê um pouco essa anta.

N: A senhora nunca viu uma anta?

G: Eu nunca vi.

N: Vou trazer uma foto pra senhora de lá. Eu conheço. Tem no zoológico (horto florestal) em Assis

Ójor(anta)



Desenho de Isaias

Felisbino

(Kaingang - PR)

G: *Então minha mãe dizia ... daí minha avó dizia ... Daí meus maridos ... ela dizia ... Meus maridos iam pra mata caçar anta. Aí, diz, quando chegava umas horas ... Daí eles iam caçar ... Decerto eles tinham certeza que eles iam matar. E daí os que ficavam ali iam fazer um buraco enquanto os outros iam caçar. Ele dizia ... então eles cavavam um buraco bem fundo. Cavava e fazia fogo lá dentro. Lascava fogo, fogo, fogo. Quando chegava a anta ... daí eles iam destripar lá .. sem sal, sem nada. E daí minha avó dizia ... daí eles forrava o fundo daquela ... daquele ... tinha o fogo em cima ... (buraco?) jogava a brasa fora e forrava com rama, bem forradinho. E toda a carne ali dentro, sem picar, quase inteira. Depois forrava outro tanto de rama em cima e jogava terra em cima. Em dois dias eles iam tirar. Minha mãe dizia assim, olha chegava a ficar derretendo, de cozidinho. Ela dizia, às vezes os brabo fazia, a gente pensava que estava tão gostoso, representava. Mas, a gente ia provar não tinha um pingo de sal. Então os mansos já estranhava a comida dos brabo. É porque não tinha sal. ..."*

Primeiro Texto

"Os Mansos e os Bravos"

A Dona Geni gosta de comida cozida com sal. Ela é filha de índio manso. O pai dela junto com os brancos amansaram os bravos. Os bravos não gostavam de carne salgada.

O pai da Dona Geni abria um picadão do Laranjinha até o meio da mata. No meio da mata estavam os bravos. O pai da Dona Geni dava roupas, comida salgada e fumo para eles. Eles aceitavam as roupas e o fumo. Eles gostavam de carne cozida na terra e sem sal.

A DONA GENI

gosta de comida cozida com sal.

Os braves

NÃO GOSTAM DE CARNE SALGADA

No meio da MATA estavam os braves.

SEGUNDO TEXTO

"A Anta"

Antigamente existia muita Anta nas terras dos kaingang. A mãe da Dona Geni comeu carne de Anta. A Dona Geni sabe fazer Anta como os antigos kaingang.

Os caçadores vão para o mato caçar Anta. A Dona Geni fica na aldeia. Com a ajuda das vizinhas ela abre um grande buraco na terra e põe fogo dentro. Depois tira as cinzas do buraco e forra de ramas. Os caçadores chegam com a Anta. Ela destripa a Anta e põe no buraco. Ela cobre a Anta com ramas e folhas e terra. Dois dias depois os kaingang se deliciam com Anta cozida à moda dos antigos.

Os caçadores

vão para o mato caçar Anta.

Dois dias depois os Kaingáng

SE DELICIAM COM A ANTA COZIDA À MODA DOS ANTIGOS.

Fragmento da Conferência "A Pacificação dos Índios Caingangue Paulistas - Conferência realizada no salão da Biblioteca Nacional em 19/11/1913, pelo Sr. L. B.

Horta Barboza, Inspetor do Serviço de Proteção aos Índios em São Paulo”

“... Um pouco depois do meio-dia de 19 de março, no alto do caminho que vem do rio Feio, apresentaram-se a peito descoberto dez guerreiros caingangues, inteiramente desarmados e com a resolução evidente de travar relações com os ocupantes do acampamento dos Patos.

A natural excitação dos primeiros momentos só durou o tempo necessário para a admirável Vanuire dar-se conta do que se passava; então, correndo com entusiasmo incrível, foi ela resolutamente meter-se no grupo formado pelos caingangues e induziu-os a acompanhá-la até o recinto do acampamento.

... foram logo vestidos e cumulados de presentes e mimos. (...) Quanto às comidas e ao açúcar êles, ainda lembrados da mortandade de que haviam sido vítimas os moradores de uma aldeia do rio do Peixe, por se terem utilizado de gêneros envenenados, propositadamente levados para a floresta por um bugreiro de Campos Novos, não os aceitavam sem primeiro nós os provamos.

Chefiava essa primeira turma o rekakê Vauhin, que por prudência havia deixado o resto do seu povo, as mulheres e crianças, reunidos além do rio Feio, com instruções para que, caso fracassasse a sua generosa iniciativa e êle morresse, todos se salvassem, embrenhando-se na mata.

(...) Também do nosso lado sucederam-se as expedições e visitas às aldeias de Vauhin, onde existiam então para mais de cem índios, seguidos de incursões para além de Presidente Tibiriçá e da descoberta de novos cursos d’água, tão importantes como êste, aos quais se deram os nomes de rios dos Caingangues e 19 de março. Nestas expedições (...) foram reconhecidas as situações das aldeias dos outros rekakês, que eram, nesse ano, Congre-Hui, Cangrui, Rugrê e Charin. Ficou-se então sabendo que toda a população dos caingangue paulistas, a qual seguramente não excede de 500 pessoas, acha-se localizada em águas da margem esquerda do Feio e Aguapeí e que a mais oriental das aldeias é a de Vauhin, colocada aquém do Tibiriçá, e a mais ocidental é a de Charin, situada nas cabeceiras do ribeirão Itauna. (...)”

TERCEIRO TEXTO

"A Pacificação dos Kaingang Paulistas"

No dia 19 de março iniciaram as relações de amizade entre os Kaingáng paulistas e os brancos.

O Rekakê Vauhin e seus guerreiros vieram do rio Feio. No acampamento dos Patos eles encontraram a índia Vanuire e os brancos. Ela é índia kaingáng mansa do Paraná. A índia Vanuire recebeu os guerreiros do Rekakê Vauhin.

Os brancos visitaram a aldeia de Vauhin. Lá viviam mais de 100 kaingáng. As aldeias dos Rekakês Congre-Hui, Cangrui, Rugrê e Charin também foram visitadas. O povo kaingang eram mais de 500. As terras do povo kaingáng eram banhadas pelos rios Feio-Aguapeí, Tibiriçá, Caingang, Itauna e 19 de março.

O Rekakê Vauhin e seus guerreiros

vieram do rio Feio.

O povo Kaingáng

eram mais de 500

hoje são 175 (setecentas).

Hoje o povo Kaingáng, em São Paulo, está vivendo no PI Vanuire. Junto de seus vizinhos, Krenak e Terene eles formam um grupo de 175 pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHTON-WARNER, Sylvia. *Teacher*. New York: Bantam Books, 1971

BOM-MEIHY, José Carlos Sebe. *Canto de Morte Kaiowá. História oral de vida*. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

CADERNOS CEDES - Educação e Diferenciação Cultural Índios e Negros. Vários autores. Campinas: Papyrus, 1993. n.32

_____. Educação e Multiculturalismo. Favelados e Meninos de Rua. Idem. n.33

CUNHA, Manuela C. da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.

_____. "O futuro da questão indígena". IN: SILVA, A.L. e GRUPIONI, A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus. Brasília:

lia:Mec/Mari/Unesco, 1995.

FERREIRA, Marieta de Moraes (coord). *Entre-Vistas: abordagens usos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1994

HELM, Cecília M. V. *O índio camponês assalariado em Londrina. Relações de Trabalho e Identidade Étnica*. s/d

MELATTI, D. M. *Aspectos da Organização Social dos Kaingáng Paulistas*. Departamento Geral de Planejamento Comunitário, Divisão de Estudos e Pesquisas, FNI, 1976

MONTEIRO, JOHN M. (ORG.). *Guia de Fontes para História Indígena e do Indigenismo em arquivos Brasileiros*. São Paulo : NHII-USP/FAPESP, 1994

PINHEIRO, Niminon S. *Os Nômades. Etnohistória kaingáng e seu contexto: São Paulo 1850 - 1912*. Dissertação de mestrado. Assis: Unesp, 1992.

POLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio" IN: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol 2, n.3, 1989

QUEIROZ, M. I. Pereira de. "Relatos Oraís: do 'indizível' ao 'dizível'". IN: SIMSON, Olga de M. Von (org). *Experimentos com histórias de vida*. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988

TOMMASINO, Kimiye. *As várias formas de inserção dos índios na sociedade nacional: os kaingáng e os guaraní do Estado do Paraná*. Londrina: UEL, 1991 mimeo

VELHO, Gilberto. "Memória, Identidade e Projeto" IN: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: 95: out-dez, 1988.

PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DOCUMENTAÇÃO DA TRADIÇÃO ORAL INDÍGENA

Betty MIDLIN

APRESENTAÇÃO

O Projeto de Educação Bilingue e Documentação da Tradição Oral Indígena está inserido no Programa de Formação para o Autodesenvolvimento Sustentável de Populações Tradicionais, como um de seus componentes, integrado aos componentes de saúde e alternativas econômicas.

O IAMÁ desenvolve, desde 1987, experiências educacionais junto aos povos indígenas de Rondônia, com a assessoria de linguistas e educadores matemáticos para trabalhar com essas comunidades. A partir de 1992, iniciou-se a formação de 30 professores indígenas dos seguintes povos: Tupari, Makurap, Arikapu, Canoé, Campé, Aruá e Jabuti (Área Indígena Rio Branco); Gavião e Arara (Área Indígena Igarapé Lourdes); Zoró (Área Indígena Zoró); Suruí (Área Indígena Sete de Setembro); Jabuti e Makurap (Área Indígena Rio Guaporé), estes últimos se integraram ao projeto a convite de Betty Mindlin, que vem desenvolvendo com os povos do Guaporé e do Rio Branco um trabalho de documentação da tradição oral, que e sendo publicado e xerocado para uso nas escolas como material didático e de literatura indígena.

O IAMÁ também vem prestando consultoria educacional e antropológica ao Parque Indígena do Xingu, primeiramente em 1992, através da Fundação Mata Virgem, com as Coordenadoras do IAMÁ Carmen Junqueira, Betty Mindlin e Eunice Paiva membras do Conselho Consultivo da Fundação e Betty Mindlin, então membro do Board Internacional da Rain Forest Foundation, e atualmente, através da assessoria educacional da prof. Maria Cristina Troncarelli, que vem participando do planejamento e realização dos cursos de formação de professores indígenas do Parque do Xingu, promovido pela AVA- Associação Vida e Ambiente. O projeto do IAMÁ também se articula com o Projeto de Educação do Amazonas, coordenado pelo prof. Ademir Ramos, colaborador do IAMÁ.

O IAMÁ realizou 6 cursos de formação de professores indígenas, acompanhados de assessoria educacional sistemática aos professores indígenas nas escolas das aldeias. No primeiro curso de formação apenas 3 professores lecionavam, sem contrato. Atualmente, dos 30 participantes, 19 professores lecionam, 15 deles contratados pela Secretaria Estadual ou pelas Secretarias Municipais de Educação.

No quadro do convênio IAMÁ-Funai, iniciado em 1992, a Coordenadora do Setor de Educação da FUNAI de Ji-Paraná, Lígia Neiva, vem trabalhando em conjunto, participando dos cursos, da assessoria pedagógica às aldeias e no encaminhamento das contratações dos professores indígenas, conjuntamente com a educadora e linguista do IAMÁ, Sandra Machado.

O projeto também vem desenvolvendo, além de propostas metodológicas e curriculares, materiais didáticos bilíngües, com 15 apostilas, com textos e atividades criados pelos professores indígenas e pela equipe de educação do IAMÁ, com o apoio de especialistas em várias áreas do conhecimento.

Como um passo importante para a regularização das escolas indígenas e contratação dos professores, para a definição de um currículo bilíngüe e culturalmente diferenciado, a ser aprovado para todo o Estado e para a regularização da formação dos professores e garantia de escolaridade para outros profissionais indígenas, a equipe de educação do IAMÁ trabalhou em setembro, outubro e novembro de 1995, na elaboração de um Projeto de Educação Diferenciada e Bilíngüe - Formação de Professores e Assessoria às Escolas Indígenas, para todo o estado de Rondônia, contratada pelo PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, num trabalho integrado com o PLANAFLORO, FUNAI, ONGs, NEIRO (Núcleo de Educação Indígena de Rondônia) e Secretaria Estadual de Educação.

O projeto, elaborado pela equipe do IAMÁ, foi concluído e entregue ao Planafloro e PNUD no dia 30/11/95, estando em fase de negociação para aprovação pelos especialistas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, através da Cooperação Técnica ao Planafloro, devendo ser implementado a partir de 1996. Trata-se de uma importante contribuição do IAMÁ à educação indígena no Estado, multiplicando a experiência desenvolvida. O IAMÁ, com as lideranças, professores bilíngües e agentes comunitários de saúde, conseguiu, em 1995, da Secretaria de Educação a formação de uma comissão para regularizar os currículos diferenciados indígenas e para a realização de supletivos especiais a iniciar-se em Ji-Paraná, o que possibilitará o reconhecimento de um maior número de profissionais indígenas de saúde e educação.

OBJETIVOS:

- 1- Contribuir para o reconhecimento do direito à diferença cultural e a um programa educacional específico para os povos indígenas, já conquistado no Direito Internacional (Convenção 169) e na Constituição Brasileira.
- 2- Implantar e garantir a continuidade de um programa educacional nas áreas indígenas, através da formação de professores índios, que poderá ser ampliado para outros povos indígenas e populações tradicionais.
- 3- Colaborar para a regularização e reconhecimento desse programa, dos professores e escolas indígenas, com um sistema educacional diferenciado, pela Secretaria Estadual e Secretarias Municipais de Educação e pelo Ministério de Educação.

- 4- Valorizar a cultura indígena e estimular ao intercâmbio cultural e cooperação entre os povos envolvidos. Estimular o interesse dos professores indígenas e de seus alunos pela própria cultura, através da prática escolar.
- 5- Transmitir conhecimentos que colaborem para dar instrumentos aos povos indígenas, como cidadãos brasileiros, na defesa de suas terras e de seus direitos, no auto-gerenciamento de suas atividades econômicas (organização de sua produção, comercialização de seus produtos e aquisição de bens, na organização e no funcionamento de suas Associações), no uso e conservação de seus recursos naturais.
- 6- Apoiar a documentação da história, literatura, música, saber tradicional dos povos indígenas, através da produção de textos e registro dos depoimentos de narradores indígenas. Vídeos, a serem usados na escola como materiais didáticos.
- 7- Estimular a escrita nas línguas indígenas, cujo uso está assegurado na Constituição Brasileira, como um passo importante para a afirmação da cultura indígena.
- 8- Colaborar na formação de mulheres indígenas, que possam, ao longo do tempo, tornar-se professoras em suas comunidades ou agentes em outras atividades.
- 9- Colaborar na formação educacional dos agentes de saúde indígenas.
- 10- Assessorar os professores indígenas na criação de uma Associação, apoiando e promovendo a sua participação na política educacional.

METODOLOGIA

- 1- Realização de um ou dois cursos anuais de formação de professores indígenas, ministrados por especialistas, seguidos de acompanhamento pedagógico regular ao trabalho dos professores nas aldeias e às escolas indígenas. Os cursos contemplam as seguintes disciplinas: Línguas Indígenas, Português, Matemática, Geografia, Ciências, História, Artes e Desenvolvimento Sustentável / Educação Ambiental, sempre tendo como base os conhecimentos indígenas e a capacitação das comunidades indígenas para o auto-gerenciamento de suas atividades econômicas .
- 2- Elaboração conjunta da equipe do IAMÁ e dos professores indígenas, de um Plano Curricular Bilingue e Culturalmente Diferenciado para as escolas indígenas, a ser oficializado.

- 3- Colaboração, através da assessoria de linguistas, antropólogos e educadores, na escrita das línguas indígenas.
- 4- Obtenção da contratação dos professores indígenas pela Secretaria Estadual e Secretarias Municipais de Educação e a regularização das escolas.
- 5- Ênfase no processo educacional das questões ambientais e da organização das comunidades para o desenvolvimento de atividades econômicas auto-sustentáveis, alertando para a preservação dos recursos naturais não-renováveis.
- 6- Trabalho com as questões de saúde, em conjunto com a equipe de saúde do IAMÁ e os agentes de saúde indígenas, na valorização da medicina tradicional e do trabalho dos pajés, ao mesmo tempo na educação para a saúde, com a introdução de novos hábitos de higiene, necessários diante das doenças surgidas nestas comunidades como decorrência do contato.

ATIVIDADES REALIZADAS EM 1995

O IAMÁ realizou em janeiro de 1995 um seminário de planejamento das atividades, com a participação de seus coordenadores e de toda a equipe (educação, saúde e alternativas econômicas).

CURSOS NAS ÁREAS INDÍGENAS/ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ÀS ESCOLAS/DOCUMENTAÇÃO DA TRADIÇÃO ORAL:

De 07 a 17/02 foi realizado um curso na aldeia Buburej (Área Indígena Zoró), para 22 participantes, reunindo professores, agentes de saúde e líderes Zoró, ministrado pela educadora Sandra Machado, pela enfermeira Jussara Castro, em conjunto com a Coordenadora do Setor de Educação da FUNAI de Ji-Paraná, Lígia Neiva e com a prof. Virgínia Miranda de Souza. Os conteúdos e disciplinas abordados foram: Línguas Indígenas, Português como segunda língua (oralidade e escrita), matemática, geografia e ciências, relacionadas à educação ambiental e saúde.

De 19/03 a 19/04 foram realizados cursos nas aldeias Trindade, São Luís e Cajui para 11 participantes (7 professores e 6 agentes de saúde indígenas) na Área Indígena Rio Branco, ministrados pela educadora e enfermeira do IAMÁ, sob a coordenação de Betty Mindlin, que também participou do curso, trabalhando as

mesmas disciplinas e conteúdos descritos no curso na aldeia Zoró, com a diferença que nos casos Makurap, Jabuti e Aruá, a língua indígena é segunda língua. Betty Mindlin, além da participação nas atividades educacionais, deu continuidade à documentação da tradição oral indígena, gravando e transcrevendo as histórias e depoimentos dos narradores indígenas (pajés, chefes, mulheres e homens mais velhos) A educadora Sandra Machado realizou a supervisão de 7 escolas indígenas e com os professores indígenas trabalhou orientações pedagógicas para o aperfeiçoamento de seu trabalho, tendo assistido às suas aulas e avaliado o aprendizado dos alunos.

A Coordenadora do Projeto de Educação, Dra. Betty Mindlin, professora visitante do IEA - Instituto de Estudos Avançados/ USP, onde atua como professora visitante, realizou de 02 a 27 de maio viagem à Área Indígena Guaporé, registrando a tradição oral dos povos Makurap, Arikapu, Aruá, Jabuti, Ajuru e Canoé, que serão utilizados como material didático/literário para as escolas indígenas.

VI CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Realizado de 03 a 22/09/95, com 28 participantes, ministrado pela equipe do IAMÁ, foram trabalhadas as disciplinas de Línguas Indígenas, Português, Matemática, Ciências, Geografia e enfatizada a disciplina de História, abordando a história dos povos indígenas de Rondônia e a história da chegada dos portugueses ao Brasil. Foi priorizado também no curso o estudo de alternativas econômicas auto-sustentáveis, bem como a organização dos povos indígenas, através de suas Associações, tendo sido iniciada a organização da Associação dos Professores Indígenas de Ji-Paraná. O curso teve um total de 132 horas, com aulas diárias de 8 horas nos dias úteis e 4 horas aos sábados.

MATERIAIS DIDÁTICOS

Em 1995 foram organizados os seguintes materiais:

LIVRO DE GEOGRAFIA - Textos e desenhos produzidos pelos professores indígenas no V Curso de Formação de Professores/ 1994.

HISTÓRIA DO CONTATO DOS POVOS DO RIO BRANCO, GAVIÃO, ARA-RA, ZORÓ, SURUÍ - Textos/Roteiros de Pesquisa.

BREVE HISTÓRIA DA HUMANIDADE - elaborado por Maria Cristina Troncarelli, Iveline Lage e Jackeline Mendes.

TUPARI - TEXTOS E CANÇÕES - elaborado pelos professores indígenas e seus alunos.

ANTOLOGIA DE HISTÓRIAS DOS POVOS MAKURAP, ARUÁ, JABUTI, ARIKAPU, ARARA, CANOÉ, CAMPÉ E AJURU - histórias contadas pelos narradores indígenas, gravadas, transcritas e traduzidas por Betty Mindlin.

CONTATOS INTERINSTITUCIONAIS

Durante o ano de 1995 a equipe do IAMÁ participou das reuniões em Porto Velho do Fórum das Ongs de Rondônia, das reuniões do NEIRO- Núcleo de Educação Indígena, de reuniões dos Conselhos de Saúde Indígenas, de reuniões na SEDUC- Secretaria Estadual de Educação, na Delegacia do MEC-Ministério da Educação, em Porto Velho e de reuniões nas Secretarias Municipais de Educação dos municípios a que estão jurisdicionadas as áreas indígenas do estado de Rondônia. A equipe esteve reunida também com o Secretário de Educação do Estado e com o Secretário do Planejamento e Diretor do Planaflo, acompanhados de lideranças, professores e agentes de saúde indígenas. No mês de agosto a equipe de educação do IAMÁ reuniu-se com as coordenadoras de educação das administrações regionais da FUNAI de Ji-Paraná, Porto Velho, Vilhena e Guajará-Mirim, ocasião em que foi elaborado um documento ao NEIRO solicitando a participação da equipe de educação do IAMÁ para ministrar os cursos para professores índios e não-índios, a ser organizado pelo NEIRO, e reivindicando a participação dessas coordenadoras no planejamento escolar.

Durante a elaboração do Projeto de Educação Diferenciada e Bilingue - Formação de Professores Indígenas e Assessoria às Escolas Indígenas, foram realizadas reuniões com as lideranças e comunidades indígenas, com as administrações regionais da FUNAI de Ji-Paraná, Cacoal, Vilhena e Guajará-Mirim, com as Secretarias Municipais de Educação de Porto Velho, Cacoal, Ji-Paraná, Vilhena, Costa Marques, Alta Floresta, São Miguel do Guaporé, Espigão D'Oeste e Nova Brasilândia, com o Secretário Adjunto de Educação e responsáveis pela educação indígena na Secretaria Estadual de Educação, com o Delegado do MEC, com o CIMI- Conselho Indigenista Missionário e com as entidades que compõem o NEIRO- Núcleo de Educação Indígena de Rondônia.

CONTINUIDADE DO PROJETO:

Esperamos que, através do Projeto de Educação Diferenciada e Bilingue-Formação de Professores Indígenas e Assessoria às Escolas Indígenas, redigido pelas educadoras do IAMÁ, por solicitação do PNUD em Cooperação Técnica ao Planaflo, o IAMÁ possa dar continuidade e multiplicar suas ações educacionais para todos os povos indígenas do estado de Rondônia. Enviamos o projeto ao Ministério da Educação e estamos buscando recursos também junto ao Grupo de Projetos Especiais do Banco Itaú/ UNICEF. Outras agências de financiamento serão contatadas, havendo também perspectivas de apoio à educação; através de projetos de alternativas econômicas, uma vez que a educação é um componente fundamental para o sucesso desses programas.

UM INFERNO NO CEU

Prof^a Marina Evaristo WENCESLAU

A população indígena do Mato Grosso do Sul é o segundo contingente do Brasil. Existem hoje 5 povos que insistem em manter a posse da terra tradicional e uma forma própria de viver: os Guarani, os Guató, os Kadiwêu, os Ofayé e os Tere-na. Assim, no contexto social brasileiro, os índios ganham notoriedade e entre os muitos desafios que pesam sobre a análise da questão está o problema da Educação Escolar Indígena, ponto que merece atenção especial.

No sul do Mato Grosso do Sul, em sua parte oriental, temos o território tradicionalmente ocupado pelos Kayowá, Nandeva e Mbya, que compõem a nação Guarani. Estes povos ocupavam a Província do Itatim, situada mais ao norte do estado, entre os rios Apa e Miranda. Devido aos constantes ataques dos Mbjá-Guaikuru, foram obrigados a deixar seus territórios, migrando para o sul do rio Apa², o que mudou o território dos índios Kayowá, que passou a ser delimitado a leste pelo rio

²Ancestrais dos atuais Kadiwêu da Serra da Bodoquena, que faziam a guerra, pilhavam e destruíam as aldeias da nação Guarani.

²²"Teko", conforme Montoya, pode ser entendido como ser, estado de vida, hábito, costume. "Há" significa instrumento com o qual se faz as coisas; lugar, intento. Assim, "Há" indica lugar onde se realiza uma determinada atividade. Então "Tekohá", segundo Bartomeu Meliá, deve ser entendido como um lugar onde se realiza o "teko" (o jeito de ser, a maneira de viver específica dos Guarani), o lugar onde vivemos conforme nossos costumes

Brilhante, a sudoeste pelos rios Ivinhema e Paraná, adentrando a oeste por uma faixa de cerca de 150 km nas terras do Paraguai.

Os Kayowá são os habitantes pré - coloniais da região que hoje constitui a Grande Dourados. **Em 1910, a posse da terra nessa região foi solicitada pelos Kayowá, pois eles compunham uma grande população dispersa, trabalhando na extração da erva-mate desde que a Companhia Mate Laranjeira iniciou a exploração do produto com fins de mercado.** A partir de 1915, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) iniciou o processo de demarcação das reservas indígenas tendo como objetivo a integração dos índios à sociedade nacional. Tradicionalmente os Kayowá viviam em comunidades formadas por extensas famílias, organizadas através de laços de parentesco, morando em ranchos cobertos de folhas de sapé, dispersos na mata. Economicamente eram auto-suficientes e juntos com as famílias vizinhas formavam uma aldeia.

Os Nandeva tinham seu território mais ao sul do tekohá³ Kayowá, e seus aldeamentos eram próximos aos rios Iguatemi e Paraná. Com seus deslocamentos posteriores em direção ao centro do território Kayowá formaram novos Tekohá. **Em 1925 foi fundado o Posto Indígena de Dourados, quando o Inspetor do Serviço de Proteção ao Índio, o Major Nicolau Horta Barbosa, começou a demarcar a área indígena, tendo em vista a doação feita pelo Presidente da Província de Mato Grosso, através do Decreto nº 401 de 03 de setembro de 1915, de um lote de terras de 3.600 ha. para a Área Indígena de Dourados - AID.**

Os Terena são oriundos do Chaco Paraguai e chegaram a sua atual região no início do séc. XIX, fixando-se, assim, tradicionalmente na região dos rios Aquidauana e Miranda. Foram trazidos para a AID pelo Major Nicolau Horta Barbosa, através do SPI, a fim de ensinar a agricultura aos Guarani. Rapidamente dominaram o português e passaram a se integrar à sociedade douradense como pequenos produtores. Segundo o antropólogo Levi Marques Pereira, "a política desenvolvida pelos Terena de Dourados, corroborada por administrações da FUNAI e por muitos incentivos regionais, criou uma estrutura política que, na década de 1970, marcou o surgimento de categorias sociológicas e personagens que usaram em benefício exclusivo algumas vantagens oferecidas pelas agências indigenistas presentes na AID. Acreditava-se, assim, que os Terena em pouco tempo seriam assimilados à sociedade regional, levando consigo os Guarani".

A AID possui atualmente 3.539 ha.⁴, e tem cerca de 9.000 habitantes. Está situada entre a área urbana e a rural e uma parte de suas terras fica no município de Dourados e a outra no de Itaporã. Destacamos que possui 2 capitães, sendo 1 para a região do Bororó e o outro para o Jaguapiru. Na região do Bororó, encontramos uma concentração dos índios Kayowá e Nandeva; no Jaguapiru estão os índios Terena com um número considerável de não-índios que se casaram com índios.

Hoje os índios Kayowá/Nandeva de Dourados estão confinados, vivendo em constante conflito com aqueles que ocupam ou querem ocupar seu espaço e a sociedade local que não os entende.

O conjunto da problemática relaciona-se com a questão do Tekohá⁵. A noção de "Terra sem Mal" situa-se no âmago da cultura Guarani e deve ser entendida de uma forma global. O Guarani é, historicamente, migrante e destacou-se por seus horizontes, forçando limites e readaptando-se conforme suas necessidades, abandonando outros territórios não suficientes para a obtenção de alguns mantimentos básicos, como é o caso da mandioca.

Devemos admitir, então, que sem Tekohá⁶ não é possível a cultura Guarani. A terra para eles é uma inter-relação e está fundamentalmente formada por três espaços:

- 1- o território de perambulação, caminhada, procura do mel, da caça e da pesca. É por onde ele pode caminhar e passear, e é uma terra que tem limites sagrados;
- 2- um território mais restrito, no qual se instalam as roças, oferecendo um aspecto descontínuo, situado em clareiras e terras férteis;
- 3- o território onde está situada a aldeia, formada por duas, três e mesmo uma casa, cujo espaço mais importante é o terreiro.

Essa relação dos espaços é o que o Guarani procura como a "Terra Boa", onde se tem a produtividade e mais o horizonte relativamente amplo para a perambulação. Toda essa terra não é olhada somente como elemento de produção agri-

⁴Do período da doação até o período da demarcação perderam-se 61 ha.

⁶ Tekohá, segundo Bartomeu Meliá, deve ser entendido como um lugar onde se realiza o jeito de ser e viver do Guarani, é o lugar onde vivemos conforme nossos costumes. Para o Guarani, o Tekohá tem características físicas e geográficas específicas. Não é qualquer terra que tem as características de um tekohá. Ele se apresenta nitidamente no espaço físico, é limitado por rios, colinas, matas e campos. É algo divino, oferecido pelo deus criador a Eles.

cola e/ou econômica, mas tem um fundamento religioso. A "Terra Boa" está ameaçada e os males se originam nos três espaços quando estes são atingidos por inimigos.

Os contatos diários que tivemos com a AID desde 1981 nos levaram a demonstrar o sentido essencial que marca a riqueza da cultura Guarani que não é o mesmo para o índio Terena. O conceito de TERRA para o Kayowá e o Ñandeva é, pois, o instrumento fundamental para a compreensão e organização de sua própria vida nesse espaço. Como bons contadores de suas histórias, os Guarani, de uma forma geral, mantêm viva a tradição oral entre a maior parte das famílias, enquanto os Terena de Dourados tem apenas uma família⁷ que mantém o idioma e preserva o hábito de contar suas histórias.

Devemos também considerar o significado próprio da existência de cada grupo e com isto sujeitar a realidade do nosso conceito de História aplicado ao deles. O território para o Guarani faz parte não do sistema de identificação, mas do sustentáculo. É o lugar onde se realiza a sociedade e é importante na formação da identidade.

Finalmente, a manutenção da língua guarani é a arma mais importante para a autodefesa do grupo; o guarani é utilizado mesmo na presença do branco. As crianças aprendem português apenas em idade escolar, mesmo porque na escola apenas 1 professor sabe o guarani, sem usá-lo com freqüência.

Sabemos que a grande maioria das crianças Ñandeva e Kayowá recebem a educação em casa, através da língua materna. Por isso chegam à escola e não entendem o que o professor está falando; no final de cada ano temos uma grande porcentagem de reprovação nas séries iniciais. As aulas são ministradas por professores que desconhecem as línguas indígenas e vários grupos estão reunidos em uma única sala de aula. Esta situação cria conflitos internos porque existe sempre a preocupação de quem é superior ou de quem é o inferior⁸.

A situação de contato permanente entre grupos indígenas diferentes e a população não-índia, nos leva a tecer algumas considerações que talvez sejam úteis para a orientação do processo de educação bilingüe. É preciso que o processo educacional se fundamente em princípios claramente delineados. O ensino bilingue traria vantagens, tendo em vista que a criança ao ir para a escola já recebeu em

⁷É a família do professor Edio.

⁸Neste caso observamos que os Terena, apesar de serem em menor número, sempre decidem pelos outros, pois impõem seus posicionamentos.

casa a aprendizagem de sua língua de forma oral e conhece as histórias de antigamente⁹. Assim resta à escola completar seu conhecimento através dos símbolos escritos e interpretativos.

O discurso da realidade existente na AID feito pelos próprios índios demonstra que os Guarani são sábios em seu viver e em sua forma de pensar o mundo. Isto só pode ser entendido quando pensamos os seus problemas e realidades, integrando-nos às suas preocupações, como um deles.

Entre os Terena de Dourados, a grande preocupação é com o mercado, com a produção, seja de soja, milho ou trigo, e também com a dominação através dos capitães.

A partir da situação atual na AID, torna-se urgente que a comunidade indígena caminhe e encontre soluções para algumas questões cruciais principalmente no que concerne à educação escolar integrada, organizada e contínua.

Para Bartomeu Meliá, "ler e escrever não é em si necessário para a educação". A escola é como a democracia; então, para o índio ser índio de verdade, a escola deve ser do índio e manter sua cultura e tradições, tendo seu jeito de ser, mas isso somente acontecerá se a língua for preservada.

A visão de mundo é diferente para cada povo, as realidades são distintas. Atualmente a sociedade do não-índio no município de Dourados, influencia até no modo de vida do índio dentro da aldeia. O Centro de Educação Unificado Tengatui Marangatu¹⁰. CEU da AID, apresenta uma arquitetura que está longe da realidade cotidiana da aldeia, tornando-se inadequada ao local e contrastando a "miséria" do universo interno e o "luxo" (mesmo que aliado à falta de planejamento) com o universo externo". É uma escola que dificulta sua própria administração, pois está localizada no centro da aldeia e a clientela que mora nos extremos da aldeia fica distante do centro. O regimento escolar do CEU segue as normas comuns a uma escola da zona urbana.

Como responsável pelo assessoramento aos professores do CEU na disciplina de História nos preocupamos em discutir as diferenças existentes interna e externamente à AID e colaborar na montagem de uma escola específica e diferenciada de acordo com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar

⁹Este fato ocorre entre os índios da nação Guarani e não com os Terena. Constatamos que apenas uma família Terena em Dourados preserva a língua e conta algumas histórias de antigamente, passando-as de pai para filhos.

¹⁰Tengatui Marangatu significa em guarani "Casa do Saber Eterno".

Indígena. Considerando que na AID temos 3 grupos¹¹ distintos, com verdades e objetivos diferentes, a escola trouxe discórdia ao seio da população índia e não-índia, desde sua construção e em todo seu período de funcionamento. Na realidade, o prédio é uma réplica falsa "dos CIEP"¹² feitos no estado do Rio de Janeiro durante a administração do governo de Leonel Brizola. Entendemos que a escola somente terá condições de continuidade através do diálogo, do envolvimento e do acordo entre os respectivos grupos indígenas. É por meio desse compromisso que se viabilizará a montagem de uma grade curricular específica, vislumbrando sempre que a AID tem uma realidade diferente das demais áreas. Observamos, por exemplo, a aldeia do Panambizinho¹³. Na AID, apesar de os índios pertencerem à nação Guarani, há uma comunidade com duas nações¹⁴ distintas e uma delas com dois subgrupos¹⁵; enquanto, no Panambizinho, há a convivência de apenas uma nação.

O CEU é hoje uma escola com 12 salas de aula por turno e não tem a preocupação de atender às individualidades de cada grupo. As discórdias se iniciam com a divisão da AID em 2 aldeias: Bororó e Jaguapiru. Possui um quadro invejável composto por: direção, supervisão, secretária, merendeira, guarda, pessoal de limpeza e professores.

Segundo afirmação verbal da professora Carolina Aparecida dos Santos Teixeira da Secretaria Municipal de Educação - SEME, o ensino oferecido pela escola é de baixa qualidade e sua equipe iniciou um trabalho de acompanhamento dos professores, no início de 1995. Os principais problemas observados são:

- A- deficiência de conteúdo por parte dos professores;
- B- supervisão que não desempenha seus papéis;
- C- crianças que não falam o português;
- D- alunos que têm problemas de alfabetização;
- E- idioma, grande entrave para o desenvolvimento das atividades;
- F- dificuldades com a língua escrita;
- G- alunos que têm dificuldades em montar um texto narrativo e realizar análises.

¹¹Os Nandeva, os Kayowá e os Terena. Não podemos esquecer que hoje existem não-índios morando na aldeia, por terem se casado com índios, e um ou outro índio (Xavante e Bororo).

¹²CIEP - Centro Integrado de Educação Pública.

¹³A aldeia do Panambizinho tem somente índios da nação Guarani.

¹⁴Nação Guarani e Aruak.

¹⁵A nação que tem subgrupo é a Guarani. Em Dourados composta pelos Nandeva e Kayowá.

se de texto.

O professor responsável pela escola da aldeia, nomeado pela SEME¹⁶, observa que:

- 1- há dificuldades no entrosamento da política da AID e o idioma a ser utilizado nas aulas;
- 2- os professores não têm conhecimento da metodologia adequada a essa situação específica;
- 3- existem dificuldades étnicas.

Ao verificarmos toda essa problemática, observamos ainda que apenas os índios da nação Guarani¹⁷ se interessam pelo processo escolar de manutenção cultural cujo ensino deve ser feito na língua materna, o que aponta para o fortalecimento e a possibilidade de desenvolvimento frente à sociedade envolvente, acenando com um sentido real para o termo "intercultural" aplicado à educação escolar indígena" .

Nesse processo o idioma é usado como veículo de comunicação entre os alunos e não restrito aos primeiros anos de frequência à escola. A História do povo alicerçará seu conhecimento e fundamentará suas ações futuras de forma modernizada e normalizada. Porém essa escola só se efetivará com a vontade da comunidade, dos docentes e dos discentes. Aos professores indígenas cabe conscientizar-se dessa tarefa e participar continuamente para que a escola cresça e venha a favorecer sua própria comunidade. Na AID é necessário que os professores Kayowá, Nandeva e Terena tenham vontade política para que se concretize essa nova escola com jeito de índio, priorizando sua cultura e seus valores.

Não basta, porém, toda a vontade e toda a consciência do mundo para que as coisas se realizem como as idealizamos. Os professores índios, a comunidade indígena, as entidades que a apóiam, o próprio MEC- via Comitê de Educação Escolar Indígena, reivindicam que toda a escolarização feita nas aldeias fique a cargo de professores indígenas¹⁸. Dessa forma, cumprir-se-ia uma das condições necessárias para que a escola se preocupasse em rever e elaborar a História da própria área, aproveitando a sabedoria e o conhecimento dos mais velhos. Mas para que

¹⁶O responsável é José Antonio Baenas Jacomeli, professor de História.

¹⁷São os Kayowá e os Nandeva.

¹⁸Essa reivindicação na AID-CEU, é complexa tendo em vista que a maior parte dos professores não são índios e a maioria dos professores índios não falam o idioma.

isso se torne realidade, é imprescindível que os professores atuem nas escolas e tenham formação especializada, através de cursos ou assessorias ao mesmo tempo. Nesses encontros, os professores poderão canalizar seus conhecimentos para atividades que antes lhes eram totalmente desconhecidas, como:

A- conhecimentos relativos aos aspectos da cultura dominante, partindo das informações dos mais velhos, e etno-conhecimentos relativos à cultura do próprio povo;

B- desenvolver a síntese crítica para que ao mesmo tempo em que se tome conhecimento, entenda-se a tradição e o modo de ser do próprio índio, "fornecem-se os elementos para a relação positiva com outras sociedades" (MEC, 1993, p.12);

C- sua formação como pesquisador da própria cultura, capaz de compreendê-la e analisá-la.

Para isso seria interessante observar o quadro de professores, o conhecimento ou não do idioma, sua formação e a nação a que pertence:

NOME DO PROFESSOR	ESCOLA	LÍNGUA FALADA	CURSO	NAÇÃO
Agnaldo	Araporã	guarani/português	Magistério	Guarani
Dora	Tengatui	português	Letras	não-índia
Domingas	Tengatui	português	Pedagogia	não-índia
Zenir	Tengatui	português		mestiça
Odaléia	Tengatui	português	Ed.Físic	Terena
Clélia	Tengatui	português	Letras	Terena
Maria Aparecida	Tengatui	português	Magistério	Guarani
Eliane	Tengatui	português	Magistério	não-ndia
Mª Marques	Tengatui	português	Pedagogia	não-índia
Pedrina	Tengatui	português	1o Grau	Mestiça
Elizabeth	Tengatui	português	Magistério	Terena
Édio	Tengatui	terena	Magistério	Terena
João	Tengatui	português	Matemática	mestiço
Célia	Tengatui	português	Pedagogia	não-índia
Célia Maria	Tengatui	português	Pedagogia	não-índia
Francelina	Tengatui	português	Pedagogia	Terena
Florinda	Tengatui	português	Pedagogia	Terena

Analisando o aspecto particular das salas de aula no CEU, devemos considerar que o calendário escolar não é feito de acordo com as necessidades dos alunos, verificando-se que o comparecimento às aulas varia dependendo do trabalho de subsistência a ser desenvolvido dentro ou fora da Área Indígena, uma vez que as famílias dependem dos ganhos para aumentar a renda familiar, pois não possuem terra em quantidade suficiente para a cultura de subsistência. Assim, o trabalho fora provoca a desistência¹⁹ e/ou esvaziamento²⁰ das salas de aulas no período de plantio e colheita. Perguntamos: por que não se elaborar um calendário escolar de acordo com as necessidades do grupo, naquela época?

Na formação dos professores do CEU, iniciamos o trabalho através de um levantamento de conteúdos para a disciplina de História nas 4 primeiras séries do 1º Grau. Fizemos a leitura e a discussão das Diretrizes da Política Nacional de Educação Indígena; discutimos a forma de planejamento escolar; estudamos os mapas da área/município/estado e a distribuição populacional na AID, os rios, limites da área; iniciamos um estudo sobre os Kayowá, Nandeva e Terena; iniciamos um trabalho de pesquisa de campo com os docentes e os discentes, levantando o papel das lideranças/ capitães e dos mais velhos. Assim, a metodologia contrastiva permitiria que se fossem processando e sistematizando ao mesmo tempo em que se apreendessem, as estruturas básicas, muitas vezes ainda não abordadas em nenhum estudo. O interessante no estudo contrastivo é que, mais que qualquer outro, ele se refere diretamente à experiência vivida por cada um²¹.

Nesse caminho torna-se importante o trabalho em conjunto dos alunos, professores em formação e comunidade, pois todos estão em um novo período de caminhar, buscando trajetórias para novos encaminhamentos escolares. Discórdias no setor administrativo, comprometerão o desenvolvimento da comunidade escolar.

Tomando por base toda essa problemática, a criação de uma literatura escolar específica, observando as diferenças e as particularidades da comunidade indígena, é essencial para que os resultados sejam mais eficientes do que os colhidos hoje. Atualmente os professores servem-se do material da área urbana, como é

¹⁹A maior parte das desistências estão relacionadas com a Changa (trabalho fora da aldeia), que mantém o aluno ausente num período de 30 até 90 dias. Esse fato nos mostra que praticamente se perde o 1º ou 2º semestre de aulas. Geralmente o contrato de trabalho é feito com as Usinas de Alcool, que aproveitam essa mão-de-obra barata no corte da cana.

²⁰O esvaziamento das salas se dá no período das colheitas nas fazendas vizinhas, quando os pais levam todos para aumentar sua produção e automaticamente sua renda familiar. Observando que a casa vira tapera, acontecem muitos casos de incêndios. Assim, além de não ter o dinheiro para o sustento da casa, passam a não ter onde ficar e os problemas se acumulam.

²¹ Ruth Maria Fonini MONSERRAT. Retirado do texto "O que é ensino bilingüe A metodologia da gramática contrastiva".

o caso da "Cartilha Caminho Suave"²² usada na escola. Pelos livros didáticos adotados observa-se que a carga de informações da comunidade envolvente trazida pelos professores, que na maioria das vezes não são índios e não falam a língua, é responsável pela separação das crianças índias dentro de uma mesma sala de aula²³. Considerando as crianças que falam somente o idioma, as informações na língua portuguesa são massacrantes, pois consistem no aprendizado de uma nova língua que, na realidade, não acontece em casa, antes de chegarem à escola, nem de forma oral. Às vezes se afirma que os índios são "calados", "difíceis de serem ensinados", no entanto, sabemos que as cartilhas usadas na área urbana são as mesmas usadas nas comunidades indígenas, não condizendo com suas realidades. Se os professores não conseguem desenvolver um bom trabalho com esses alunos é porque ignoram a cultura do grupo e não procuram adaptar os princípios educacionais existentes às especificidades e às exigências do meio indígena.

Quando a decisão da escola específica e diferenciada é tomada pela comunidade, observamos que passamos para um processo que vai além da simples alfabetização. Portanto, o material a ser preparado pertencerá a um projeto muito mais amplo. Reconhecer as particularidades de cada comunidade indígena, sua organização social, costumes, crenças e tradições garante o processo de Educação Escolar Indígena. Hoje, mais do que nunca, garantir a educação bilingüe é garantir a formação de uma infra-estrutura adequada ao processo educacional completo.

Para que este sonho se concretize, devemos lançar mão das pessoas que conhecem a realidade das áreas para poder, juntos com a comunidade indígena, que é a parte interessada, elaborar planos de ação. A orientação de educadores índios, oriundos da própria comunidade, é importante uma vez que eles mesmos estão dentro do contexto cultural, pois são os integrantes reais da comunidade. Mas o que seriam "representantes reais da comunidade"?

Se não considerarmos as lideranças e as organizações, não estaremos valorizando as tradições de cada povo. A formação específica do professor indígena é de grande valia, uma vez que a escola deve ser do índio e ele mesmo o professor. Os currículos escolares devem respeitar os costumes e tradições. Quem deixa de falar a própria língua é como peixe fora d'água: preservar o idioma do índio é preservar sua própria integridade !

²²A Cartilha que vem para a escola da AID é aquela que já foi usada e seria descartada na cidade.

²³Esta separação se dá da seguinte forma: os que falam o português e os que não falam. Os que não falam o português são tidos sempre como alunos problemáticos e a esse desconhecimento do idioma atribuem-se os altos índices de reprovação registrados na AID.

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA: DA ACADEMIA À SALA DE AULA.

Celeste Maria Pacheco de **ANDRADE**
Elison Antonio **PAIM**
Lina Maria Brandão de **ARAS**

A metodologia de trabalho constou de exposição dos textos pelos professores acima citados, visando a inteirar os presentes dos dilemas referentes ao tema proposto pelo grupo. Foi seguida de discussão pela plenária, dos pontos mais instigantes de cada texto.

O grupo discutiu pontos referentes à formação e atualização de professores de História. Partimos do pressuposto de que esta tarefa não se esgota com a conclusão do curso de formação, mas deve efetivar-se de forma permanente, conjugada com as diversas formas de produção e divulgação do conhecimento. Considerando que alguns aspectos são relevantes para a formação de professores, encaminhamos a discussão para a dicotomia entre formação teórica e prática pedagógica e a dissociação entre pesquisa e ensino.

No primeiro dia, os trabalhos foram iniciados com a exposição do texto "Produção Acadêmica: áreas e autores", de autoria da professora Celeste Maria Pacheco de Andrade. O estudo traçou um panorama da produção acadêmica bem como a sua contextualização, entre as preocupações recentes com o ensino de história. No decorrer da análise, foram indicados alguns trabalhos isolados sobre o assunto, bem como alguns grupos de pesquisa na área do ensino de História. A seguir foram lembrados alguns caminhos tomados por essa produção acadêmica e a sua circulação entre os professores que atuam na escola básica e no ensino médio.

Foram analisados aspectos da produção acadêmica, chamando-se a atenção para o seu contexto, tratando-se da atualização bibliográfica e historiográfica

A discussão levou em consideração as formas de divulgação do conhecimento, ficando patente as dificuldades ao acesso da produção acadêmica. O acesso dos profissionais que atuam, no 1º e 2º graus, ao conhecimento produzido na

universidade, se dá de forma restrita, o que aumenta ainda mais o fosso existente entre esses graus de ensino. Uma das estratégias para diminuí-lo é a aproximação cada vez maior entre universidade e escola, seja através das atividades de extensão, seja pelo incentivo à pesquisa e a sua divulgação permanente, logo após a produção. Essas são formas que o grupo considerou de grande importância para a atualização da formação de professores.

No segundo dia, as atividades tiveram continuidade com a exposição do texto "Relações Universidade-Escola", de autoria do professor Elisom Antonio Paim. O autor fez reflexões em torno das possíveis relações entre universidade e escola de 1º e 2º graus, trazendo para análise, aspectos intrínsecos ao assunto, como exemplo, a formação e atualização de professores, geralmente restrito ao âmbito da universidade.

Tomando como exemplo o currículo dos cursos de licenciatura, na busca do delineamento de uma prática profissional eficaz, principalmente na sala de aula, confirmam-se as preocupações mais recentes com a formação do professor. Os questionamentos avançaram para a realidade de ensino e de sala de aula, considerada como caótica por professores presentes às atividades. Saliente-se que muitas vezes essa realidade é desconhecida dos professores que trabalham com atualização de professores; um dado que foi considerado importante, porque expõe o distanciamento entre os graus de ensino.

É certo que nem sempre a realidade do ensino de 1º e 2º graus é conhecida pelos professores que atuam na universidade com os cursos de licenciatura. Isso geralmente resulta numa formação muitas vezes fundada em teorias atualizadas, mas que foram pensadas e construídas fora da realidade onde estes profissionais atuarão. Essa preocupação não é recente entre os professores da universidade, tanto no que se refere à pesquisa, quanto no que se refere ao ensino. Entretanto, a abordagem hoje torna-se mais necessária à adequação das teorias pensadas e a prática onde será efetivada.

A plenária constatou que a universidade não tem assumido o seu papel com a clientela que forma, no sentido de acompanhar o trabalho realizado por esses profissionais, seja porque não incentiva pesquisa, a partir do cotidiano da escola, seja por não promover momentos de reflexão da prática, para promover aí uma intervenção sistemática. Nesse aspecto o Estágio Supervisionado entrou em cena como um dos componentes da formação profissional que precisa ser revisto e talvez reestruturado na universidade.

Com relação ao tempo de exercício do Estágio Supervisionado, foi considerado de duração curta, equivalendo a um semestre letivo, o que compromete sua qualidade, contando com poucas perspectivas de interferência pelo formando e oferecendo poucas oportunidades para melhoria da qualidade do ensino.

Uma outra possibilidade para que a universidade mantenha-se mais próxima da escola de 1º e 2º graus e possa acompanhar a prática daqueles que adquiriram a formação sistemática, seria a oportunidade de participação dos seus ex-alunos em linhas de pesquisa existentes na universidade, seja em áreas específicas do conhecimento histórico, seja na área do ensino de História.

No último dia do encontro foi lido e discutido o texto "Formação do profissional e prática pedagógica", de autoria da professora Lina Maria Brandão de Aras. O estudo analisou a formação do profissional de História numa perspectiva epistemológica, considerando-se a visão dos professores sobre a sua prática pedagógica, onde o conceito de história termina por indicar e definir esta prática. Um desdobramento dessa análise refere-se à manutenção de uma prática de ensino de História associada a uma concepção tradicional, positivista e presentista, portanto, incompatível com as propostas de ensino de História a serem implementadas.

A temática – **atualização de professores** – foi concebida como um dos aspectos a serem perseguidos em termos de mudanças conjunturais, e que ainda não é aprofundada, causando maiores problemas para o cotidiano da sala de aula, pois a implementação de novos programas e currículos não está restrita a encontros esporádicos de atualização.

Finalizando a exposição, partiu-se para a discussão dos temas abordados, durante os três dias de encontro do grupo de trabalho, e o encaminhamento de propostas objetivadas, com a intenção de sintetizar os debates dos dias anteriores.

Ficou evidente a necessidade de se delimitar espaços de relação entre os níveis de ensino, definindo-se o sentido de conhecimento utilizado no discurso da universidade, em relação ao que ela própria produz; evidenciando-se, também, aquele que a escola deve produzir.

Não podemos considerar a graduação como a única responsável pela formação profissional, já que ela tem seus limites. Um deles é a divergência entre as linhas de condução de um curso, desde a sua estruturação até a sua prática. A situação agrava-se com o relacionamento entre as diversas disciplinas do curso, a exemplo do distanciamento entre as teorias de História e suas pedagogias.

O grupo procurou-se também encaminhar propostas que estreitem as relações entre universidade e escola, discutindo o papel dessas instituições na realidade educacional do país. Foi considerado importante explicitar uma concepção de educação mais adequada às necessidades da sociedade brasileira.

Quanto à capacitação docente, defendeu-se a idéia de que, para a sua formação, indissociabilidade entre os conteúdos, a teoria e o método é indispensável.

Como não poderia deixar de ser, entre os debates levantou-se a questão da estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Reivindicou-se o acesso a estudos mais sistematizados sobre currículos e programas, como forma de inteirar-se sobre experiências diversas. O intuito será o de identificar acertos e desacertos. De antemão já se reconhecendo os limites de um currículo para dar conta de uma formação eficaz e de uma prática pedagógica de boa qualidade.

Em resumo, os pontos discutidos foram:

11. Produção do conhecimento:

1.1. É importante que a universidade defina a concepção de conhecimento com a qual pretende estabelecer relações com a escola e a sociedade como um todo;

1.2. Permanece a dúvida sobre a existência de uma habilitação específica que defina o perfil de um profissional que produz conhecimento, estando presente nesse raciocínio a discussão sobre o bacharelado e a licenciatura;

1.3. É necessário a universidade refletir e criar programas dentro dos cursos de graduação, e no caso dos cursos de formação de professor, objetivando a qualidade da sua formação intelectual e da prática pedagógica.

II. Relação universidade/escola

2.1. A universidade precisa rever as suas funções, no sentido de refletir sobre elas e efetivar, de forma integrada;

22. Delimitação do campo de ação da universidade com relação a escola;

2.3. É preciso assegurar o espaço de pesquisa na universidade que interesse de perto à escola, não só como sugestão de temáticas, mas também e principalmente como espaço de atualização historiográfica e metodológica;

2.4. É importante criar políticas de fortalecimento dos cursos de licenciatura, sem perder de vista o sentido geral de profissionalização que cabe à universidade;

2.5. A universidade precisa ampliar e criar programas que de fato atualizem o profissional de história, tanto no sentido do ensino, quanto da pesquisa;

2.6. É preciso repensar o sentido de atuação/qualificação profissional de história na busca da indissociabilidade entre teoria, conteúdo e método;

2.7. Em se tratando de estrutura curricular, a universidade deve efetivar a pesquisa e o ensino durante o curso e não apenas em disciplinas específicas, ou seja, não restringir o "fazer pesquisa" a ementas;

2.8. É importante considerar ainda, alguns aspectos mais subjetivos e que passam pela formação do profissional de História, como a valorização perante os órgãos públicos e perante a sociedade, considerando o olhar que esta tem sobre o professor.

Ao final da exposição, síntese das discussões efetuadas durante as atividades do Grupo de Trabalho, foram aprovadas pela plenária.

Os dois textos básicos da discussão estão apresentados a seguir.

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA: Da Academia à Sala de Aula

Prof^ª Celeste Maria Pacheco de **ANDRADE**¹

O presente trabalho objetiva estudar a formação do profissional de história e as relações que se estabelecem entre o conhecimento produzido na Academia e o circulante na sala de aula de 1º e 2º graus.

Nossas reflexões estão centradas no pressuposto de que é necessário atentar para as formas de produção e divulgação do conhecimento histórico, tendo, como base para o acontecer desse processo, a relação universidade/escola básica e ensino médio. Para tanto trazemos para análise as formas de produção do conhecimento que não devem se restringir à universidade, mas estender-se ao 1º e 2º graus, isso porque entendemos que o conhecimento é produzido nas inúmeras instâncias sociais, não se prendendo unicamente ao ambiente acadêmico. Para

¹ Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana e da Universidade do Estado da Bahia

ampliar nossa análise, remetemo-nos às relações que se estabelecem, através das atividades/funções da universidade, principalmente através do ensino e da extensão.

Outrossim, algumas digressões se fazem necessárias sobre a produção historiográfica no Brasil, como fonte alimentadora do ensino, aí considerando os aspectos de atualização historiográfica e a ação desse dado para a melhoria da qualidade de ensino, seja através da produção de material didático, seja no intuito de atualizar e capacitar professores que atuam no 1º e 2º graus. Essa produção tem-se caracterizado pelo crescimento, quantitativa e qualitativamente, com o fortalecimento das pós-graduações e conseqüente qualificação docente.

Pretende-se marcar, assim, os espaços privilegiados de produção dos saberes, bem como as suas formas de concretização, seja através do exercício do ensino, seja através da extensão.

1. Formas de divulgação do conhecimento

Lembramos que no Brasil, as formas de apropriação do saber sistematizado ainda são privilégio de uma minoria. Assim, temos que elogiar as atitudes mais simples de divulgação desse conhecimento.

Outro elemento de que precisamos nos apropriar para análise, diz respeito a uma literatura específica sobre o ensino de história. É oportuno tratarmos de um ponto anterior e que lhe dá sentido: a pesquisa histórica, fundamental não só para o conhecimento da sociedade, mas também como elemento responsável pela construção da própria noção de ser.

Temos assistido, neste últimos anos, principalmente da década de 80 para cá, uma tendência de o ensino de História acompanhar a pesquisa histórica produzida no Brasil. Entretanto, tal movimento carece cada vez mais de profissionais e repassem o saber construído às outras instâncias.

Nos últimos cinco anos, os pesquisadores dedicados a essa área da História têm-se esforçado mais na divulgação dos resultados de suas pesquisas, com o intuito de socializar os avanços e produzir novos conhecimentos. Este é um dos momentos – o II Encontro, que nos colocamos como pesquisadores e, ao mesmo tempo, consumidores das informações já sistematizadas.

2. Acesso ao conhecimento produzido

Na ação da universidade no sentido da produção do conhecimento, destacam-se os esforços empreendidos por grupos de pesquisadores na área do ensino de História. A organização de eventos e a divulgação do conhecimento produzido nessa esfera, como forma de atualizar professores, tem possibilitado espaço para atuação desses profissionais.

Devemos evidenciar um aspecto bastante pertinente a análise: trata-se das possibilidades de efetivar a pesquisa na área do ensino de História juntamente com a escola fundamental e o ensino médio. Nesta década, já se busca superar a dicotomia entre ensino e pesquisa e a sua correspondente formação profissional -- licenciado e/ou bacharel.

Anteriormente, considerava-se a pesquisa dissociada de ensino, e esta atividade era discriminada, principalmente no meio acadêmico, trazendo como consequência uma intensa desvalorização da atividade do professor, não sendo exagero afirmar-se que o licenciado, perante o bacharel, muitas vezes era considerado como um profissional inferior, pois se dedicava ao ensino e não à pesquisa.

O ensino é um dos alimentadores, em termos de tópicos e problemáticas da pesquisa na universidade. É neste ponto que queremos insistir e falar da importância de atividades desenvolvidas na área do ensino de História. Paradoxalmente, isto pode também ter influenciado o surgimento de propostas de reformulação do ensino para que assim se pudesse superar tal dicotomia.

A década de sessenta registra um momento singular na história do ensino de História, pois é em meio ao momento político da ditadura militar que ocorre o embate entre as correntes historiográficas mais marcantes. A corrente positivista negava a teoria para a pesquisa histórica; o materialismo histórico, por sua vez, se preocupava com os pressupostos teóricos, colocando em evidência o aspecto social da pesquisa com todo o seu componente revolucionário.

Registram-se, nesse panorama, as primeiras preocupações com o ensino de História, basicamente no espaço da universidade. Estas preocupações devem-se ao próprio movimento da historiografia e da produção acadêmica, que passou a criticar a perspectiva positivista, desencadeando uma ruptura no movimento historiográfico.

A ditadura militar enfraqueceu esse movimento à medida que promoveu as aposentadorias compulsórias, silenciou a produção acadêmica, produzindo uma

desaceleração nas discussões e avanços teórico-metodológicos.

Vale a pena destacar o grupo da USP, cuja influência de Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Júnior, Emilia Viotti da Costa, Hélio Silva e Sérgio Buarque de Holanda não ficará longe das novas tendências historiográficas e mesmo das perspectivas no ensino de História, já iniciadas.

É significativo, portanto, falarmos da proposta curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que tanta polêmica provocou, no meio acadêmico e entre os professores de 1º e 2º graus que, em alguns casos, não assumiram de bom grado a proposta. Tratava-se de uma proposta curricular, embasada na pesquisa história. Esse momento, em São Paulo, teve ampla repercussão na escola e na academia. Os embates ultrapassaram as fronteiras geográficas, indo alimentar as discussões em outros locais onde se iniciava a construção de propostas de reformulação dos currículos e programas no ensino de História.

Importante é que as pesquisas, na área do ensino de história, têm acompanhado as investigações, principalmente em termos de temáticas, mas infelizmente não se aproximam ainda do nível ideal. Evidenciam-se no entanto, principalmente na pós-graduação, pesquisas mais relacionadas com experiências de professores no seu cotidiano da sala de aula, bem como no que diz respeito aos recursos didáticos para o ensino, no que pese todo um conjunto de pesquisas que utilizam diferentes linguagens em termos de documentação, a exemplo da literatura, música, cinema, artes plásticas, entre outras. Isto significa um avanço e insistimos que se trata de um campo fértil para ser explorado.

Como produto desse momento precursor, devemos destacar a circulação de periódicos e a promoção de eventos como espaços ocupados pelo estudiosos sobre o tema.

Uma das experiências que queremos destacar vem de parte da Universidade Federal de Uberlândia quando organizou, em 1993, o I Encontro de Professores Pesquisadores na Área do Ensino de História, cuja temática foi "O ensino de História como objeto de pesquisa", tendo um caráter praticamente de iniciação no sentido de uma sistematização das pesquisas na área.

Visando a propiciar a troca de experiências entre profissionais da área, o Encontro buscava refletir temas, problemas e métodos de pesquisa para a renovação do ensino de História no Brasil. Momento fundamental deste encontro foi o da divulgação das pesquisas em andamento, espaço privilegiado de atualização e aperfeiçoamento dos professores de História dos diferentes níveis de ensino. Basicamente,

dois temas dinamizaram o encontro: o ensino de História em pesquisas na área da Educação e o ensino de História como objeto de pesquisa do historiador. Importante como resultado concreto do encontro foi a organização de um grupo de pesquisa, com a temática: o ensino de História, desdobrado em outros temas: uso de diferentes linguagens no ensino de História; a construção de conceitos; avaliação em História; análise de currículos; identidade e cultura; processos de construção do conhecimento no ensino de História.

O II Encontro, organizado pela Universidade Federal Fluminense, em 1995, contou com diversas atividades, a exemplo de mesas-redondas, comunicações coordenadas e individuais e grupos de trabalho. Trouxe como temáticas básicas aquelas ligadas à formação de professores, currículo e metodologia de ensino. Com objetivos mais amadurecidos, o evento visava a discussão de linhas de pesquisa e a criação de um projeto a nível nacional, sobre o ensino de história.

Pretendendo a troca de experiências entre os profissionais da área, buscou-se refletir sobre temas, abordagens e problemas de pesquisa como impulsionadores da renovação do ensino de História. Assim: ensino de História como produção; a produção de História para o ensino e História e Educação patrimonial. Tinha como meta criar um espaço de realização de pesquisa na área do ensino. Trata-se de um trabalho de continuidade de pesquisa através de diferentes linhas norteadoras: formação do professor de História; a construção do conhecimento em história; currículos; linguagens e materiais didáticos e história do ensino de História.

E, como não poderia deixar de ser, temos de fazer alusão a este encontro patrocinado pela ANPUH e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tendo como temática "Currículos: novas linguagens e formação dos professores", constando dos seguintes desdobramentos: atualização historiográfica a partir de propostas curriculares; linguagens e ensino de história; meios de comunicação e ensino de História; formação inicial e contínua dos professores; produção acadêmica e conhecimento histórico escolar.

Fazendo-se uma avaliação desses encontros, podemos dizer inicialmente que se trata de uma vitória, na área do ensino de História, uma vez que as questões relacionadas com o ensino estão sendo assumidas de forma bastante séria e comprometida pela Academia. Isto sem falar no fato de envolver profissionais -- tanto na organização como na apresentação de trabalhos e nos debates -- de alto gabarito, aí incluindo experiência e titulação tanto na área do ensino como na da pesquisa em História.

Nos encontros da ANPUH, não específicos na área do ensino de História, esta temática tem-se feito presente em sessões. No Boletim da Associação, a partir do n. 1, ano 1, de 1994, uma coluna passou a ser dedicada às questões relacionadas com o ensino de História, visando a ser espaço de divulgação e debate sobre a área.

A história da ANPUH está intimamente relacionada ao ensino de História. Trata-se de uma entidade que se coloca em defesa do ensino de História nos seus diferentes níveis. Em termos de ação mais concreta o órgão se manifestou, perante os governos, as Assembleias Legislativas, ao Ministério de Educação, em movimentos significativos para a história do ensino de História. Isto se deu quando se posicionou contrariamente aos cursos de Estudos Sociais, à disciplina Educação Moral e Cívica nas escolas e a ampliação do perfil do professor de História, enfrentando a decisão do MEC, que autorizava qualquer licenciado, com carga horária em História, a ensinar a disciplina.

O Núcleo Regional de São Paulo, através da Comissão de Educação, tem-se colocado diante de outras questões que vão dos temas específicos do ensino de História, a exemplo da defesa do ensino público e gratuito até a discussão teórico-metodológica em torno dos temas. Merece citar também que os núcleos regionais têm-se movimentado em termos de encontros sobre o ensino de História.

Tal situação vem enriquecer essa área do conhecimento e traçar um panorama do crescimento da pesquisa e da extensão à medida que a divulgação dos trabalhos nesses espaços vai levando a outras instâncias o conhecimento produzido.

3. Espaços de Integração Universidade-Escola

Um dos espaços de integração entre universidade e escola está associado a uma das funções da universidade na sociedade: a extensão. Inicialmente, trazemos algumas considerações sobre esta função, como forma de estabelecer alguns elementos indicadores de ação de uma instituição, cuja essência se concretiza na produção do conhecimento sistematizado. Este, obviamente, não deve se restringir aos seus muros. Ao contrário, deve ser devolvido à sociedade, visando a transformações importantes, além do que a sociedade é quem deve receber o produto final do conhecimento produzido.

É oportuno trazermos algumas considerações sobre extensão universitária.

Ela deve servir como ponte entre a universidade e os diferentes setores da sociedade. Tal atividade deve concretizar-se de preferência através de equilíbrio com a pesquisa, contando com a infra-estrutura dos departamentos acadêmicos. Muitas vezes, a extensão universitária é considerada simplesmente como atividade extra-escolar, outras vezes como uma mera prestação de serviços. Outros níveis de compreensão da extensão são: agregação a programas governamentais; como estágio ou bolsa de trabalho; forma de captação de recursos. No entanto, uma compreensão completa de extensão universitária envolveria todos estes elementos, mas certamente advindo de uma filosofia mais ampla de universidade, ou seja, a idéia de que a universidade deve estar a serviço da comunidade onde está inserida, de forma que atenda a um projeto de mudança social, à medida que proporcione uma constante reflexão crítica bem como uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa.

É conveniente trazer para este debate a experiência com esta atividade em uma das universidades onde a autora atua como docente. A Universidade Estadual de Feira de Santana iniciou suas atividades basicamente através das funções de ensino. Porém, no início da década de oitenta, devido à experiência de fazer ensino e motivada pela problematização do contexto sócio-econômico, cultural e político, passou a exercer plenamente sua função de extensão. Entre inúmeros fatores que compõem esse contexto, destacam-se a extinção do curso de Estudos Sociais, de licenciatura curta, e a criação do curso de História e de Geografia.

Buscava-se um comprometimento mais amplo com a sociedade, através da integração entre ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa, ligada principalmente à graduação, se expressava através de estágios extra-curriculares e, especificamente, associada à atividade de extensão. A atuação da universidade deu-se no sentido de programas de integração com a escola básica.

Dentre outros projetos destaca-se o TRANSE - "Transformando a educação do 1º grau". Importa evidenciar que o projeto expressa uma das facetas da extensão que é a intervenção educativa de integração com a escola básica. Esse programa de integração caracteriza-se pelo trabalho de orientação e acompanhamento em serviço, constando de visitas às várias unidades escolares das sete microrregiões do centro-norte da Bahia.

Sendo uma proposta interdisciplinar, agrupa vários departamentos da UEFS, objetivando, inicialmente, repensar o seu papel político e social, visando à melhoria da qualidade do ensino. Com linha teórica básica da abordagem construtivista, visa a interação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Na prática, a atividade de extensão dá-se através de encontros entre a equipe do projeto e os professores e coordenadores das escolas atingidas pelo projeto, cuja intenção é estudar e avaliar proposta para a melhoria da qualidade do ensino. Nesses encontros mensais, busca-se a troca de experiências, atentando para as dificuldades de alunos e professores e, a partir daí, refletir e rever o planejamento como um todo, a depender das necessidades.

Trata-se de um acompanhamento sistemático do processo ensino-aprendizagem, envolvendo ainda vários órgãos representativos da sociedade local e regional, a exemplo da Diretoria Regional de Educação, Coordenações Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Direção e Supervisão de Escolas.

Outras formas de extensão têm sido rotina na Universidade, a exemplo da oferta de cursos, palestras e seminários. Tratando-se do programa de integração da Universidade com a Escola Básica, a extensão dá-se também, através de cursos de capacitação de professores de 1º grau, ministrados na própria universidade

Pode-se falar que a integração ensino-pesquisa tem acompanhado os debates em torno do ensino de História. A importância desse encontro nas discussões e propostas está principalmente no respaldo vindo da pesquisa historiográfica, trazendo, uma renovação na concepção de História e de produção do conhecimento.

Importante nesse quadro é a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino de História, reforçado pelo respaldo teórico-metodológico. Ao defendermos a pesquisa, nos diferentes níveis de ensino, queremos chamar a atenção para sua qualidade, a fim de que não se cometam distorções do tipo de que não é preciso manter critérios de crítica para a pesquisa. É importante evitar, por exemplo, que sejam consideradas pesquisas, exercícios de cópias, efetuados no 1º e 2º graus.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Elison Antonio **PAIM**

Apresentarei primeiramente aspectos gerais sobre a formação de professores, em seguida, abordarei aspectos históricos da formação de professores. Finalmente, irei me deter mais na formação da professores de História.

Entendendo formação "não apenas como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio, em que a relação entre vários pólos de identificação é vital".

A identidade do professor vai sendo construída ao longo da sua História de vida, ou seja, a história pessoal, subjetiva do professor não pode ser separada de sua vida profissional.

Historicamente, a formação de professores não pode ser considerada neutra. A formação sempre se sofreu influências culturais das diversas representações existentes nas sociedades. Cada sociedade montou seus programas educacionais para atender interesses de um ou outro grupo, buscando assim, impor a sua hegemonia cultural, embora encontrando resistências.

No séc. XIX, ocorreram grandes transformações nos sistemas educacionais. Entre outras, a consolidação das instituições de formação de professores; o incremento do associativismo docente; a feminização; o aumento da tutela estatal e dos mecanismos de controle dos professores; as modificações na composição socioeconômica do corpo docente...

No início deste século, percebe-se uma crescente influência do estado sobre os rumos da educação e formação de professores. São explícitos os ideais de progresso e desenvolvimento. Procurou-se criar uma escola científica, racional. Para implantação da racionalização foram rechaçadas todas as experiências escolares existentes, dando origem, no Brasil, a escola única. A escola única apresentou-se como um dos principais elementos de divulgação desses ideais. Atualmente percebe-se uma retomada dessas questões nas tentativas do atual governo em implantar o Currículo Único Nacional.

Até os anos 60, o Estado sempre manteve atitudes de suspeição em relação a formação de professores, intensificando o controle de acesso ao exercício da docência, ou seja, os professores deveriam ser ideologicamente favoráveis ao governo.

A década de 70, mundialmente considerada, é um marco no debate atual sobre formação de professores. O essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores datam desse período. Passou-se a valorizar os aspectos subjetivos do professor.

A década de 80 é marcada pela "profissionalização em serviço". Permeando a idéia de que o professor se faz com o exercício da profissão e que, as práticas, se vão definindo, com a experiência que se vai acumulando. Com o tempo, o professor torna-se o "bom professor".

Os anos 90, apresenta como desafio à formação contínua de professores. Como nos fala Paulo Freire:

" Para nós, a formação permanente das educadoras se fará tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática(...)o diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam emergirá a teoria que ilumina a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não se esgotará o esforço formador."

É desafiadora a superação de aspectos da formação que foram deixados de lado. Em primeiro lugar, confundiu-se "formar" e "formar-se", ou seja, ignorou-se os aspectos subjetivos do professor, o seu desenvolvimento pessoal. Em segundo lugar, dificilmente a formação foi pensada articuladamente com os projetos das escolas, enquanto organizações relativamente autônomas.

Os "esquecimentos" precisam ser lembrados para que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, nas perspectivas individual e coletiva.

Para a superação das dificuldades, a escola deve ser concebida como "ambiente educativo, em que trabalhar e formar não sejam atividades distintas". Assim, a formação deve ser encarada como processo permanente integrado ao cotidiano escolar.

A formação deve, ainda, ser desenvolvida com o objetivo de realizar a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para que, assim, permita aos professores aproximar-se de seus processos de formação, dando-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vidas.

Vários autores, entre eles GARCIA, defendem a idéia que a formação permanente do professor não pode mais ser encarada como oposição ou complementação à formação inicial. É necessário que exista relação entre elas; que os currículos de formação permanente estejam em conexão com os currículos de formação inicial. Na perspectiva, "não se deve querer que, a formação inicial forneça produtos acabados, ela deve ser encarada como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional".

Ainda segundo GARCIA, precisamos trabalhar com o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, pois ele tem "conotação de evolução e continuidade", pressupondo, assim, em primeiro lugar, a superação da justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento; e, em segundo lugar, uma valorização dos

aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança.

Para ocorrer realmente a formação de maneira continuada ela precisa desenvolver-se ao longo da carreira, de forma a atender as necessidades reais dos professores, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das próprias escolas e seus professores.

A formação deve ocorrer no sentido de tentar formar um professor para que ele se torne capaz de refletir na e sobre sua prática. Para que ocorra a formação de professores que reflitam sobre sua prática é preciso superar a epistemologia dominante na universidade e o seu currículo profissional normativo.

Vou me referir em seguida ao ensino de História, de pesquisa que estou desenvolvendo e que deverá resultar na dissertação de mestrado. Citarei falas de professores de História que trabalham em escolas públicas de 1º e 2º graus em Chapecó-SC.

Abordando o ensino de História como desvinculado da realidade questiona-se como se dá o processo em que o professor de História trabalha, o conteúdo pelo conteúdo, sem situá-lo historicamente. O problema da atuação do professor nessa perspectiva, ocorre tanto na sua formação inicial como na formação. Ambas geralmente estão desvinculadas da realidade do graduando ou do professor, como podemos observar nas falas a seguir: QUANTO A FORMAÇÃO INICIAL.

AS REFORMAS DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Prof^ª Lina Maria Brandão de ARAS²

O objetivo deste trabalho é analisar as preocupações com a atualização e a qualificação docente entre os professores de História, a partir da construção de um panorama da História da Educação Brasileira, onde são evidenciadas as políticas educacionais, em resposta a necessidades emergenciais, em momentos específicos da história nacional.

Atualizar significa tornar atual ou adaptar às novas necessidades e admitir a existência de um grupo que precisa se aproximar e se apropriar de conhecimentos e práticas que, até aquele momento, não eram acessíveis a ele. Qualificação significa

² Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia

modificação. Aí estabelece-se a diferença em relação ao conceito anterior, pois o último implica mudança de atitude, perante uma situação e o outro limita-se apenas a obter conhecimento.

Ora, nem o primeiro nem o segundo conceito conseguem representar as necessidades do quadro geral docente de primeiro e segundo graus, de forma mais aproximada. A situação envolve elementos mais amplos, e não apenas refere-se à atuação dos docentes. Por isso iniciamos o estudo dessa problemática por um quadro mais amplo.

A crise na educação brasileira, nos últimos trinta anos é decorrente da política brasileira para a educação, ao longo da história do Brasil. Essa política é caracterizada pelo total desprezo ao papel desempenhado pela educação no processo global da sociedade, buscando atender apenas a objetivos ideológicos e institucionais dos governos autoritários e neoliberais, estabelecendo com isso uma teoria e uma prática educacional completamente alheias às necessidades sociais.

A análise aqui apresentada parte da reforma 5692/71 e as conseqüências advindas da sua implementação. Numa leitura inicial, o leitor tem a impressão de que o Estado preocupava-se em intervir no processo educacional, de forma a que viesse a atender às demandas institucionais e sociais. Na verdade, o objetivo restrito da reforma era apenas o de implementar uma política educacional que correspondesse ao projeto de Estado, implantado a partir da ditadura militar. Ampliando-se o raio de observação, constata-se que a política educacional implícita no projeto trouxe conseqüências profundas na educação brasileira, de tal sorte que até hoje buscamos saída do labirinto por onde enveredamos.

Os caminhos e os descaminhos encontrados ao longo desses anos têm-nos levado a entendê-los como estragos quase irreversíveis, quando se trata do processo educacional com envolvimento de diversos elementos pouco palpáveis nessa análise, como a formação de uma mentalidade específica e a ideologia disseminada que alienou grandes parcelas da sociedade brasileira.

Nesse quadro, é importante salientar, que paralelamente, há uma preocupação com o desencadeamento de campanhas educacionais, objetivando mudanças conjunturais, a exemplo da criação do MOBREAL, na década de 70 e seus efeitos. Os dados estatísticos apontam esse movimento como vitorioso. Concordamos já que ele conseguiu fazer do projeto educacional alienante do Estado, um sucesso absoluto.

A busca para a saída do labirinto está na reversão dos estragos. Para tanto

as relações entre a Universidade e o ensino de primeiro e segundo graus se tornam prioritárias. A academia poderia contribuir, discutindo os problemas já identificados, como por exemplo, a quebra na história tradicional, positivista e presenteísta; fortalecendo as Licenciaturas e, por que não, tentando influir na mentalidade dos professores de História.

Na academia, em consequência da reforma universitária de 1968, há uma preocupação marcante com o academicismo. A crise nas licenciaturas agravou-se pela tendência de valorização do bacharelado. Essa tendência tem levado, em muitos casos, a uma crítica irresponsável em relação às disciplinas pedagógicas e, conseqüentemente, à formação na Licenciatura, poupando o bacharelado, pois este é considerado como saída para a crise. A saída estaria na produção do conhecimento e na formação de quadros para tal atividade.

Não podemos deixar de evidenciar a separação que se estabeleceu entre ensino, pesquisa e extensão, tripé da vida universitário que trouxe como consequência uma certa aridez na produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que distanciou o mundo da produção do saber da sociedade como um todo.

A crise na Licenciatura tornou-se um impasse entre os pesquisadores, pois a saída implicava uma reconstrução histórica e esta necessitava de uma produção que a academia não atingia porque a carência de recursos e as condições de trabalho dificultavam a dedicação à pesquisa. Essa situação levou a se privilegiar o bacharelado para que ele desse suporte à licenciatura e, conseqüentemente, contribuísse para o fim da crise.

Para as Licenciaturas, especificamente, buscou-se a implementação de uma filosofia da História que fixasse um novo conceito de História, cuja principal inovação era o rompimento com a história tradicional e com o positivismo. Contextualizando, podemos definir esse momento, a partir do governo Figueiredo que poria fim à ditadura militar e retomaria o Estado liberal, adequando-o à nova conjuntura nacional.

Nesse momento, ganharam espaço, no ensino de História, dois conceitos fundamentais: modo de produção e história-processo. A academia formaria seus quadros nessas duas linhas, registrando-se, assim, mudanças quase imperceptíveis que tiveram influência na sociedade.

A mudança na Universidade se fez presente entre seus quadros docentes e discentes. Mas, como estavam os quadros profissionais fora desse circuito? Esses são os que mais nos interessam neste momento, pois é aí que se concentram os

problemas identificados na qualificação de professores.

1.1. OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Devemos analisar, inicialmente, duas vertentes desse problema. A primeira diz respeito aos professores e a segunda refere-se à qualificação docente.

Começemos por construir um quadro do perfil dos professores que deveriam ser qualificados. Ressalte-se que uma parte desses professores, havia concluído o curso de Licenciatura curta em Estudos Sociais.

Esse grupo é o menor de todos, com forte influência do positivismo e do presenteísmo. A maior parte, formada em cursos de Licenciaturas curtas em Estudos Sociais ou em outras áreas afins, ou mesmo de áreas completamente afastadas das ciências humanas.

No quadro educacional do Brasil, no período assinalado, é possível encontrar as mais diversas categorias profissionais responsáveis pela disciplina História pois era, ou podemos dizer ainda é, corrente, na formação das turmas, a idéia de que a "História é uma disciplina que se decora e que, portanto, qualquer um pode lecionar". Tal concepção retrata bem o entendimento dos administradores educacionais sobre a disciplina.

Na Bahia, podemos identificar objetivamente onde são formados os professores de História. Os dois tradicionais cursos de História são os da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Católica do Salvador. Foram nessas universidades que se formaram as primeiras turmas de professores. A partir da criação de Faculdade de Educação, em Feira de Santana e Ilhéus/Itabuna, abriu-se espaço para a formação de professores licenciados em Estudos Sociais, consolidando-se essas práticas, com a criação da UNEB (1983) e, logo após, das universidades estaduais, na Bahia. Houve ainda a transformação da Faculdade de Educação em Feira de Santana em UEFS, criação da UESB e mais, recentemente, da estadualização da UESC.

Essas instituições são, então, responsáveis pela formação de um quadro docente, ligado diretamente às regiões onde estão localizadas, seja em Licenciatura curta, em Estudos Sociais ou plena em História. Não nos aprofundaremos nessa discussão mas buscamos reafirmar a importância dessas instituições para a formação do quadro de professores que estão em nossas escolas.

Podemos inserir aqueles profissionais, formados sob a orientação de uma História preocupada com a construção e o ensino de uma História engajada. Esses passaram a conviver com o cotidiano de sala de aula, sendo minoria e constituindo-se em vanguarda. Vão desencadear o processo de questionamento e contestação à História positivista e à História tradicional que impera nas escolas.

O embate e a insatisfação pedagógica suscitaram a necessidade de medidas que viessem conter os questionamentos pedagógicos. Aí entramos numa outra vertente, controlada pelos dirigentes escolares e organizada de cima para baixo. A postura autoritária e, mesmo muitas vezes, despreparada dos dirigentes escolares em muito contribuiu para o fortalecimento das idéias de contestação. Evidencie-se que esses dirigentes são escolhidos e alçados aos seus respectivos cargos sem o respaldo do corpo docente, discente e administrativo da escola.

De início, a atualização pedagógica se constituiu em uma alternativa salvadora para a crise educacional, creditada em parte aos professores. Aí já se pode observar que há problemas de concepção do que viria a ser a formação contínua ou atualização. Os objetivos propostos para os cursos de atualização apresentavam desencontros em relação ao nível de estudos e pesquisas desenvolvidas na academia. A atualização deveria ser uma ponte entre a academia e o ensino de primeiro e segundo graus; para tornar possível o trabalho de reflexão entre a teoria, o conteúdo e a prática pedagógica.

A partir de encontros esporádicos, as atualizações docentes levaram aos professores uma História renovada, acompanhada de uma nova prática e um conteúdo mais aprofundado.

Apesar da proposta se constituir em inovação, o seu caráter conservador logo se evidenciou, pois não havia uma preocupação com uma mudança estrutural do ensino, muito menos com o de História já que não se modificavam as condições objetivas educacionais. Mantinha-se o processo de escolha do livro didático e a sua utilização quotidiana; a inexistência de bibliotecas institucionalizadas, a serem utilizadas tanto pelos discentes como pelos docentes; a necessidade de ampliação da hora/aula para preparação das aulas pelos professores; salários incompatíveis; gerência não participativa na escola e nem mesmo aquelas alterações do espaço físico como: salas de aulas, carteiras escolares, quadro de giz, sistema tv-vídeo, retroprojektor, mapoteca, etc.

1.2. MUDANDO A MENTALIDADE

Outro ponto que podemos assinalar como de fundamental importância é a utilização do conceito de História. Apresentavam-se novas maneiras de ensinar o conteúdo, mas mantinha-se fora das discussões o conceito fundamental. Nesse momento nos posicionamos no sentido de apontar a mudança por esse caminho, através da atualização do conceito de História, e, conseqüentemente, a mudança de mentalidade.

O conceito que embasa a produção historiográfica e direciona o ensino da História é o próprio conceito de História. Explícito ou não, o conceito não é necessário, pois ele está intrinsicamente associado ao indivíduo e seu discurso. Ao elaborar a primeira frase de um texto, sobre qualquer tema, ou proferir a primeira oração, o conceito já se apresenta e com ele a escola à qual o indivíduo está vinculado.

A elaboração desse conceito se faz durante o curso de graduação com maior rigor, para, a partir daí ser lapidado, aprimorado ou totalmente modificado. Creditamos, neste momento à graduação grande responsabilidade pela construção dos batalhões positivistas, marxistas, weberianos, novíssimos historiadores ou pós-modernistas (se este último existir). Por isso, buscamos identificar o conceito de História na mentalidade dos professores de História de 1º e 2º graus.

A busca e a identificação desse conceito facilitariam o caminho da mudança, partindo-se do pressuposto de que o trabalho de alteração da ordem estabelecida seria o objetivo a ser atingido.

No momento em que percebíamos a atualização como elemento de mudança, crescia a expectativa de que haveria, em conseqüência, a mudança no conceito de História. Tal realidade não sofreu grandes alterações, tanto assim que nos situamos ainda hoje nesse estudo e dentro dessa perspectiva.

1.3. REFORMA DE CURRÍCULOS E DE PROGRAMAS

A identificação de que a política de atualização docente não havia provocado alterações significativas, levou aos dirigentes e intelectuais no poder a buscarem, a partir de uma reforma de currículo e programa da disciplina, um novo caminho para a melhoria da qualidade de ensino dessa disciplina.

Novamente repete-se o modelo. Mudanças de cima para baixo, com o agravante de que esse modelo foi disseminado pela maioria das unidades da federação. Mesmo identificada como o caminho para o saneamento do problema, essa alternativa seria institucional, autoritária, pouco democrática. Ela afastava os professores que iriam trabalhar com a nova proposta, sem dela participar, ficando, mesmo, alijados do processo.

É bom lembrar que a proposta de uma reforma dos currículos e programas da disciplina havia saído das reivindicações docentes. Além disso, deveria ser revista a carga horária das disciplinas. Inicialmente, a proposta docente esbarrou nos entraves da legislação e, depois, na própria burocracia, sendo tudo resolvido quando essa bandeira passa a ser assumida pelo Estado.

Através da agregação de estudiosos e pesquisadores do problema, sejam eles de projeção local ou nacional, é que se constituiriam os grupos de trabalho responsáveis pela elaboração da proposta.

Para os docentes, a reforma torna-se um problema, pois a implementação objetiva dependeria em muito da postura que eles passariam a ter em relação ao sistema educacional. Há, nesse momento, a identificação das resistências localizadas nos grupos docentes frente a esse processo. Respaldados nos baixos salários, os professores, principalmente aqueles caracterizados como positivistas e tradicionais, passaram a boicotar o projeto, dificultando a sua implementação, colocando-o em crise.

A grande dúvida é: porque essas duas propostas -- atualização docente e reforma de currículo e programas -- não foram vitoriosas? Costuma-se lembrar que não se trabalhou, nesses dois casos com a mentalidade docente e, em função disso, é necessário um processo de conscientização do papel da educação e do professor, bem como, no caso da História, a sua valorização e mudança do conceito, inserindo o professor nesse processo, de modo a torná-lo um ser participativo.

Trabalhando com o conceito de História, expondo ao embate os conceitos de história factual e de história positivista, história marxista e com a história nova, ou mesmo trabalhando com a Filosofia da Educação, buscando estabelecer o conceito de cidadão e o papel da História nesse processo, poder-se-á, então, mudar a mentalidade.

A situação não é irreversível. Apesar de todos os problemas anteriormente evidenciados, não significa que haja saída para a crise. A contribuição deve ser no sentido de uma reflexão mais científica em relação à formação do professor. Pesa

sobre esse profissional um conjunto de mazelas da vida profissional que envolvem desde problemas ligados à sobrevivência até o seu cotidiano na sala de aula, momento privilegiado de transformação social, uma vez que o papel do professor, no sentido de formar mentalidades, sabemos que é insubstituível. Precisamos, sim, recuperar o prestígio do professor, para que seja elemento desencadeador de um processo de transformação social.

Nossa análise vai além da formação institucional do professor. Refere-se a todo o processo de vida da universidade que, através das suas atividades de pós-graduação e de extensão, deve ter a competência e o compromisso com a continuidade da formação.

HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Olga Rodrigues de Moraes Von **SIMSON***

Maria Carolina Bovério **GALZERANI***

Jonas Marçal de **QUEIROZ***

Coordenadora: Maria Carolina Bovério **GALZERANI**

Articular um grupo de trabalho, voltado para a questão da história local, significa, para nós, propor a ampliação do fórum das reflexões acerca de um tema evitado de preconceitos, por parte de vários centros de pesquisa, e que necessita ser analisado pontualmente, no momento em que vivemos.

Possibilita, neste sentido, chamar a atenção sobre a gravidade do esfacelamento de padrões e categorias que compõem o repertório das tradições culturais locais, sobretudo as das lutas das classes populares, face, tanto às "memórias nacionais", quanto à tendência globalizadora cultural, que, cada vez mais, têm engendrado um esquecimento das diferenças locais, regionais.

Propicia, ao mesmo tempo, a imbricação de fios, muitas vezes, desconexos pelas práticas (escolares, acadêmicas), cotidianas, isto é, teoria(s) e prática(s), pesquisa(s) e ensino(s), micro(s) e macrocosmo(s).

Ao se optar, na organização deste grupo de trabalho, pela aproximação de vozes plurais, expressando campos de conhecimento muitas vezes isolados, isto é, a história e a sociologia, dentre outros, o que se busca é subsidiar análises capazes de resgatar relações internas entre tais "regimes de verdades", mas tecidas a partir de ângulos próprios, muitas vezes diferentes, portanto, estimuladores da construção de práticas historiográfico-pedagógicas reflexivas, criativas, autônomas.

A trajetória eleita para a problematização do presente tema, aciona um leque de contribuições e interlocuções, que tem como ponto de partida o relato do Prof. Jonas Marçal de Queiroz a respeito de uma iniciativa de ensino de história (no

* FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP

† Colégio Renovatus (Campinas) e Faculdade de Filosofia de Itú (FAFITU)

nível médio), centrada na produção de conhecimento sobre história local (ou mais especificamente, da história do Colégio "Renovatus" e do bairro Vila Industrial, na cidade de Campinas, São Paulo). A seguir, a apresentação dos resultados de uma pesquisa acadêmica da Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, relativa às persistências e mudanças no viver urbano da cidade de Campinas (S.P.), através da história de dois bairros (isto é, Vila Industrial e Cambui). Finalmente, a reflexão da Profa. Maria Carolina Bovério Galzerani sobre significados da produção do conhecimento histórico-local, à luz da teoria de Walter Benjamin, tendo-se em vista, sobretudo, o questionamento das implicações da aceleração do processo de globalização cultural, na atualidade.

Acompanhemos, pois, as linhas fundamentais dessas narrativas.

Memórias na Escola Média (história do Colégio Renovatus e do Bairro Vila Industrial em Campinas, S.P.)

Sugerida pela própria direção do colégio, que desejava recuperar a história dessa instituição no ensejo das comemorações pelos seus trinta anos de existência, esta experiência de ensino (iniciada no ano letivo de 1995 e ainda em curso) tem sido colocada em prática, de forma a imbricar a trajetória da escola à história do bairro e da cidade.

Num primeiro momento, o qual ocorreu articulado ao trabalho dos funcionários e de professores de outras disciplinas, os alunos (do nível médio) foram orientados a se dedicarem à pesquisa em arquivos e bibliotecas locais, e, numa segunda etapa, ainda em curso, a realizarem entrevistas com ex-alunos, funcionários, professores e moradores do local.

De posse dos primeiros resultados, cuidou-se da elaboração de vários trabalhos, com vistas às comemorações pelo aniversário da escola e ao evento anual conhecido como "Escola Aberta". Dentre tais trabalhos, os alunos organizaram, sob nossa supervisão, exposições com fotos antigas e depoimentos de ex-alunos sobre sua vivência na escola. Além disso, produziram e exibiram uma peça de marionetes, retratando aspectos da vida do bairro, desde o seu surgimento, no início deste século.

Este último trabalho, revelou-se o mais rico em elementos, tendo em vista os objetivos da pesquisa. O tema central da peça abordou a vivência em dois becos situados próximos à escola. O conjunto de casas foi construído por dois imigrantes portugueses, ambos casados com imigrantes italianas, os quais chegaram ao Brasil entre o final do século passado e o início deste. Tais moradias eram alugadas a

trabalhadores das companhias de estradas de ferro, cujas oficinas deram origem ao bairro Vila Industrial, onde se localiza o Colégio Renovatus. Essas circunstâncias nos permitiram abordar temas tradicionais da historiografia, como o estabelecimento das correntes imigratórias para o Brasil, a economia cafeeira, a construção de ferrovias e o processo de aculturação e inserção no mercado de trabalho dos recém-chegados ao país.

Portanto, é importante registrar que a despeito das dificuldades inerentes a um trabalho dessa natureza, tem sido estimulante para professores, funcionários e alunos, envolvidos na iniciativa, a oportunidade de se sentirem na condição de sujeitos da história, enquanto produtores de conhecimento.

Cambuí e Vila Industrial e a Identidade de Bairro

Trata-se de um projeto interdisciplinar que, desde agosto de 1991, tem reunido no Centro de Memória, Unicamp, historiadores, sociólogos e antropólogos, além de bolsistas de iniciação científica e de aperfeiçoamento, de diversas áreas.

Para análises da realidade captada na pesquisa dos dois bairros focalizados, na cidade de Campinas, S.P., temos nos apoiado nas diferentes disciplinas das Ciências Sociais, particularmente na Sociologia e na Geografia.

Quanto à Vila Industrial, é possível constatar-se que desde as suas origens - no final do século XIX, enquanto local de moradia de imigrantes, empregados, sobretudo, nas ferrovias e, mais tarde, já no século XX, sediando fábricas como Curtumes Cantúcio e Curtidora Campineira - até os dias atuais, tem possibilitado a manutenção e a reafirmação de uma nítida identidade de bairro: isto é, de uma noção/sentimento de pertencimento a uma dada "localidade, cujos limites podem ser definidos pelo grau de relações entre as pessoas ao viverem um mesmo cotidiano" (Francisco Guapuano Scarlato, in "O Real e o Imaginário no Bexiga: Autofagia e Renovação Urbana no Bairro". Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Geografia da FFLCH, S.P., 1988, mimeo).

No que se refere ao Cambuí, tendo surgido a partir de dois pousos de tropeiros, em busca do caminho dos Goiazes, e tendo funcionado, durante muito tempo, como refúgio de indivíduos marginalizados pela sociedade (abrigo de negros e prostitutas pobres), a partir do último quartel do século XIX, com o enriquecimento trazido pela cultura cafeeira, transformou-se em região de chácaras senhoriais. Nos anos 40 e 50, as chácaras foram loteadas e urbanizadas e o Cambuí surgiu como o bairro elegante da camada mais abastada da sociedade. Nas décadas de 60 e 70, através da crescente metropolização da cidade, o Cambuí

se desenvolveu verticalmente e, ao mesmo tempo, horizontalmente, incluindo em seus domínios todas as vilas mais populares com as quais até então se delimitara. A partir de então, o cotidiano do bairro passou a ser delimitado por dois grandes parâmetros: velocidade e distância. A maior parte da população do bairro, por adotar um estilo de vida influenciado pela visão burguesa do mundo, não se dedica a atividades comunitárias e não tendo vivido por muitas décadas na região, não desenvolveu o sentimento de aderência à localidade e de pertencimento à comunidade local (as famílias mais abastadas mudaram-se do Cambuí, em busca dos novos bairros residenciais, e ele se tornou uma espécie de grife de sucesso de muitas famílias recém-ascendidas à classe média e média alta).

Reforçando a visão que os dados da pesquisa estão a indicar, é interessante observar que, enquanto na Vila Industrial, o fotógrafo é bem recebido e os moradores se alegram em indicar os espaços e eventos que devem ser registrados, como marcas do bairro, no Cambuí, o mesmo profissional é visto como um intruso que, penetrando, destrói a privacidade dos moradores, e, portanto, não tem conseguido nem diálogo, nem, muito menos, colaboração da população na sua tarefa de captar visualmente o cotidiano e a identidade locais.

Significados do ensino de história local na era da globalização cultural

Falar a respeito da produção da história local é para mim estimular indagações sobre o desaparecimento da "experiência" (na acepção de Walter Benjamin) no mundo moderno (quando se esgarça a vida coletiva, o respeito aos mais velhos, a cadeia temporal) e do predomínio do que chama "vivência", isto é, do despojamento da imagem de si e do outro, da liquidação da memória, quando o passado deixa de ser referência de continuidade e os indivíduos como a "nova horda dos novos bárbaros", atropelam-se na vertigem de um tempo fugaz e se dispersam na busca solitária e atordoante do "novo" como o "sempre igual", transformando-se em autômatos.

É chamar a atenção, ao mesmo tempo, sobre a gravidade do esfacelamento dos padrões que compõem o repertório das tradições locais, face à aceleração das tendências culturais globalizantes, no universo contemporâneo: as noções newtonianas de tempo e de

espaço (ou mais especificamente, as noções de antes - agora - depois, fora - dentro, aqui - ali, próximo - distante, centro - periferia) são abaladas pela utilização da informática, ou por práticas que colocam em ação valores e idéias que são típicas de uma "sociedade global". Quanto ao conceito de espaço, a simetria

das metrópoles modernas, voltadas para a circulação, para o movimento, desnuda uma dada concepção de espacialidade que pode ser caracterizada como lugar “fora do solo”, i.é, área banalizada sob o efeito de uma monotonia repetitiva, onde quase não se pode captar as propriedades topológicas, as singularidades culturais locais. Quanto à visão de tempo, estamos circunscritos ao império do distante, do imediato, da urgência, do culto do descartável; a flexibilidade dos ritmos e dos olhares temporais (a partir de experiências plurais), bem como a dimensão da duração são, cada vez mais, desqualificadas, degradadas, desprezadas pela gaiola atemporal atual. Assim, a tendência onipresente do “fora do solo”, a destruição do local em proveito do global, a prioridade dos fluxos e dos movimentos, a mistura do próximo e do longínquo, a erosão do sentido de duração, afetam nossas sensibilidades pessoais, degradam nossas percepções coletivas, particularmente no que se refere às nossas “vivências” locais.

Sabemos, ao mesmo tempo, que os indivíduos sem pertença tendem a retornar à “regressão oral”, segundo a expressão do psico-sociólogo francês Gerard Mendel, “consumindo” vorazmente desde os sedativos, os jogos da T.V., as marcas mundialmente famosas, até os estereótipos psico-astrológicos; tendem a isolar-se em espaços privatizados e a introjetar narcisismos e/ou sentimentos de inferioridade, os quais acabam por destruir o senso questionador, a vontade de ação.

O trabalho com a história local (considerando-se por localidade a escola, o bairro, a cidade, a região, não apenas, na acepção administrativa, mas partindo-se da visão dos próprios alunos/moradores) pode proporcionar ao professor do ensino fundamental e médio, posicionar-se ao lado das lutas cotidianas travadas por outras categorias sociais (sobretudo, as dos grupos de trabalhadores, mulheres, negros, idosos, estudantes), seja na esfera local, seja em âmbito nacional, em prol de dimensões espaço-temporais outras, vale dizer, de relações sociais também outras.

Proponho, para isto, que se coloque em prática, como atividades escolares fundamentais (a serem encaminhadas de maneira imbricada), o Estudo do Meio (i.é, a análise dos lugares da memória local, como os sinais e marcos inscritos na duração, enfocando-se detida e especificamente, sempre a partir das “vivências” ou “experiências” dos próprios alunos, noções como antes, agora, depois, permanências e mudanças, ponto de referência, proximidade, distância, interior, exterior, vizinhança, limites, seqüências, simultaneidade, dentre outras), a realização de entrevistas com pessoas da localidade, depositárias das tradições

passadas, imprescindíveis para o dimensionamento da história narrada, bem como a leitura sistemática de outros textos documentais locais, a qual não deve perder de vista o caráter dialogal da própria linguagem, atendo-se pois à pluralidade de vozes, inseridas no interior da tessitura discursiva.

Portanto, no espaço das aulas de história, concebidas como fórum de intercâmbios entre diferentes sujeitos, mestre, educandos, e, muitas vezes, pessoas idosas da comunidade, poderão voltar-se para a historicidade de sua localidade, não como "público", nem como "multidão", mas afirmando-se como "seres humanos", com todas as suas potencialidades e diversidades.

Como será redigida a conclusão?

Ao longo das apresentações orais, do trajeto discursivo acima delineado, outras vozes, outros sujeitos, fizeram-se presentes, tomando possível o ideal inicial deste grupo de trabalho como pólo para a circulação e o intercâmbio de idéias: lugar de respiração, território aberto àqueles que se dispuseram a se voltar analiticamente para este tema.

Questões múltiplas, diversas, fundadas em campos do conhecimento e práticas educacionais/sociais convergentes e divergentes, moveram o espaço interno deste G.T. Dentre elas, imprimo destaque às seguintes, surgidas das práticas coletivas de reflexões, engendradas neste fórum de produção do conhecimento: que concepções de "tempo" e de "espaço" colocar em ação, quando se fala em história local? Como articular temas locais, aos nacionais e globais, sobretudo no ensino fundamental e médio? Como garantir a produção do conhecimento histórico sobre a localidade, pelo próprio aluno? Como conceber a "história oral", na busca da produção de conhecimento sobre a localidade? O que entender pela possibilidade de recuperação da "identidade cultural", via história local?

Procuramos encaminhar o debate no sentido de não propor a homogeneização das visões e das sensibilidades acerca da história local: muito pelo contrário, preferimos não chegar a (e muito menos, redigir) uma conclusão única, capaz de abafar as possibilidades plurais de continuidade da história que está sendo narrada...

LINGUAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA

Prof.^a Dr.^a Maria Helena **CAPELATO**^{*}
Claudio Aguiar **ALMEIDA**^{**}
Marcos **NAPOLITANO**^{***}
Fernando **GURGUEIRA**^{****}

O grupo de trabalho "Linguagens e ensino de História" sob minha coordenação apresentou exposições relativas às linguagens cinematográfica, radiofônica e televisiva, vinculadas à pesquisa e ensino de história.

Os três expositores integram-se num projeto de trabalho sob minha orientação, voltado para o estudo das diferentes linguagens dos meios de comunicação de massa numa perspectiva histórica.

Claudio Aguiar Almeida, em sua dissertação de mestrado, intitulada **O cinema como "agitador de almas": Argila, uma cena do Estado Novo**, realizou um estudo sobre o significado do cinema na "Era Vargas", salientando a proposta educativa reservada a esse veículo de comunicação no período.

Fernando Limongeli Gurgueira fez um percurso semelhante, ao estudar, em sua dissertação de mestrado intitulada **A integração pelas ondas: o rádio no Estado Novo**, o papel do rádio como veículo educativo no projeto estadonovista. A pesquisa demonstrou a coexistência de propostas educacionais e comerciais, permeando o desenvolvimento das atividades radiofônicas à época.

Marcos Francisco Napolitano de Eugênio desenvolve, em seu projeto de tese de doutorado, a análise do tema "Cultura política e indústria cultural: o caso dos Festivais de Música Popular nos anos 60". A televisão, nesses episódios, teve um significado especial como veiculadora de um produto cultural.

Em razão da natureza das pesquisas desenvolvidas pelos três expositores deste grupo de trabalho, propusemos ao público presente, uma discussão envol-

* Prof.^a da FFLCH/USP

** Mestre em História Social/USP e professor da FIEO

*** Doutorando do Depto. de História/USP e professor da UFPR

**** Mestre em História Social/USP e professor da FAAP

vendo temas relacionados ao estudo dos meios de comunicação pelo historiador. Procurou-se destacar a especificidade de cada um dos veículos em pauta, bem como a necessidade de uma metodologia adequada ao tratamento desses objetos particulares. O debate se abriu, também, para a reflexão sobre as possibilidades do uso do cinema, rádio e televisão no ensino de História.

A intensa discussão que as exposições suscitaram e o entusiasmo dos participantes em propor novas indagações, atestam a importância e a atualidade do tema apresentado no grupo de trabalho.

Os textos que aqui seguem representam uma súmula do que foi proposto para o debate.

CINEMA

Sem pretender analisar problemas muito complexas num espaço reduzido, procuraremos registrar algumas idéias relativas ao cinema educativo no Brasil, esperando que possam contribuir à reflexão do professor, interessado na utilização do cinema como um recurso didático para o ensino de História.

A exibição do *Cinematógrafo Lumière*, no *Le Grand Café*, em dezembro de 1895, constituiu-se num marco da invenção do cinema, conquista da técnica para o qual haviam contribuído diversos cientistas e industriais. Atração de feiras, museus de cera, parques de variedades e cabarés, o cinematógrafo alcançaria rapidamente um grande sucesso, notabilizando-se como um instrumento de diversões de forte apelo popular. Ao mesmo tempo em que o cinema se consagrava como instrumento de diversão das camadas mais pobres da população, iniciavam-se os protestos de setores conservadores da sociedade contra o cinema de diversão: deturpação de uma conquista do saber científico desinteressado que deveria estar voltada para a educação.

Com larga divulgação na imprensa americana e européia, as críticas contra o cinema de diversão também se faziam presentes na imprensa brasileira. Associadas a preconceitos raciais, essas críticas expunham a recusa de certos setores das elites em encarar aspectos "negativos" da sociedade brasileira. Idealizado nas páginas do romance de José de Alencar ou cantado em italiano, na ópera de Carlos Gomes, *O Guarani*, o índio, por exemplo, tornava-se intragável quando, em sua adaptação cinematográfica, expunha aos olhos das elites brasileiras índios de carne e osso. Nos anos 20 o cineasta italiano Vittorio Capellaro foi preso depois de haver

cometido o "crime" de mostrar alguns índios em sua versão paulista de *O Guarani*. A inclusão de cenas documentais em *O Segredo do Corcunda* (Alberto Traversa) quando de sua exibição em Portugal, causaria protestos por parte do embaixador brasileiro, preocupado com os "danos à imagem do Brasil", causados pela divulgação da miséria dos colonos das fazendas de café no exterior.

Os preconceitos voltados contra o cinema como instrumento de diversão das massas populares e as tentativas de criação de uma imagem *desenvolvida* do país, no entanto, não se constituem nos únicos fatores capazes de explicar o enorme interesse de educadores, críticos e cineastas pelo cinema educativo. Para que possamos compreender o empenho dos cineastas brasileiros na defesa do cinema educativo nos anos 30 e 40, é necessário destacar as já bastante conhecidas, e ainda não superadas, dificuldades de estabelecimento de uma indústria nacional de filmes.

As lutas pela criação de um cinema brasileiro são muito antigas, remetendo-se ao início da década de 10, quando a incipiente produção nacional passaria a não encontrar mais espaços ante a forte concorrência de filmes estrangeiros e, sobretudo, americanos. Ao longo dos anos 20 essas discussões tenderiam a recrudescer, atingindo o seu ápice no início dos anos 30, com uma ampla mobilização de associações representativas de educadores e produtores. Sob a pressão desses grupos, Getúlio Vargas assinou o decreto-lei 21.240 (abril de 1932) estabelecendo uma série de vantagens aos produtores cinematográficos brasileiros que, em contrapartida, deveriam produzir filmes capazes de contribuir para o aprimoramento educacional, e também racial, do povo brasileiro.

Ao longo da década, o governo Vargas buscou aperfeiçoar seus mecanismos de controle sobre os meios de comunicação, criando instituições que, entre outras tarefas, deveriam incentivar a produção de filmes educativos nacionais. Em julho de 1934 seria criado o *Departamento de Propaganda e Difusão Cultural* e em 1936, por iniciativa de Edgar Roquette-Pinto, o *Instituto Nacional de Cinema Educativo*. O decreto de criação do *Departamento de Imprensa e Propaganda*, datado de dezembro de 1939, estabelecia a exibição obrigatória de filmes nacionais de longa-metragem, prevendo a concessão de vantagens e prêmios àquelas fitas que abordassem temas educativos.

Nossa discussão estará centrada em torno de algumas produções de curta e longa-metragem dos anos 30 e 40, norteadas por essa proposta de "educar" o povo brasileiro: filmes oficiais produzidos pelo *Instituto Nacional do Cinema Educativo* (*Os Bandeirantes* e *O despertar da Redentora*) e filmes não oficiais produzidos ou custeados por instituições privadas (*Argila* e *Inconfidência Mineira*, da *Brasil Vita*

Films de Carmem Santos, e O Descobrimento do Brasil, financiado pelo Instituto do Cacau da Bahia).

Encenações dramáticas de eventos imaginados pelo ficcionista ou reconstruídos pelo historiador, os filmes de ficção ou de reconstituição histórica citados têm muitos pontos em comum, sobretudo no que se refere à construção dos personagens como "modelos de perfeição" para a população brasileira. Frequenteador assíduo das palestras de Teixeira Mendes, Roquette-Pinto, "assessor intelectual" dessas produções, inspirou-se na estratégia propagandística formulada pelos membros do *Apostolado Positivista do Brasil*, adaptando seu programa estético para o cinema.

Num texto publicado em *Cinearte*, em 15 de abril de 1939, Carmem Santos explicita alguns dos critérios que nortearam esse projeto de educação política através do cinema. Comentando a psicologia do personagem principal de *Inconfidência Mineira*, Carmem Santos descreve Tiradentes como um "homem simples do povo" que "não tinha (...) a educação humanística de outros inconfidentes". Soldado raso, minerador frustrado, pobre e feio, este homem "rustico" tornara-se um dos maiores líderes do povo brasileiro em sua luta contra a dominação portuguesa, repetindo o ato de Jesus Cristo - a quem também copiava com suas vestes, barba e cabelos longos - em seu sacrifício final. Exagerando as dificuldades enfrentadas por Tiradentes, Carmem Santos procurava demonstrar que o mais comum dos brasileiros seria capaz de igualar-se ao líder dos inconfidentes "trocando seu sangue pela glória da pátria". Ao homem comum das ruas era oferecida a possibilidade de igualar-se aos grandes heróis, cabendo ao cinema educativo convencê-lo da necessidade de sacrificar-se em prol dos interesses da coletividade.

TELEVISÃO

Por muito tempo a TV foi vista como "inimiga" da escola, do saber crítico, da formação de uma consciência política e de um gosto refinado. Logo, a atitude mais comum era "expulsar" os programas de Televisão da escola. Longe de resguardar a escola das "impurezas" da mídia televisiva, esta postura acabou sendo mais um obstáculo na formação de um olhar crítico mais acentuado. Neste jogo desigual, obviamente, a escola saiu perdendo.

Para começar a mapear esse território chamado televisão, é fundamental que o professor consiga realizar uma reflexão sobre a questão da cultura de massa. Este tema teve a contribuição de grandes pensadores sociais do nosso século,

como Theodor Adorno, Umberto Eco, Roland Barthes e Hannah Arendt, entre outros. A TV, como fenômeno sócio-cultural, deve ser pensada como parte desse tema maior.

A televisão possui algumas peculiaridades que devem ser delimitadas. Grosso modo, ela envolve três dimensões que se complementam, e não podem ser pensadas separadamente. São elas: a organização da produção; a semiótica da imagem televisiva; e a ação do receptor (MARTIN-BARBERO, 1994).

Enquanto meio de comunicação de massa, dentro da lógica do capitalismo, a TV tende à manipulação dos gostos e da consciência (primeira dimensão); por outro lado a TV possui uma linguagem específica, envolvendo particularidades técnicas e expressivas, que em grande parte “condiciona” o conteúdo a ser transmitido; a outra dimensão, envolve o telespectador, que é um polo fundamental para entender o fenômeno televisivo, na medida em que é portador de valores e sociabilidades que “filtram” a leitura da imagem televisiva. Essas três dimensões, que muitas vezes foram vistas como dicotômicas, se complementam na análise do produto televisivo, em suas implicações sociais e históricas.

Lembramos que essas três dimensões são mutáveis no tempo e no espaço. A organização da indústria televisiva, as nuances da linguagem utilizada e a situação do espectador, variam em culturas e regiões, além de variar ao longo da história.

Alguns procedimentos são fundamentais para o professor trabalhar com o documento televisivo:

- Procure delimitar e reconhecer os códigos comunicacionais que a TV põe em ação. Segundo Umberto Eco são três: o código icônico (as imagens); o código lingüístico (comunicação verbal); o código sonoro (trilha sonora, ruídos, som ambiente, tonalidade da locução, etc.). A mensagem televisiva é uma combinação muito mais sofisticada do que se pensa destes três códigos. Num primeiro momento é preciso reconhecê-los e pensar sobre eles.
- A Televisão possui uma tensão entre expressão e informação. Estes dois campos são pouco delimitados na mensagem televisiva e são constituintes da mensagem. Por exemplo, um telejornal ao mesmo tempo que comunica uma notícia, institui uma experiência peculiar, na assimilação social do acontecimento.
- A televisão, seguindo a tradição da cultura de massa, trabalha com a estética dos grandes gêneros narrativos. Ou seja, a programação da TV opera “lugares comuns”, personagens reconhecíveis, sentimentos de pouca complexidade. Estas características, presentes por exemplo na telenovela, muitas vezes são

desqualificadas como prova da “má qualidade” da programação televisiva. Nos últimos anos tem-se recuperado a estética dos “gêneros” para entendê-los como uma das expressões da cultura popular, que expressam valores e atitudes nem sempre “grosseiras”.

- Lembramos que o advento da TV não destruiu certas sociabilidades e experiências culturais tradicionais, mas na verdade redimensionou-as. Este aspecto é fundamental para um trabalho crítico com o documento televisivo. Por exemplo, certos programas de auditório recuperam jogos e espetáculos circenses, bem como certos telejornais trabalham com um nível de comunicação muito próximo à conversa entre vizinhos (exemplo do telejornal “Aqui Agora”).
- A crítica ideológica aos programas de TV, que muitas vezes parece fácil de se fazer, deve ser cuidadosa. Normalmente costumamos politizar o emissor (o “manipulador” todo poderoso das imagens, o “grande irmão “inacessível”) mas despolitizar o telespectador (“alienado”, “manipulado”, etc.). Martin-Barbero lembra que o receptor é um ser social concreto, inserido numa determinada situação social e histórica, cuja apropriação da mensagem ideológica é sempre um processo de “negociação de sentido”. Como diz Michel de Certeau, nunca sabemos o que o espectador ‘fabrica’ com as imagens que vê na televisão (DE CERTEAU 1994.). A realização da mensagem ideológica veiculada na TV (como de resto em qualquer outro meio de comunicação de massas), passa por diversas fases, nem sempre muito controláveis ou previsíveis.

Esses tópicos obviamente, são muito genéricos e servem para chamar atenção para alguns problemas ligados ao uso da TV como documento em sala de aula. Não pretendemos, nem é possível fazê-lo dentro dos limites deste texto, aprofundar a discussão sobre o tema, mas esperamos ter apontado alguns procedimentos mínimos.

RÁDIO

Este item está baseado em algumas questões discutidas em dissertação de Mestrado intitulada, **A integração nacional pelas ondas: o rádio no Estado Novo** (GURGUEIRA, 1995).

O fenômeno das massas é, ao lado da industrialização e do desenvolvimento tecnológico, uma das principais características da sociedade que se configura a partir de meados do século XIX. No século XX, a industrialização e o desenvolvimento tecnológico atingem níveis sem precedentes no mundo ocidental; a urbaniza-

ção toma vulto e a sociedade de massas se consolida.

Nesse contexto, a tentativa de alcançar as massas e controlar seu papel político torna-se uma ação fundamental para a realização de qualquer projeto político-ideológico, impondo às classes dirigentes a busca de formas de relação com as massas que se coadunem com os determinantes da nova estrutura social.

Assim, ao lado do controle e da repressão, novos elementos, como a proximidade, a rapidez, a simultaneidade e a manipulação, tornam-se necessários para a configuração de uma política de massas. Nesse sentido, a emergência dos novos meios técnicos de comunicação de massa (particularmente, o rádio e o cinema) representa a abertura de novas possibilidades na relação massas/poder pois, a partir de seu desenvolvimento, os "mass media" adquirem as condições necessárias para estabelecer, junto às massas, relações de proximidade, constância e simultaneidade, passando a estar em contato direto com a sociedade.

Visto dessa ótica, o rádio (assim como a palavra escrita, o cinema, a fotografia e a TV), por atuar nas áreas da informação, da comunicação e do conhecimento, altera as relações entre as massas e as classes dirigentes, inaugurando novas formas de atuação no campo da política de massas.

Com o desenvolvimento progressivo do rádio, as potencialidades desse novo instrumento técnico, como meio de comunicação de massa, logo se tornaram evidentes e o veículo passou a ser objeto de disputas entre diversos grupos sociais. Nesse sentido, a importância do rádio e seu papel social passaram a fazer parte das preocupações tanto daqueles que se opunham ao veículo (apontando para os perigos de uma possível má utilização do rádio na manipulação das massas), quanto daqueles que apostavam no veículo como instrumento de "democratização" sócio-cultural. Assim, inserido no contexto mais amplo, da disputa pelo acesso e controle das massas no cenário social, ao atuar no campo da informação e da comunicação, o rádio iria despertar a atenção de diversos setores sociais. As esferas governamentais, a iniciativa privada e, particularmente, os grupos ligados às áreas de educação começam a disputar o domínio do veículo. O rádio passa a representar, para cada um desses setores, um importante aliado na consolidação de um projeto político de incorporação das massas ao cenário social dentro dos limites da ideologia dominante.

É em relação a esta última possibilidade que se esboça um outro aspecto da discussão da emergência do rádio como um novo artefato técnico de comunicação: a incorporação do veículo ao discurso dominante como instrumento potencialmente

capaz de promover a educação das massas. Tem-se, portanto, a partir desse aspecto, a convergência de dois elementos que se tornam fundamentais no imaginário político da sociedade de massas: de um lado, a educação, que carrega consigo as idéias de transformação, de construção e de formação dos indivíduos; de outro, o rádio, instrumento capaz de alcançar esses indivíduos com rapidez, agilidade e competência, de forma a potencializar sua educação, possibilitando assim, sua transformação em força social produtiva.

Ao longo dos anos vinte e trinta, a polêmica em torno do rádio e seu potencial educativo foi, progressivamente, ganhando força, tornando-se um debate mundial. Nesse período proliferaram, em todo mundo, as iniciativas para utilização do rádio na área educativa.

No Brasil, a emergência política das massas também despertou a atenção dos setores dominantes que passaram a buscar novas formas de ordenação da participação dessas massas, na vida política nacional. Nesse contexto o surgimento dos novos meios técnicos de comunicação atraiu o interesse dos setores envolvidos na estruturação de mecanismos mais sutis de controle e dominação das massas. As potencialidades desses novos aparatos como veículos de comunicação e, principalmente, sua aplicabilidade na área educativa foram encaradas, também no Brasil, como elementos importantes para o ordenamento político das massas.

O surgimento do Rádio no Brasil, nos anos vinte, foi cercado por expectativas favoráveis, principalmente em função de suas características como meio de comunicação: capacidade de falar, simultaneamente, para um grande número de ouvintes, agilidade e rapidez transmissão de informações que aproximariam os indivíduos. Roquette-Pinto (antropólogo e educador) foi um dos maiores defensores da utilização do rádio como instrumento educativo, inserindo o veículo no projeto de construção da nação brasileira que, através da educação, procurava "civilizar" o país.

Assim, o debate em torno do rádio e seu potencial educativo está vinculado também aos projetos políticos de construção de uma estrutura social específica que, dominada pelo fenômeno das massas e pela industrialização, necessita formas mais rápidas e permanentes de contato entre os produtores culturais e agentes políticos e sociais com a sociedade. O rádio (bem como com outros veículos de comunicação) abrem novas possibilidades no campo da comunicação, na área educativa e, sobretudo, no universo da política de massas que fazem desse novo artefato de comunicação um fenômeno histórico característico da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. "O fetichismo na música e a regressão da audição". In: **Os Pensadores: Benjamin, Habermas, Horkheimer e Adorno**. São Paulo, Abril, 1983.
- ADORNO, Theodor. "A indústria cultural", In LIMA, Luis Costa (org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro, Saga Editorial, 1969.
- ARENDT, Hannah. "A crise na cultura: sua importância social e política". In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1992.
- ALMEIDA, Claudio Aguiar. **O cinema como 'agitador de almas': Argila, uma cena do Estado Novo**. dissertação de mestrado em História Social, São Paulo, USP, 1993.
- ALMEIDA, Claudio Aguiar. **Cultura e Sociedade no Brasil: 1940/1968**. São Paulo, Atual, 1996.
- ALMEIDA, Milton José de et alii. **Cinema e Televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral**, São Paulo, FDE, 1992.
- ANDRADE, Mário. "A língua radiofônica". In: **O empalhador de passarinhos**, Brasília, Livraria Martins/ INL, 1972.
- BENJAMIN, Walter. "Dois tipos de popularidade: observações básicas sobre uma radiopeça". In: BOLLE, Willi (org.). **Documentos de cultura, documentos de barbárie**, São Paulo, Cultrix/Edusp, 1986.
- BERNARDET, Jean-Claude & RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e História do Brasil**, São Paulo, Contexto, 1988.
- BERGER, Rene. **A tele-fissão: um alerta à televisão**. São Paulo, Edições Loyola, 1979.
- BOSI, Eclea. "Comunicação de massa: o dado e o problema". In: Cultura de massa e cultura popular. Petrópolis, Vozes, 1991.
- BRECHT, Bertold. "Teoria de la radio (1927/1932)". In: **El compromiso en literatura y arte**, Barcelona, Ed. Peninsula, 1984.
- COUTO, José Geraldo et alii. **Cinema: uma introdução à produção cinematográfica**. São Paulo, FDE, 1992.

- DE CERTEAU, Michel. "Fazer com: usos e táticas". In: **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 91-106.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo, Perspectiva, 1993.
- FEDERICO, Maria E. B. **História da Comunicação: Rádio e TV no Brasil**, Petrópolis, Vozes, 1982.
- FERRETI, Celso João et alii. **O filme como elemento de socialização na escola**. São Paulo, FDE, 1992.
- FERRO, Marc. **Cine e historia**, Barcelona, Gustavo Gili, 1980 (Existe tradução brasileira).
- GURGUEIRA, Fernando. **A integração nacional pelas ondas: o rádio no Estado Novo**. São Paulo, USP, dissertação de mestrado em História, 1995.
- HORTA, José Silvério Bahia. "História do rádio educativo no Brasil". In: **Cadernos da PUC**, Rio de Janeiro, PUC/RJ, (10): 73-124, Set. 1972.
- LOGE, Celso José. "A tomada da Bastilha e do rádio por Walter Benjamin". In: **Revista Comunicações e Artes**, São Paulo, Paulo, 14 (22) :17-27, novembro 89.
- NOVAES, Adauto (org.). **A rede imaginária: televisão e democracia**. São Paulo, Cia das Letras, 1991.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- ROCHA, Antonio Penaves et alii. **O filme: um recurso didático no ensino da história?**, São Paulo, FDE, 1992.
- ROMAGUERA, Joaquim & RIAMBAU, Esteve. **La Historia y el Cine**, Barcelona, Fontamara, 1983.
- SALIBA, Elias Thomé et alii **A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa filmica**, São Paulo, FDE, 1992.
- SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- SWETLANA, Gisela O. (org.). **Radiojornalismo no Brasil; dez estudos regionais**, São Paulo, Com-arte, 1987.

A HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL¹

José Ricardo Oriá **FERNANDES**²

“Um grosso volume escuro, cartonagem severa. Nas folhas delgadas, incontáveis, as letras fervilham, miúdas, e as ilustrações avultam num papel brilhante, como rastro de lesma ou catarro seco. Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos”.

(Graciliano Ramos)

“Les livres ont les mêmes ennemis que l'homme: le feu, l'humide, les bêtes, le temps; et leur propre contenu”.

*(Paul Valéry)*³

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, sobretudo a partir do final da década de 70, a produção historiográfica brasileira tem passado por profundas reformulações conceituais e epistemológicas, resultado, em grande parte das novas tendências, calcadas na

¹ Este texto é dedicado In memoriam à Professora e Colega Elza Nadai, pelo seu incansável trabalho em prol da melhoria da qualidade do ensino de História em todos os níveis. A saudade e o reconhecimento de seus amigos de luta

² Ex-Professor dos Departamentos de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC). Co-autor dos livros didáticos para o ensino fundamental “Construindo o Ceará” e “Fortaleza, a Criança e a Cidade”. Atualmente, é Assessor Legislativo da Área de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados de Brasília.

³ Tradução: “Os livros têm os mesmos inimigos que o homem: o fogo, a umidade, os animais, o tempo e seu próprio conteúdo.”

“Nouvelle Histoire” e na História Social Inglesa, que elegem como objeto de estudo temas relativos ao cotidiano, à vida privada, às mentalidades coletivas, ao imaginário e às representações sociais de segmentos até então desprezados pela História Oficial.

Infelizmente os ventos de renovação teórico-metodológica ainda não se fizeram sentir com toda a intensidade no ensino de História na escola de 1º e 2º graus. Isto se deve em grande parte à quase total inexistência de livros e manuais didáticos condizentes com o avanço epistemológico da História, aliado à precária formação do professorado.

A literatura didática existente na área de História ainda se caracteriza, sobretudo para o ensino de 1º grau, por uma abordagem tradicional do conhecimento, não tendo incorporado novos temas e novos conteúdos da recente produção historiográfica brasileira. Isso é decorrência direta dos papéis sociais que têm assumido a Universidade e a Escola fundamental no país, caracterizada pelo fosso existente entre ambas: à Academia, compete a produção do saber, e à Escola de 1º e 2º graus, a função de mera reprodutora do conhecimento. O problema mais sério é que a Universidade, encastelada tal qual uma “Torre de Marfim, não desce, nem dialoga com o ensino médio e fundamental, trazendo sérias conseqüências para a qualidade do ensino de História no Brasil, que se traduz, também, no nível dos livros didáticos em circulação.

De modo geral, o ensino de História na escola fundamental tem se caracterizado por uma abordagem tradicional, descritiva, factualista e cronológica que, no mais das vezes, não tem contribuído para a formação da consciência crítica do aluno e possibilitado o exercício de sua cidadania.

Esse tipo de abordagem tradicional da História em sala de aula, reforçado em grande parte pelos didáticos utilizados, tem causado empecilhos para que a criança reflita sobre sua própria historicidade, ou seja, o aluno não se vê como sujeito da História e do processo de produção do conhecimento histórico. Para o aluno, a História é “matéria decorativa”, sem nenhuma importância maior para sua formação educacional e para o exercício consciente da cidadania.

Na grande maioria dos livros didáticos, o que são mostrados às nossas crianças e jovens são conteúdos abstratos, anacrônicos e distantes da realidade social em que estão inseridos, desprezando-se o rico manancial de informações que a criança e o adolescente já possuem, a partir de suas experiências sociais tecidas no seu fazer/viver cotidiano.

Nos últimos anos, a partir da reformulação do ensino básico⁴, o livro didático tem assumido um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem. É ele, em última instância e face à caracterizada carência de outros materiais de ensino em nossas escolas, o “ditador”, impondo até mesmo a organização de currículos e programas, “reinando” soberano e absoluto no espaço da sala de aula.

Neste sentido, é que pensamos a organização de uma sessão coordenada sob a forma de GT (Grupo de Trabalho) relativo à questão do livro didático de História no contexto de um encontro em que se pretende discutir as perspectivas do ensino dessa disciplina.

Ademais, no momento em que o Governo Federal, através da política educacional implementada pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), pretende que sejam elaborados novos Parâmetros Curriculares para o **Ensino Fundamental**, para todas as escolas brasileira e o **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**, no âmbito da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), aponta para a descentralização da distribuição e produção de material didático escolar, urge refletir acerca das implicações que tais medidas terão para o ensino de História no País.

O “LUGAR SOCIAL” DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE HISTÓRIA

A larga utilização do livro didático na escola nos remete à própria discussão mais geral sobre o ensino de História no contexto do sistema educacional brasileiro, ou seja, **qual a função e objetivos do conhecimento histórico na escola de 1º e 2º graus?** Em outras palavras: **Para que serve estudar História no ensino fundamental e médio?** Ou mais ainda: **Qual o papel do livro didático de História nesse contexto?**

A finalidade básica do ensino da História na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão crítica que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola. O estudo da História nos possibilita a apreensão de um referencial que nos ajuda na leitura e compreensão da realidade social, fundamental para a vida do homem - indivíduo eminentemente histórico⁵, daí a importância que a História vem tendo no meio acadêmico-universitário.

⁴ Lei nº 5.692/71, que estabelece as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus.

⁵ Cf. CABRINI, Conceição et al. **O Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

No entanto, o seu ensino na escola de 1º e 2º graus ainda se caracteriza por um modelo tradicional hegemônico: a História dos grandes fatos, grandes temas, nos quais emergem os grandes homens e mulheres, os chamados "heróis" nacionais. Ou, quando muito, a História das grandes estruturas econômico-sociais e seus respectivos modos de produção. Foi essa História infelizmente que a sociedade e a escola nos permitiram aprender. Nesse sentido, todos nós sentimos na pele, na emoção e na memória a História e a visão de mundo que a escola difundiu através dos livros didáticos - uma "História da impotência e da exclusão"⁶.

A História e o passado construídos nos bancos escolares estavam marcados pela regência de alguns poucos homens e mulheres e também por um número reduzido de selecionados e grandes acontecimentos. Assim, aprendíamos determinados fatos históricos e seus respectivos personagens, tais como a Independência do Brasil e D. Pedro I, a Guerra do Paraguai e Caxias, a Abolição dos Escravos e a Princesa Isabel, a Proclamação da República e o Marechal Deodoro da Fonseca. Nós, o conjunto da população, assim nos ensinavam os livros didáticos, não tínhamos participação no cenário da História. Ao cidadão comum se contraponham os heróis, os líderes, os cognominados "filhos ilustres da terra". À nossa vida cotidiana, os grandes acontecimentos.

É esta, pois, a visão de uma História que rejeitamos, mas que ainda é praticada nas nossas escolas e que nossos alunos tanto detestam, pois com razão: essa História em nada lhes diz respeito - uma História distante de seu tempo presente, de suas experiências de vida, de suas expectativas e desejos... Sim, pois História também é emoção e vida e, infelizmente, nós, professores, ainda não sabemos como trabalhar com nossas crianças e jovens a concepção de que História é experiência de vida. História é vida!

HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

No contexto da prática educacional brasileira, o ensino de História, sobretudo no 1º grau, tem se caracterizado por uma abordagem tradicional, descritiva, factua- lista, cronológica e pitoresca que, no mais das vezes, não tem contribuído para a formação da consciência crítica do educando e possibilitado o exercício de sua cidadania.

⁶ MONTENEGRO, Antonio Torres. *Lembranças de um aluno mal-comportado*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1993 (texto mimeografado).

Geralmente, essa área do conhecimento na escola fundamental é trabalhada pelo professor com o simples recurso à memorização, através de uma "História de datas-fatos-nomes", baseada no currículo por efemérides (as famosas datas cívicas comemorativas, onde emergem os "heróis", como sujeitos únicos e exclusivos do fazer histórico).

Esse tipo de abordagem tradicional e positivista do conhecimento histórico em sala de aula tem impedido que o aluno reflita sobre sua própria historicidade, ou seja, ele não se vê enquanto sujeito da História e do processo de produção do conhecimento. Para o aluno, a História é matéria "decorativa", sem nenhuma importância maior para sua futura formação profissional e exercício consciente da cidadania.

Por outro lado, a literatura didática existente nessa área ainda se caracteriza, sobretudo nas séries iniciais do 1º grau, por uma abordagem tradicional do conhecimento, não tendo incorporado novos temas e novos conteúdos da recente produção historiográfica. Quando se trata da História local/regional, essa mesma historiografia constituída de uma narrativa tradicional de datas e fatos protagonizados pelos personagens ilustres da terra, sem nenhuma ligação com as experiências sociais das crianças no seu fazer cotidiano. É nessa área - ensino de História Local - onde a produção didática se mostra mais problemática com livros de encomenda, elaborados por editoras centradas no eixo Rio-São Paulo, que não levam em conta as especificidades e peculiaridades locais/regionais.

Recentemente, um grupo de trabalho⁷, constituído por profissionais renomados nas diferentes áreas do conhecimento, elaborou um Relatório onde tecem críticas procedentes sobre a qualidade do livro didático, comprado pelo Governo, distribuído pela FAE e que chega às mãos de nossas crianças.

Em síntese, esse documento apontou os seguintes problemas para os livros didáticos de Estudos Sociais:

- a) não se trabalha com os conceitos que embasam cientificamente a História, tais como noção de tempo espaço, conceitos de trabalho, cultura e sociedade;
- b) há um privilégio na abordagem da História político-administrativa, com ênfase às realizações e feitos dos governantes, em detrimento de uma História mais social que contemple outros aspectos da realidade.

⁷ O Grupo de Estudos Sociais era composto pelos seguintes profissionais: Edna Maria Santos, Elza Nadai, Léo Stampacchio, Selva Guimarães Fonseca e Valéria Treviziani Burla de Aguiar.

c) Em quase todos os manuais aparecem as datas cívico-comemorativas, que fazem emergir a figura mítica do "herói nacional". A História não é vista como processo de construção coletiva, mas como uma "saga heróica" de alguns segmentos sociais ligados aos setores dominantes da sociedade;

d) os conteúdos abordados excluem a experiência vivencial do aluno. A História é algo exterior à vida da criança;

e) veiculação de preconceitos, estereótipos, e discriminações a certos segmentos étnico-culturais (negros, índios, etc);

f) os conteúdos são abstratos, anacrônicos, de um passado remoto, sem articulação com o presente, passando ao aluno a idéia já cristalizada, no senso comum, que a História é a ciência do passado;

g) as atividades propostas para o aluno induzem a uma repetição mecânica e uma excessiva memorização de fatos, datas e nomes desconexos. Parecem indicar que a História é "decoreba".

h) O chamado "Manual do Professor" não traz a proposta metodológica do livro. Reduz-se às respostas dos exercícios dos livros.

i) Em se tratando de livros de Estudos Sociais, os conteúdos de História são trabalhados de forma desarticulada do conhecimento geográfico. Não há interdisciplinaridade, mas fragmentação do conteúdo.

A fim de procedermos uma melhor análise do material didático, optamos por trabalhar com livros de Estudos Sociais destinados às séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, escolhemos fazer uma reflexão crítica acerca da imagem do negro, sua história e sua cultura, na produção editorial do País. Analisaremos, também, até que ponto a literatura didática tem incorporado novos temas e novos objetos da recente produção historiográfica brasileira acerca do negro, tais como: processos de dominação/resistência, cultura material, cotidiano, imaginário, identidades e representações sociais.

Pretendemos, pois, mostrar a imagem do negro veiculada pela historiografia didática, bem como o conteúdo ideológico subjacente aos textos e ilustrações nos livros ao ensino fundamental.

A escolha do material de pesquisa - livros destinados ao ensino fundamental - deve-se ao fato de que, no espaço da sala de aula, ainda é o material de ensino-

aprendizagem mais utilizado, face à carência de outros recursos didáticos em nossas escolas, sobretudo as do setor público.

Sabemos, que o livro didático, como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem, não, imparcial, mas sim, portador de uma ideologia que, muitas vezes, reproduz os conceitos e valores dos setores economicamente dominantes da sociedade.

Em assim sendo, é comum encontrar-se nos livros didáticos textos, expressões e até mesmo ilustrações que reproduzem e reforçam a visão de uma sociedade elitista e excludente, que tenta mascarar as contradições sociais e os conflitos de classe e desprezar o papel das minorias sociais, tais como índios, negros e mulheres no processo histórico. Portanto, o livro didático, ao cumprir a sua função educativa de informar e "formar" gerações, tem também contribuindo para difundir e perpetuar determinadas idéias, valores, preconceitos, estereótipos e visões deturpadas, fazendo, assim, "a cabeça" de nossos alunos e, até mesmo, dos professores.

"..., o livro didático atua como difusor de preconceitos. O índio é visto como 'selvagem', desconhecendo o 'progresso, 'nu e enfeitado com cocares'. A mulher é valorizada como mãe, doméstica, ou bordadeira, costureira, babá. Igualmente o caboclo brasileiro é desvalorizado, qualificado de 'caipira' pejorativamente. Isso ocorre em muitos movimentos sindicais ou políticos onde o trabalhador comum, por não conhecer o 'jargão' dos 'chefes', é visto como 'massa atrasada'"⁸.

Esses são apenas alguns exemplos que bem mostram o quanto índios, negros, mulheres e outros segmentos étnico-culturais são discriminados nos livros didáticos.

A fim de aprofundar algumas questões pertinentes à concepção de História e de sujeito histórico, presente nos livros didáticos, analisaremos qual a imagem do negro veiculada pelos mesmos, notadamente os de maior aceitação e utilização entre professores e alunos⁹, bem como o conteúdo ideológico subjacente aos textos e ilustrações neles contidos.

⁸ FARIA, Ana Lúcia G. De. *Ideologia do livro didático*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984, p. 06.

⁹ Foram definidos para a análise pretendida os livros mais adotados na rede pública e privada em Fortaleza, durante o ano de 1993. Entre os quais destacam-se: Coleção "Mundo Mágico" (Editora Ática), Coleção "Ainda Brincando" (Editora do Brasil), "Caminhando Nordeste" e "Caminhando Ceará", ambos da Editora FTD, "Eu Gosto de Estudos Sociais" (Editora Nacional) e da Editora IBEP: "A Criança, sua Família e sua Escola", "A

O SUJEITO HISTÓRICO EM QUESTÃO: Imagens e Representações do Negro na historiografia didática

Já é lugar comum entre os educadores, haja vista a grande quantidade de livros e teses publicados nos últimos anos¹⁰, de denunciar o racismo na produção didática de nosso país. Sendo o principal, quando não o único, face à caracterizada carência de recursos materiais em nossas escolas, o livro didático é, por assim dizer, um veiculador de preconceitos, estereótipos e discriminações contra o negro.

De modo geral, os livros didáticos, principalmente os de história e Estudos Sociais, influenciados por uma historiografia de matriz positivista, têm omitido o papel do negro como agente histórico.

Assim, são raros os livros que mostram o negro como sujeito de sua própria História, e que analisam o cotidiano do escravo na fazenda e no meio urbano, bem como suas diversas formas de luta e resistência à escravidão que lhe foi imposta pelo homem branco. As práticas de resistência, sejam individuais, tais como, suicídio, aborto, banzo, fuga, assassinatos, passando pela preservação de crenças, hábitos, costumes e tradições africanas até formas de resistências organizadas como, por exemplo, os quilombos não são sequer mencionados. Quando muito se faz referência ao Quilombo dos Palmares e ao seu líder Zumbi. As formas de rebelião armada, onde foi marcante a participação do negro, não são citadas, a exemplo da Revolta dos Malês em Salvador, da Cabanagem no Pará, a revolta da Chibata no Rio de Janeiro, a Conjuração dos Alfaiates na Bahia, a Balaiada no Maranhão e muitos outros movimentos sociais.

No tocante ao processo da abolição, ela é comumente tratada nos didáticos como uma concessão "humanitária" do Governo Imperial. Portanto, a abolição da escravatura é vista como uma "dádiva" da Princesa Isabel, a qual "deu a liberdade" aos negros cativos e que, por este ato magnânimo, recebeu o título de "A Redentora". A abolição é estudada como uma coisa feita só por Brancos e os abolicionistas, por conseguinte, são enaltecidos, numa visão ufanista, romântica e idílica, como os únicos responsáveis pela extinção do cativo. Em nenhum momento, a

Criança e sua Comunidade", "A Criança e o Município", "A Criança e o Brasil". Esse levantamento foi realizado juntamente com os alunos do Curso de Graduação de História, nos semestres 93.1 e 93.2, no âmbito da disciplina de Prática de Ensino de História, do qual era professor.

¹⁰ Ver *Referências Bibliográficas*, onde estão listados uma dezena de livros que tratam da temática do livro didático e seu papel no contexto do processo ensino-aprendizagem.

abolição é colocada na dimensão da resistência dos negros que vinham se insubordinando às formas e relações de trabalho escravo.

As personagens históricas, os chamados "grandes vultos nacionais"¹¹, que aparecem nos manuais são quase sempre brancos (Princesa Isabel, Duque de Caxias, D. Pedro I etc.). Onde estão os líderes negros que também fizeram a História (Zumbi, Ganga Zumba, João Cândido etc.)?

A renovação teórico-metodológica vivenciada pela Ciência da História nos últimos anos ainda não se fez sentir na produção didática do País. Na Academia, por ocasião do Centenário da Abolição da Escravatura (1888-1988), surgiu um número considerável de obras e teses de mestrado e doutorado, que colocaram na ordem do dia o resgate da memória/história do negro no processo civilizatório nacional. Temas como cotidiano, mentalidades coletivas, imaginário, cultura material, representações sociais e processos de dominação e resistência do negro à sua condição escravocrata não estão presentes na maioria dos didáticos analisados. O próprio relatório elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre a qualidade dos didáticos constatou que:

"há uma defasagem entre a produção acadêmica na área do ensino de História... e a produção de livros didáticos voltados para as séries iniciais. Questões que estão sendo amplamente debatidas, tais como conceito de espaço/tempo, temas locais e regionais, o conceito de trabalho, datas comemorativas, entre outras, são apresentadas de uma forma que, na maioria dos casos, desconsidera os resultados de pesquisas divulgadas e debatidas no Brasil e no mundo".¹²

Há um fosso gritante entre a História que se produz - a historiografia Brasileira atual respaldada na Nova História e na História Social Inglesa - e a História que se ensina nos bancos escolares, via livro didático.

Vale ressaltar também que, nos textos didáticos, o negro é citado apenas no passado, como se não existisse negros no Brasil de hoje, ignorando-se, assim, um dado concreto e real: somos o segundo maior país do mundo em população negra

¹¹ Neste sentido, consultar MICELI, Paulo. *O Mito do Herói Nacional*. São Paulo: Contexto, 1988, Coleção Repensando a História.

¹² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. *Plano Nacional do Livro Didático: Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos (1º a 4º série do 1º grau)*. Brasília: MEC/FAE, 1994

(44% do total), perdendo, apenas, a primeira posição para uma nação africana - a Nigéria.

No que concerne às ilustrações dos textos, a figura do negro quase nunca aparece, e, quando aparece, é sempre representado em segundo plano, em posições subalternas.

Numa análise quantitativa, as ilustrações de pessoas brancas são mais frequentes, ocupando posição de destaque e em primeiro plano. Já as ilustrações de negros, quando aparecem, vêm em segundo plano e são retratadas de maneira grosseira e estereotipada. O negro é representado como escravo, a ama-de-leite, a mucama, a preta velha contadeira de histórias, etc.

A mulher negra, por ser duplamente discriminada em nossa sociedade, também quase nunca aparece nos didáticos e quando o faz é de maneira caricaturada - a mulher negra é sempre a doméstica negra, geralmente gorda, busto saliente, ancas enormes e traços negróides bem acentuados, lembrado a figura da literatura infantil criada por Monteiro Lobato, a Tia Anastácia.

A quase total ausência de referência à História e Cultura africanas nos livros didáticos faz com que a criança negra não se identifique com a escola de padrões europocêntricos e ocidentais, que ignora a riqueza de sua identidade étnico-cultural. A partir dos primeiros anos de vida escolar, começa a influência negativa na vida das crianças. A criança negra começa a sentir o autodesprezo, a não respeitar e amar os seus parentes e, acima de tudo, sente-se envergonhada de seus antepassados, por não ter assumido sua negritude. Daí explicam-se os elevados índices de evasão e repetência escolares da população negra, que sai prematuramente da escola, antes de concluir seus estudos básicos de 1º grau.

Em síntese, o negro, de modo geral, é representado no livro didático da seguinte forma:

" - associado a preguiçoso, a mau, a animal, a feio, a favelado, a incapaz, aluno, a palhaço;

- exercendo atividades inferiores da nossa sociedade;

- caricaturado;

- resignado;

- humilhado pelo branco;

- apresentado como objeto, sem denominação (apelidade), sem família e origem;
- estereótipos explícitos em relação ao negro nos textos;
- depreciação da cultura e do aspecto físico do negro;
- agressão verbal ao negro;
- total ausência do negro em vários livros;
- como minoria;
- em último lugar;

Ausência de pai e mãe negros¹³.

A GUIA DE CONCLUSÃO

Após a análise crítica da Historiografia didática existente no País, o que se pergunta agora é como trabalhar esse material, mesmo sabendo que possui limitações, seja de conteúdo, seja de ordem conceitual e de concepção de ciência. Uma das maiores dificuldades que se apresenta para o professor é a escolha do livro didático a ser adotado pela escola e utilizado por seus alunos.

Como vimos, a grande maioria dos manuais didáticos caracteriza-se, ainda, apesar do crescente avanço teórico-metodológico da Ciência da História, por uma abordagem tradicional do conhecimento histórico.

No limiar do terceiro milênio, a História ensinada nos bancos escolares, via livro didático, respalda-se por uma concepção positivista do século XIX - uma "história de data-fatos-nomes" ou, quando muito, uma abordagem reducionista do materialismo dialético. Uma História das estruturas e dos modos de produção".

Se compararmos a literatura didática existente com a de nossos tempos escolares, veremos que muito pouca coisa mudou. Inovam-se as ilustrações, o aspecto gráfico-visual e iconográfico, mas a concepção de ciência que norteia a seleção e a organização dos conteúdos é quase a mesma.

¹³ SILVA, Ana Célia da. **Esteriótipos e preconceitos em relação ao negro nos livros de Comunicação e Expressão do 1º grau.** In: Caderno de Pesquisas: Raça Negra e Educação. Fundação Carlos Chagas, (63) nov. 1987, pag. 98. Consultar da mesma autora: SILVA, Ana Célias da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático.** Salvador: CEAO, CED, 1995.

Que critérios deveriam nortear a seleção e escolha de um livro didático de História? Pela nossa experiência como professor do ensino fundamental e médio e na graduação; como professor de Prática de Ensino de História, orientando os estágios de alunos concluintes do curso, sugerimos que o professor, ao se deparar com vários livros didáticos, anualmente lançados no mercado editorial brasileiro, deve ter em mente que nenhum manual é perfeito ou suprime a sua ação pedagógica em sala de aula.

O professor deve, primeiramente, selecionar aqueles que se adequam ao conteúdo a ser trabalhado e, em seguida, proceder a análise crítico-comparativa, seguindo o roteiro abaixo:

1. concepção de História veiculada pelo livro;
2. noção de tempo e periodização utilizada;
3. conceitos de trabalho, poder, sociedade e cultura;
4. noção de sujeito e processo histórico;
5. imagem que se tem do índio, do negro, da mulher, da criança etc.;
6. enfoque dado aos setores subalternos e aos movimentos sociais populares no processo histórico;
7. ideologia subjacente ao aspecto iconográfico (capa do livro, ilustrações, mapas e fotografias);
8. tipo de atividades e exercícios propostos;
9. indicações acerca da bibliografia na elaboração do livro e manual do professor, com sugestões metodológicas de trabalho coerentes com a proposta do autor;
10. referências curriculares do autor e sua experiência na área.

Consideramos, também, que o livro analisado deverá ser excluído se expressar algum tipo de preconceito ou discriminação contra quaisquer segmentos étnico-culturais ou que contenha erros grosseiros de conteúdo ou conceituais.

O professor de História pode proceder, também, a avaliação dos livros didáticos, escolhendo um determinado tema ou conteúdo da História por exemplo: a cultura indígena, o trabalho escravo, a Independência do Brasil, movimentos soci-

ais, etc) e fazer uma análise comparativa do tema na recente produção historiográfica brasileira e sua abordagem nos livros selecionados.

No entanto, não devemos nunca esquecer que: **POR MELHOR QUE SEJA O LIVRO DIDÁTICO SELECIONADO, ELE NÃO DISPENSA O TRABALHO CRIATIVO E INOVADOR DO PROFESSOR NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA COM SEUS ALUNOS, MEDIANTE A UTILIZAÇÃO DE NOVOS MATERIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NOVAS LINGUAGENS.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NOSELLA, Maria de Lourdes C. Deiró. As Belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 8ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- FARIA, Ana Lúcia G. De. Ideologia do livro do livro didático.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. A política dos livros didáticos.** São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- FREITAG, Bárbara et al. O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- SILVA, Aracy da. A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONAZZI, Marisa & Eco, Umberto. Mentiras que parecem verdades.** São Paulo: Summus, 1980.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada.** São Paulo: Global, 1982.
- CABRINI, Conceição et al. O ensino de História: revisão urgente.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. Lembranças de um aluno mal-comportado.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1993 (Texto mimeografado).
- HÖFLING, Heloisa de Mattos. O livro didático em estudos sociais.** Campinas: UNICAMP, 1986.

- CADERNOS DE PESQUISA DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS.** Raça Negra e Educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63, nov. 1987.
- CADERNOS CEDES nº 32.** Educação e diferenciação cultural: índios e negros. São Paulo: Papyrus, 1993.
- CADERNOS CEDES nº 18.** O cotidiano do livro didático. São Paulo: Cortez, 1987.
- MICELI, Paulo.** O mito do herói nacional. São Paulo: Contexto, 1988, Coleção repensando a História.
- SANTOS, Joel Rufino.** A questão do negro na sala de aula. São Paulo: Ática, 1990.
- CRUZ, Manuel de Almeida.** Alternativas para combater o racismo segundo a pedagogia interétnica. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes.** Livros didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar. Tese de Doutorado apresentada ao departamento de História da FFLCH - USP. São Paulo, 1993.
- KOSSOY, Boris e CARNEIRO, Maira Luiza Tucci.** O olhar europeu: o negro na iconografia do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- MOLINA, Olga.** Quem engana quem: professor x livro didático. Campinas: Papyrus, 1987.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP).** O Livro didático. Em aberto nº 35. Brasília: MEC-INEP, 1987.
- TELLES, Norma de Abreu.** Cartografia Brasílica ou esta História está mal contada. São Paulo: Loyola, 1984.
- VILLALTA, Luiz Carlos** "Concepções do cotidiano no livro didático" in: **MARTINS, Ângela Mª e ABUD, Kátia** (coords.). O tempo e o cotidiano na História. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1993.
- ZAMBONI, Ernesta.** "O conservadorismo e os paradidáticos de História" in: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, vol. 13, nº 25/26, set. 92/Ago.93.
- ABUD, Kátia.** "O livro didático e a historiografia" in: **Seminário Perspectivas do Ensino do Ensino de História.** Anais. São Paulo: FEUSP, 1988.

- SILVA, Ana Célia da.** *A discriminação do negro no livro didático.* Salvador: CEAO, CED, 1995.
- DAVIES, Nicholas.** "*Livro didático de história: ideologia dominante ou ideologias contraditórias?*" in: **Cadernos de História**, vol 05, nº 05, jan/dez. 1994
- CARVALHO, Anelise Mª Müller de.** "*Livros didáticos dos anos 30/40 e o ensino de história*" in: **Cadernos de História**, vol. 05, nº 05, jan./dez. 1994.
- BALDISSERA, José Alberto.** *O livro didático de história: uma visão crítica.* 4º ed. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE.** Plano nacional do livro didático: definição de critérios para avaliação dos livros didáticos (1ª a 4ª séries do 1º grau). Brasília: MEC/FAE, 1994.

O USO DE DOCUMENTOS NO ENSINO DA HISTÓRIA

Coordenadora: Profa. Ana Maria de Almeida **CAMARGO**
Assistente: Janice **GONÇALVES**

Participantes: Alessandra Cristina M.C. Trigo, Ana Silvia Carlino Giacomelli, Claudia C. Hordagh, Ilka Miglio de Mesquita, Irene Pereira, João Ricardo Bessa Freire, José Luciano de Araujo, Marcelo Pedro de Arruda, Márcia Adriana Andrade Silva, Marcos Martins Bonilha, Maria Therezinha Nunes, Marina Corrêa Vaz da Silva, Marlene Figueiredo, Maurício José Siewerdt, Nevile Damarino e Silvia Pohiani Santomauro.

As discussões travadas no interior do Grupo de Trabalho tiveram como horizonte a própria definição de documento, a percepção de sua importância e de suas supostas vantagens no ensino da História, e as possibilidades de tratamento do documento no espaço da sala de aula e da escola. Em todas as discussões, houve um esforço de problematização dos vínculos entre documento e livro didático.

Logo nas primeiras atividades do Grupo de Trabalho, puderam ser detectados alguns pressupostos assumidos pelos participantes em relação ao uso de documentos, a saber: o uso de documentos torna mais visível o processo de construção do conhecimento histórico; a percepção desse processo, por parte do aluno, é fundamental para o estabelecimento de uma postura crítica; o uso de documentos está a serviço de uma concepção renovadora do ensino de História, que procura valorizar o aluno como sujeito do conhecimento.

O encaminhamento dos problemas, inicialmente levantados, foi feito a partir da análise da presença de documentos em alguns livros didáticos e paradidáticos. Tomando como referência o tema "Independência do Brasil", foram selecionados dois manuais paradidáticos, dois livros didáticos destinados ao 2º. Grau e três destinados ao 1º. Grau.¹

¹ ALENCAR, Francisco & RAMALHO, Lúcia Carpi & RIBEIRO, Marcus Venício Toledo - *História da sociedade brasileira*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. BARROS, Edgard Luiz de - *Independência*. São Paulo: Ática, 1984. (O Cotidiano da História). MOCELLIN, Renato - *A história crítica da*

No material examinado, foi possível perceber, *grosso modo*, que:

- os elementos que podiam ser claramente identificados como “documentos” incluíam documentos textuais (poemas, relatos de viajantes, periódicos, textos historiográficos, etc.) e documentos iconográficos (reproduções de aquarelas e litogravuras, mapas, etc.).

- tais elementos, em função das relações que guardavam com o corpo principal de cada livro - o texto produzido pelo autor ou pelos autores - ou eram apresentados como acessórios (“ilustrações”, complementos até certo ponto descartáveis, de significação menor para a compreensão do tema) ou como prova (reforçando determinadas afirmações e atribuindo a elas maior veracidade e autoridade).

- a concepção do documento como instrumento de reflexão e de conhecimento histórico (e, portanto, como algo necessariamente aberto) estava praticamente ausente do material examinado. Vários documentos estavam desprovidos de referências (data em que foram produzidos, autoria, condições de produção), o que dificultava perceber seu próprio estatuto *documental*. Por outro lado, a multiplicidade de significados e interpretações que os documentos contêm, potencialmente, também foi desconsiderada, sendo freqüentes as “explicações” que direcionavam sua leitura por uma única via. Não raro, os documentos foram diferenciados em função de sua maior ou menor proximidade com a “verdade histórica” (a apresentação da “verdadeira história”, sendo função dos textos principais dos próprios manuais consultados...).

As discussões geradas, a partir dessas constatações permitiram vislumbrar que não são suportes específicos que definem o documento (não é documento apenas aquilo que contém informações registradas em suporte-papel, por exemplo). Também não há lugares exclusivos para seu armazenamento e processamento técnico (embora existam instituições especializadas nisso, como os arquivos, as bibliotecas, os museus e os centros de documentação). **No limite, “documento” pode ser entendido como tudo aquilo que contém informação.** A percepção de algo como documento **depende, portanto, do sujeito do conhecimento** - os problemas que permeiam a empreitada de conhecimento vão determinar a busca de

materiais que forneçam informações importantes para seu encaminhamento e, conseqüentemente, a eleição de certos materiais como "documentos". A condição de "documento" não é, conseqüentemente, intrínseca às coisas: é uma condição atribuída pelo olhar daquele que procura conhecer.

Os professores de História que hoje se interessam em utilizar documentos em seu cotidiano precisam, antes de tudo, compreender que esse mesmo cotidiano está povoado de documentos em potencial. Utilizar documentos não implica, necessariamente, recorrer aos acervos de arquivos e museus; os materiais disponíveis no próprio dia-a-dia das aulas - como os livros didáticos - podem ser empregados. O especial e o peculiar no uso do documento residem no tipo de trabalho aí envolvido: a necessária percepção de sua individualidade (pois cada documento tem circunstâncias específicas de produção), bem como de suas insuficiências e limitações (o que obriga a relacioná-lo e a compará-lo a outros documentos) e de sua polissemia (o que impede interpretações categóricas e fechadas).

O documento não é transparente nas informações que contém: se assim fosse, a história poderia ser feita pela mera combinação de documentos e poderia aspirar à escrita definitiva. O documento exige ser compreendido e superado. Ao professor de História que se propõe utilizar documentos, no cotidiano da sala de aula, cabe orientar essa compreensão e essa superação, de modo que o processo de conhecimento histórico se mostre como algo em permanente construção.

Grupo de trabalho:

RELAÇÃO MUSEU / ESCOLA: Realidade e Perspectivas

Adriana M. **ALMEIDA**

(Coord., MAE/USP)

Camilo de Mello **VASCONCELLOS**

Judith M. Elazari e Denise C.P.C. **MARQUES**

(MAE/USP)

Ricardo **BOGUS**

(MP/USP)

Carmem Silvia **LE MOS** e Yára **MATTOS**

(MI/IPHAN)

Mario Chagas e Ruth Beatriz **CALDEIRA**

(MHN/IPHAN)

Nosso Grupo de Trabalho da Sessão Coordenada propõe-se a discutir as relações entre os museus e as escolas. Os expositores são profissionais de museus históricos e antropológicos com grande parte do seu público formado por grupos de estudantes, geralmente trazidos por seus professores de História (e Estudos Sociais).

A definição de **museu** do *Conselho Internacional de Museus* inclui como uma de suas funções a educação: "Museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. É uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, **educação** e lazer."¹

Consideramos que os museus devem estar comprometidos com a educação, no universo da educação *não-formal*, através de atividades para diversos públicos, incluindo professores e alunos de 1º e 2º graus. A atuação educativa proporciona a mediação do conhecimento científico/acadêmico produzido nas pesquisas sobre o acervo e temas afins e o público, no caso aqui tratado, escolar. Entretanto, a ação educativa "não está vinculada somente às atividades programadas para alunos e

¹ Estatutos do Comitê Brasileiro do ICOM, artigo 6º, s.d. (grifo nosso)

professores, mas ... deve ser buscada e entendida desde o momento em que estabelecemos o roteiro de uma exposição, apresentamos os objetos, elaboramos textos e etiquetas, que não devem ser responsáveis somente pela apresentação de um conteúdo que será mais um conteúdo acumulado, mas que devem suscitar a criatividade, o questionamento, a reflexão crítica e a busca de um novo fazer..."²

Partindo de um histórico da ação educativa de museus no Brasil e no México, pretendemos discutir o estágio atual da relação museu/escola através das experiências de quatro grandes museus brasileiros - *Museu Histórico Nacional*, *Museu de Arqueologia e Etnologia*, *Museu da Inconfidência* e *Museu Paulista* - e um mexicano - *Museu Nacional de História*.

A importância conferida às instituições museológicas no México não é casual. A partir da segunda metade do século XIX, o Museu já se constituía em um importante espaço de divulgação do conhecimento produzido, ao mesmo tempo em que assumia também um papel preponderante para conformar uma "consciência nacional", tornando-se, desta forma, uma instituição estratégica para os interesses do Estado Mexicano.

Paralelamente, a disciplina de História foi considerada fundamental na formação do "caráter nacional", devendo ser ensinada através da vida dos grandes personagens.

Durante o "porfiriato" (1876/1910), o *Museu Nacional* foi definido como uma instituição fundamental de apoio ao projeto nacional de educação. Nas suas salas de exposição também eram exaltadas as figuras dos caudilhos e os objetos da coleção de História tomaram grande importância.

Pelo que foi dito acima, podemos entender a origem do papel representado atualmente pelo *Museu Nacional de História* do México. Situado num sítio de importância arqueológica e histórica, essa, instituição é a mais visitada pela população mexicana, principalmente pelo público escolar.

Percebemos que a ação educativa desenvolvida neste *Museu* vive um processo de "escolarização,"³ além de apresentar discurso semelhante àquele utilizado pelo ensino formal, veiculado principalmente pelo livro didático.

² Maria C.M. Santos *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*, UFBA, 1990, p.24.

³ Para M. Margaret Lopes, a "escolarização" dos museus é a "incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar...". LOPES, M.M. (1991) A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*, 40:449.

A partir dessa realidade, pretendemos discutir e problematizar algumas questões para refletirmos a respeito da experiência brasileira, que em certos momentos apresenta aproximações com o caso mexicano e, em outros, especificidades muito particulares. Essas mesmas questões preocupam educadores de museus, museólogos e também professores de 1º e 2º graus, tanto com relação ao papel que exercem junto às suas instituições bem como às expectativas que estes profissionais possuem do contato existente entre o museu e a escola.

As primeiras notícias sobre a relação museu/escola no Brasil datam da década de 20. Em 1926, foi criado no *Museu Nacional* da Quinta da Boa Vista (R.J.), o primeiro setor permanente de atendimento às escolas, numa ação pioneira que buscava sistematizar práticas que vinham sendo desenvolvidas naquele museu. Naquele mesmo ano, Roquette Pinto publicava *A História Natural dos Pequeninos*, texto em que criticava as visitas obrigatórias do público escolar ao museu, afirmando que os estudantes iam “andando, olhando, passando...como um fio d’água passa numa lâmina de vidro engordurada”, uma “tristeza de se ver”.⁴

O *Museu Histórico Nacional (MHN)*, criado em 1922, durante os festejos do Centenário da Independência do Brasil, surgiu com vocação marcadamente pedagógica. Pretendia-se que o *MHN*, ao fazer o culto da saudade, o culto dos objetos gloriosos e dos grandes heróis da pátria, fosse também uma escola de civismo. A idéia que estava em foco não era a de educação como um processo, mas sim a da utilização dos objetos no ensino e transmissão de informações e valores.

A partir da criação, na década de 30, do Ministério da Educação e Saúde Pública; da atuação dos educadores que trabalharam sintonizados com o ideário da “Escola Nova”, entre os quais destacava-se Anísio Teixeira; da interferência objetiva do Estado no campo educacional e cultural, a relação entre o museu e a escola ganhou novas perspectivas e dimensões. Essas novas perspectivas são evidenciadas na monografia de E. Sussekind de Mendonça, denominada *A extensão cultural nos museus* (1946). O autor aborda, clara e profundamente, as diversas possibilidades da relação museu/escola, tanto no que se refere à educação infantil, quanto à educação supletiva. Compreendendo que a relação museu/escola não se esgota nas duas instituições, Mendonça sugeria a utilização de recursos audiovisuais, dos meios de comunicação de massa, etc.

⁴ Citado por Marlene Suano em *O que é museu*, Brasiliense, 1986:47.

No *MHN* o problema recebeu tratamento diverso. Havia o reconhecimento do papel educativo dos museus. Algumas práticas eram desenvolvidas, mas a atenção para os assuntos educacionais, sobretudo na vertente da “Escola Nova” não se faziam visíveis. A problemática da relação museu/escola, no *MHN*, aparece explicitada, pela primeira vez, no artigo de Nair de Moraes Carvalho: “Papel Educativo do Museu Histórico Nacional” (no volume VII dos *Anais do MHN*, publicado em 1954). Tal texto está baseado no livro *Musée et jeunesse* publicado pelo ICOM em 1952.⁵ Em 1957, Sigrid Pôrto de Barros publicou artigo “O Museu e a Criança”, inspirado nos métodos da “Escola Ativa”, tomando como ponto de partida “o próprio campo experimental do *Museu Histórico Nacional*”.⁶ A autora abordava as “relações do Museu com escolas maternas, jardins de infância, curso pré-primário e Primário”.

Durante a década de 50 a museologia brasileira apresentou grande dinamismo, revelado pelos seguintes pontos: 1) Publicação de textos e livros de J. Valadares, F. dos Santos Trigueiros, Regina Real, Guy de Holanda, Sigrid Pôrto, S. Leontsins entre outros; 2) Foi realizado em Ouro Preto, em 1956, o 1º Congresso Nacional de Museus, com a participação de Rodrigo de Mello Franco e Heloísa A. Torres; 3) Em 1958, foi realizado no *MAM* (R.J.) o Seminário Regional da UNESCO sobre o papel pedagógico dos museus; 4) Foram inaugurados, entre outros, o *Museu do Índio* e o *Museu de Arte Moderna* (R.J.).

Entretanto, os trabalhos educativos desenvolvidos nos museus, via de regra, continuavam baseados na noção do estudante como um recipiente pronto (ou não) para receber informações, mensagens culturais e lições variadas. Os museus e seus técnicos eram detentores do conhecimento, não havendo espaço para o diálogo criativo e crítico.

Os trabalhos de Paulo Freire, iniciados em 1962, só despertariam muito mais tarde o interesse dos educadores de museus. Durante o regime militar, a relação museu/escola continuava baseada no modelo da educação bancária. Exceções ocorriam principalmente em museus de arte e antropologia, em experiências não-sistematizadas que nadavam contra a corrente.

No *MHN* a situação não era diferente. Salvo um ou outro projeto ou evento, a tendência era de tratar o museu como reprodutor de conhecimentos para um público pouco ativo e pouco crítico. Apenas em fins dos anos 70 e na década de 80

⁵ Livro prefaciado por Geoge-Henri Rivière e Peter Floud e escrito por Germaine Cart, Molly Harrison e Charle Russel.

⁶ In *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol.IX.

a situação alterou-se com a criação do curso de especialização em ação educativa e cultural nos museus e desenvolvimento de novos projetos, hoje sadiamente criticados.

Atualmente, no *MHN*, dentro do projeto "Espaço-Museu: construção do saber" a ênfase é dada ao trabalho com o professor, no sentido de construir junto com ele um conhecimento novo, para que ele possa também com seus alunos construir um novo tipo de conhecimento. Nessa perspectiva, o *MHN* é concebido não como um espaço de acumulação de objetos, e sim como um espaço de relações; onde o mais importante não é o ter, e sim o ser; onde o que se valoriza é a liberdade, o respeito à diversidade, o potencial criador e o estímulo à recepção crítica das mensagens que o próprio *MHN* apresenta.

O *Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE/USP)* possui acervo das áreas de pré-história geral e americana (principalmente brasileira), antigüidade (arqueologia mediterrânica e médio-oriental) e coleções etnográficas brasileiras, africanas e afro-brasileiras.⁷ A produção acadêmica do *MAE* se dá nas áreas de Arqueologia e Etnologia, versando sobre a cultura material de diferentes povos, e na área de Museologia.

Recentemente o *MAE* inaugurou sua exposição de longa duração - "Formas de Humanidade" - em sua nova sede. A exposição tem três grandes áreas (Brasil Indígena, África e Mediterrâneo e Médio-Oriente) que estão organizadas segundo os eixos temáticos da economia e representação, dentro da diversidade cultural apresentada.

Os projetos educativos do *MAE* foram realizados de forma mais sistemática a partir de 1980. Duas equipes diferentes, que vieram a compor a atual equipe educativa do *MAE*, criaram programas voltados para o público escolar com estratégias e metodologias diferenciadas. Um grupo (do *IPH*), iniciado e coordenado pela museóloga Profa. Dra. Maria Cristina O. Bruno, desenvolvia a ação educativa baseada "em uma proposta museológica consoante com a tipologia do museu", concretizada museograficamente em uma estrutura didática, utilizando princípios da Pedagogia do Despertar e da Educação Patrimonial.⁸ O outro grupo (do antigo *MAE*), criado e coordenado pela arqueóloga Profa. Dra. Elaine Farias V. Hirata,

⁷ O atual *MAE* é resultado da fusão de quatro acervos/instituições da USP: o antigo *MAE*, o *Instituto de Pré-História (IPH)*, os componentes arqueológicos e etnográficos do *Museu Paulista* e o acervo *Plínio Ayrosa* da *FFLCH*. Essa fusão foi determinada pelo Reitor em agosto de 1989.

⁸ Maiores detalhes no artigo "A Proposta Educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte". *Revista de Pré-História*, São Paulo, 7:165-86, 1989, escrito por M.C.O. Bruno e C.M. Vasconcellos.

realizava um trabalho que refletia a conceituação de Arqueologia e o seu "caráter pedagógico". As abordagens partiam do artefato (objeto), visto não como um mero depósito de informações, mas como vetor da "ordenação social". A ação educativa estava vinculada à proposta museológica da exposição, tendo sua metodologia baseada na observação e análise direta do objeto, discussão de conceitos envolvidos - arqueologia, etnologia, diversidade cultural, entre outros - manifestação plástica e dramatizada do conteúdo apreendido. Ambos os grupos realizavam atividades para professores e atendimentos a alunos.⁹

A partir de 1992, foram realizadas, para o público escolar, algumas experiências educativas junto a exposições itinerantes - *Índios do Brasil* e *Plumária Indígena Brasileira* - que representam, na prática, a fusão das duas equipes que existiam anteriormente.

Os museus contam com acervos valiosos, porém com grandes lacunas (no tempo e no espaço) que dificultam, muitas vezes, uma abordagem didática. O MAE possui uma imensa coleção de objetos dos grupos indígenas brasileiros, porém o material dos grupos anteriores ao contato com os europeus são basicamente do Estado de São Paulo e Amazônia, enquanto que de grupos indígenas mais recentes, há maior variedade geográfica. Essas lacunas no acervo são obstáculos para mostrar a diversidade dos períodos e regiões abordados. Entretanto, há várias saídas para esses "vazios" do acervo: explicitação de critérios de formação das coleções, utilização de réplicas, criação de materiais de apoio em diferentes linguagens (desenhos, cenários, folhetos), realização de exposições temporárias com coleções de outros museus e também a prática de uma política de aquisição de novas coleções.

Os espaços disponíveis para museus são geralmente adaptações de construções criadas para outros fins, o que geralmente dificulta a elaboração museográfica e a preservação dos objetos expostos e do próprio edifício. Atualmente o MAE localiza-se na Cidade Universitária, no local onde antes era sede do FUNDUSP (órgão responsável pelo planejamento e execução das obras da USP) e teve que adaptar todas as instalações para que fosse possível abrigar as exposições, reservas técnicas, laboratórios, salas de aula, ateliês e todas as áreas necessárias para a rotina básica do museu.

⁹ Exemplos desta abordagem educativa podem ser encontrados no artigo "Arqueologia, Educação e Museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento". Revista *Dédalo*, São Paulo, 27:11-46, 1989, escrito por E. Hirata, C.M.C. Dematini, D. Peixoto e J. Elazari.

O MAE conta com pesquisadores de diferentes áreas (museologia, arqueologia e etnologia) que deveriam trabalhar de forma integrada para a criação de programas de ação educativa e cultural. Na prática, a interdisciplinaridade não ocorre de forma harmoniosa, gerando uma série de dificuldades no decorrer do processo. Através da realização de diversas experiências será possível desenvolver sistemáticas de trabalho conjunto cada vez mais produtivas.

Os professores, nas escolas, também passam por dificuldades, por falta de infra-estrutura, de material atualizado para trabalhar com os alunos e mesmo a dificuldade de sair das escolas para, por exemplo, visitar um museu. O professor, quando leva seus alunos ao museu, tem dificuldades de preparar e orientar a visita, de estabelecer relações com o que desenvolveu em sala de aula, por falta de informação, por não ter visitado o museu anteriormente ou por não saber como utilizar a exposição. Eventualmente os museus dão cursos para professores, aos quais eles nem sempre podem comparecer, por falta de tempo disponível.

Outros problemas existem na relação entre museu e escola, principalmente pela diferença de expectativa dos professores e alunos e dos profissionais de museus. O professor, em geral, leva seus alunos ao museu para *ilustrar* sua aula, para mostrar *provas materiais* do que afirmou ou simplesmente para o *enriquecimento cultural* dos alunos. Os profissionais de museus voltados para educação esperam que os programas do museu sejam pontos de partida para reflexões sobre a Pré-história, História, as relações do homem e da sociedade com a cultura material de seu tempo e do passado entre outras coisas. Assim percebemos uma dificuldade de diálogo, apesar da visita constante das escolas e dos vários programas educativos dos museus voltados para o público escolar.

A inclusão de disciplinas que envolvam as atividades pedagógicas em museus nos cursos de História, Ciências Sociais, Pedagogia e Licenciatura das áreas afins, entre outros, parece ser uma possibilidade de chamar atenção para as questões do museu durante a formação do professor/pesquisador. Atualmente já existem cursos de Museologia oferecidos, por exemplo na USP (MAE), para graduandos de qualquer área. Seria necessária a expansão de cursos visando especialmente a atuação educativa dentro do museu. Ainda em termos de formação, o MAE, MAC (*Museu de Arte Contemporânea*), MLS (*Museu Lasar Segall*) e MIB (*Museu do Instituto Butantan*) vêm desenvolvendo programa junto a alunos de magistério (CEFAM) para orientar os futuros professores no sentido de aproveitar o potencial educativo dos museus. Tal programa, após sete anos, está em fase de avaliação.

O MAE também oferece cursos para professores para reciclagem e orientação para ampliar a utilização das exposições como espaço educacional. A produção de material didático de apoio para professores e alunos também será intensificada, além da análise dos materiais existentes (livros didáticos e paradidáticos) para recomendação¹⁰.

O *Museu da Inconfidência (MI)*, em funcionamento desde 1944, possui acervo museológico que testemunha aspectos da sociedade de Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX. Documentos e objetos sobre Inconfidência, arte sacra, mobiliário, elementos construtivos e de mineração, peças relacionadas ao universo doméstico fazem do *Museu* ponto de referência no estudo da cultura mineira. Atualmente, seus esforços estão concentrados no sentido de torná-lo centro de informação, educação, documentação e pesquisa. Além da exposição permanente, possui unidades anexas, espaços dinamizadores das atividades técnicas internas e externas.

A *Seção de Difusão do Acervo e Promoção Cultural do MI* vem atuando concomitantemente em três áreas cujos programas podem ou não se entrelaçar: a promoção cultural desenvolve atividades no auditório; a área de exposições promove mostras; e a área pedagógica é responsável pelos projetos educativos.

De 1990 a 92, desenvolvemos o projeto extra-muros **O Museu vai à fábrica, a fábrica vai ao Museu**, tendo como público alvo os funcionários da *Alcan Alumínio do Brasil*, fábrica de Saramenha. Esse trabalho constitui-se de: 1) Exposição mensal de peças do acervo em Reserva Técnica no Centro de Vivência da fábrica, acompanhada de texto informativo abordando vários temas, como a cerâmica Saramenha, a pedra-sabão, os ex-votos, os objetos de iluminação, os oratórios, os instrumentos de castigo, as armas, etc. 2) Realização de visita orientada ao *MI*, aos domingos, para os funcionários e familiares.

Em janeiro de 93, uma pesquisa de avaliação veiculada na fábrica nos levou a questionar a continuidade ou não do projeto. A fábrica da *ALCAN*, em Ouro Preto, passava por sérias dificuldades econômicas. Optamos então por interromper o projeto, porém acreditamos que um projeto desse tipo é viável e bastante interessante.

¹⁰ Camilo M. Vasconcellos fez uma análise sobre "A Pré-História Brasileira no Livro Didático de 1º grau" apresentada no Seminário para Implantação da temática Pré-História Brasileira no Ensino de 1º, 2º e 3º graus, promovido pelo Museu Nacional/UFRJ/SESU/MEC, 1994.

Os projetos **Vídeo no Anexo** e **Vídeo Científico** são atividades desenvolvidas no auditório cuja vocação é voltada para o cinema, vídeo, palestras, debates, conferências. Aqui, o envolvimento se dá entre o museu, o público, a universidade (através de seu setor audiovisual), locadoras de vídeo da cidade e algumas Secretarias da Prefeitura Municipal. Os filmes exibidos são ficcionais e de caráter científico-cultural, muitas vezes acompanhados de palestras de especialistas.

A área de exposição compreende a **Exposição Permanente** instalada no prédio principal do Museu (Casa de Câmara e Cadeia de Vila Rica) e o programa de **exposições temporárias** da Sala Manoel da Costa Athaide (Anexo I) espaço dedicado à arte contemporânea e a mostras de coleções especiais. No desenvolvimento desse trabalho há uma interação com a área de pesquisa histórica, que nos fornece o suporte teórico para a produção de textos e legendas.

Testemunho exemplar de uma época em que se privilegiava o estético, a exposição Permanente do *MI* está obsoleta e ultrapassada. Visando à sua total adequação ao próximo milênio, existe um projeto em desenvolvimento baseado em dois módulos fundamentais: a pesquisa histórica e a pesquisa do acervo.

A área pedagógica, atualmente, vem desenvolvendo dois projetos, o **Museu-Escola** e o **LudoMuseu** e um programa de **visitas orientadas** através de rotas temáticas no circuito permanente do *Museu*. A pesquisa histórica torna-se fundamental para as atividades dessa área, não só como embasamento teórico dos profissionais envolvidos, como para a elaboração das atividades, confecção dos ludomecanismos e do material didático. Os projetos pedagógicos do *MI* vão buscar seu referencial no processo de formação da cidade, nos seus aspectos social, econômico e político, no meio ambiente e no objeto museológico.

No ***Museu da Inconfidência (MI)*** a área de pesquisa histórica não está diretamente relacionada à escola. Entretanto, diversas experiências objetivaram apoiar ações educativo-culturais: pesquisas para exposições temporárias de temáticas históricas; pesquisas de objetos do acervo museológico; cursos de atualização para professores de História, atendimento a alunos de 1º, 2º e 3º graus.

Em relação às experiências de pesquisa para exposições, o historiador atua desenvolvendo a fundamentação histórica que irá nortear a abordagem da mostra. A indicação de textos para suporte do acervo e a escolha de linguagem que atenda o público alvo também integram as atividades de pesquisa.

Quando redigimos e selecionamos material para exposições temporárias que tratam temas históricos, procuramos evitar excesso de textos, utilizando narrativas poéticas, crônicas e memórias de época. Exemplo a ser lembrado é a exposição comemorativa dos 200 anos da Conjuração Mineira. Para contextualizar o acervo exposto foram usados trechos de poesia do **Romanceiro da Inconfidência** de Cecília Meireles. A resposta de professores e guias turísticos foi imediata: os textos passaram a auxiliar no estudo do movimento. Por ocasião da exposição "Higiene: questão de hábito?" os textos proporcionavam leituras diferenciadas: a exposição podia ser compreendida tanto na linguagem popular das inscrições de banheiros públicos quanto através de recomendações dos manuais de civilidade de 1500. Dessa forma, possibilitamos que a relação sujeito-objeto se estabeleça com maior liberdade, não desmerecendo a assimilação de conteúdos fundamentais.

A pesquisa coloca à disposição dos educadores instrumental para que possam explorar as múltiplas visões do objeto. Cabe aos professores e monitores intermediarem esse olhar plural. A dinâmica vai se definir a partir do nível de escolaridade dos grupos, tendo em vista que as exposições não se destinam somente a estudantes. O público do *MI* vai de semi-analfabetos a estudiosos especializados.

Merece ser observado que no *MI* a proposta e execução das exposições ocorrem de dentro para fora. O público, escolar ou não, comparece, passivo, para assistir e sorver informações prontas e acabadas. O processo de apreensão é vertical. Não há interrelação direta entre museu/escola nos trabalhos afetos à área de pesquisa. Por outro lado, as escolas trazem os alunos para visitar as exposições muito mais imbuídas pela proposta do lazer, diversão, folga, do que oportunidade de conhecimento e aprendizagem.

O planejamento e a execução de cursos de atualização para professores se constitui numa tentativa de interrelacionar pesquisa e educação. Contando com a presença de professores universitários - *UFOP, UFMG, USP, UNESP e UFRJ* - o primeiro curso teve público assíduo e interessado. Oferecidos gratuitamente, a participação foi escasseando em cursos subsequentes, inviabilizando a continuidade do projeto.

Outro aspecto da pesquisa refere-se ao atendimento de estudantes de 1º, 2º e 3º grau na Biblioteca e Arquivo Histórico do *Museu*. Observamos que os estudantes de 1º grau chegam para realizar pesquisas totalmente (des)orientados. Não possuem bibliografia básica adequada; desconhecem como proceder na consulta de obras de referência; copiam textos em detrimento de práticas

interpretativas; apresentam níveis de leitura que não lhes permite criar um repertório para contraponto às discussões mínimas suscitadas pela pesquisa. Esse convívio tem possibilitado avaliar que a pesquisa deve integrar-se como elemento formador do processo educacional. Inserir na grade curricular do 3º grau disciplinas que dimensionem o potencial de pesquisa e educação dos museus pode ser uma alternativa viável. O curso de bacharelado da UFMG oferece a disciplina "Arquivos e Museus". Em visitas técnicas realizadas aos alunos procuramos conhecer o ensino formal de história e apontar a riqueza dos museus, ainda pouco explorada pela escola.

O *Museu Paulista* da USP, conhecido como *Museu do Ipiranga* completou, em 1995, cem anos de sua abertura ao público. Criado como um museu de história natural, passou a sofrer uma série de desmembramentos de suas coleções - zoologia, botânica, geologia, arqueologia e etnologia - e, a partir de 1989, tornou-se exclusivamente um museu histórico, sua característica dominante desde 1916.

Ocupando o edifício construído para ser o memorial à independência, o Monumento do Ipiranga, seu saguão de entrada, escadaria e salão nobre são uma alegoria à Independência, enquanto as salas de exposição apresentam acervo relacionado à São Paulo e à sua população.

O *Museu Paulista* não possui um setor educativo (não por falta de interesse de seus profissionais), e trabalhos educativos são realizados por museólogos e historiadores que possuem outras áreas de trabalho principais.

Nessa situação, foram priorizados os trabalhos com professores de 1º e 2º graus, e realizados com estudantes apenas projetos experimentais. São realizados anualmente cursos dirigidos a professores. Foi publicado material sobre a conceituação de museu histórico e sobre coleções do *Museu Paulista*, e elaborado um vídeo explorando parte das exposições (ainda não comercializado).

Mas são as exposições o principal elemento de ligação com o público escolar: exposições projetadas, considerando o seu potencial educativo, e que terão de ser apreendidas sem a intermediação e o aprofundamento que uma equipe de educadores poderia realizar.

Uma experiência feita com estudantes de 1º grau do *Colégio Sion* (e depois em seguida por uma série de professores de escolas públicas e particulares) merece ser destacada. Utilizando a exposição "Rostos e roupas", os professores foram orientados a trabalhar em três etapas: na primeira, na sala de aula, introduzem o tema indumentária a partir do uniforme do próprio aluno, suas roupas

para outras ocasiões, as dos pais, mães e avós. Pesquisaram em revistas, livros e fotografias de família; compararam as roupas de diferentes períodos, utilidades e o mundo em que estavam inseridas. Na segunda etapa, a visita ao museu foi realizada com o olhar do aluno dirigido para o tema indumentária. A visita foi utilizada para conhecer um outro tipo de roupa, mais antiga em geral do que aquela com a qual haviam tomado contato na escola e em suas casas. O museu foi utilizado como um local de pesquisas, colhidas através de desenhos e anotações. Na terceira etapa, de volta à sala de aula, todo o material foi reunido, discutido, e retrabalhado através de um painel ou um fanzine.

Quanto aos problemas enfrentados, eles são comuns a todos os museus: desmotivação dos alunos e professores para a visita, geralmente causada por falta de um trabalho anterior; exposições desinteressantes ou de difícil compreensão para um não especialista; despreparo dos professores para trabalhar com a cultura material; e um problema específico do *Museu Paulista*, que é uma expectativa em relação ao que será visto no museu, uma visão bastante conservadora de história.

Como solução, pensamos na elaboração de um número maior de publicações, a elaboração de vídeos (para serem utilizados por professores), e a implantação de um sistema permanente de atendimento a professores através de cursos e de orientações para elaboração de projetos educativos no museu ou com suas coleções.

ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS

Antonio Clarindo Barbosa De **SOUZA***
Eronides Câmara **DONATO****
Keila Queiroz E **SILVA*****

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto coletivo é apresentar um conjunto de experiências que vêm sendo realizadas por professores dos Departamentos de História e Educação da Universidade Federal da Paraíba - Campus II (Campina Grande), no que diz respeito às práticas de ensino dos Estudos Sociais e de História, tanto no nível de 1º como de 2º grau.

Na primeira parte do texto, a professora ERONIDES CÂMARA DONATO discute a experiência metodológica com seus alunos de História do Brasil e Metodologia do Ensino da História, apontando as principais dificuldades encontradas e os recursos utilizados para superar tais dificuldades.

No segundo tópico, a professora KEILA QUEIROZ E SILVA apresenta a sua experiência junto às alunas do Curso de Pedagogia da UFPB no enfrentamento da "espinhosa" questão de como trabalhar os conteúdos dos Estudos Sociais na primeira fase do 1º grau. A experiência da professora, juntamente com um colega da área de Geografia, indica que há possibilidades de se trabalhar de forma crítica, e ao mesmo tempo agradável, tais conteúdos com os alunos das classes sociais menos favorecidas que estão num processo de formação de suas personalidades.

* Professor do Deptº de História e Geografia da UFPB - Campus II

** Professora do Deptº de História e Geografia da UFPB - Campus II

*** Professora do Deptº de Educação da UFPB - Campus II

No terceiro ponto, eu, ANTONIO CLARINDO BARBOSA DE SOUZA, abordo os problemas e as soluções encontradas a partir da elaboração e execução de um Curso de História para o Vestibular, ministrado por nossos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em História. O trabalho é apresentado como um pretexto para discutir questões fundamentais para o ensino da História, tais como: a relação teoria e prática; a produção do conhecimento histórico; a preparação de materiais didáticos e uso de recursos didáticos inovadores no ensino de 1º e 2º graus.

Além de divulgar nossas experiências, o que pretendemos com esta Comunicação Coordenada é trocar informações com colegas de outras áreas no sentido de superar alguns impasses das nossas práticas cotidianas. Esperamos também que nosso trabalho tenha o poder de despertar o interesse de todos aqueles que se preocupam com o ensino da História para que possamos, juntos, fazer algo por esta disciplina que sempre tem "o poder de nos surpreender".

1.OS DESAFIOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO 1º E 2º GRAUS

A escola pública nos últimos anos tem sido "privilegiada" para estrear nos debates onde a temática é a educação. As polêmicas são pontuadas no sentido de discutir a sua função social. A escola pública está contribuindo para a formação cultural de grande parte dos jovens que nela ingressam? As discussões sobre essa temática enfatizam vários aspectos, interessa-nos neste item, focar o ensino-aprendizagem, mas particularmente a metodologia, o "fazer" da construção do conhecimento no ensino da História, sonhando que os nossos futuros professores tenham um melhor desempenho no exercício de suas atividades como educadores e como profissionais da História.

Como a Universidade, mas especificamente os cursos de licenciatura em História podem contribuir para que o processo do conhecimento histórico torne-se prazeroso e não um "fardo" para os alunos? Em que sentido uma reflexão da metodologia utilizada por nós pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino? Muitos estudiosos já escreveram e contribuíram de forma significativa para a reflexão destas questões. O nosso objetivo neste texto é apresentar nossas experiências no curso de licenciatura em História da UFPB em Campina Grande, na perspectiva de contribuir com o debate sobre o processo ensino-aprendizagem em história.

As nossas experiências ministrando as disciplinas História do Brasil II e III, (Brasil Império e República até 1945) Metodologia do Ensino de História no 1º e 2º

graus e participando da equipe que orienta os alunos no estágio supervisionado da prática de ensino, têm nos permitido refletir sobre as dificuldades metodológicas que nossos alunos apresentam tanto durante o curso, ao discutir e apresentar os textos indicados, como quando ministram as aulas nas escolas de 1º e 2º graus que servem de campo de estágio. Essas dificuldades são em parte, resultantes da ausência de experiências dos alunos em sala de aula que contribuam para o exercício da prática do ensino.

Esta ausência em parte é resultante da forma como está organizada a estrutura curricular do curso, onde as disciplinas conhecidas como pedagógicas são ministradas por professores de outros departamentos e de forma desarticulada com as do nosso curso. Na prática, os nossos alunos só discutem a problemática do ensino de História no último período do curso nas disciplinas Metodologia e Prática de Ensino, embora nos últimos anos, os alunos, na sua maioria, tenham feito a opção por concluir a licenciatura e não o bacharelado, especificidade que faz crescer a nossa preocupação com sua formação pedagógica. Essa constatação nos levou a pensar uma nova metodologia em sala de aula que contribuísse para a formação pedagógica dos nossos futuros professores de História.

O primeiro passo foi substituir os "tradicionais" seminários por aulas experimentais. Estamos chamando de aulas experimentais o exercício do aluno em apresentar parte do conteúdo da disciplina através de aulas. As aulas experimentais são acompanhadas e orientadas por nós, refletindo desde a escolha da temática, a metodologia, os recursos didáticos utilizados.

As dificuldades são perceptíveis, mas temos avaliado juntamente com os alunos e os resultados têm sido significativos, tanto no que diz respeito à produção do conhecimento histórico, como ao exercício de ministrar as aulas. Com a experiência dos seminários ou apresentação dos textos indicados, o máximo que constatamos é a reprodução do conhecimento de forma bastante deficitária.

Um outro aspecto diz respeito às fontes utilizadas. Nas disciplinas de História do Brasil, temos acrescentado o uso da literatura, como fonte que permite ao aluno ter uma leitura do século XIX e XX, a partir de romances e poesias. A sua leitura e apresentação em sala de aula, permite aos alunos acrescentar um conhecimento a mais sobre este período histórico e ao mesmo tempo pesquisar a reflexão que a literatura fez de alguns temas sociais, que realçam a identidade do brasileiro, as relações escravistas, o preconceito, o cotidiano das camadas mais pobres da população, os costumes, a vida política nos anos 20, a vida no campo, os meninos de rua, entre outros.

Os alunos fazem a leitura dos romances indicados, com um roteiro sugerido por nós, o qual contempla a contextualização, o estudo da corrente literária, o tema e os valores da época. Em seguida são apresentados em sala de aula com a entrega dos resumos. Estes resumos são utilizados na disciplina Metodologia do Ensino de História do 1º e 2º graus como fonte para incentivar os alunos estagiários a utilizá-los no 1º e 2º graus. A idéia é contribuir para que os alunos das escolas públicas exercitem a leitura dos romances não somente como fontes literárias, mas também como fontes históricas. Ainda na disciplina Metodologia do Ensino, quando trabalhamos as aulas experimentais, os alunos são orientados no sentido de fazer uma seleção das fontes que vão utilizar.

A escolha do livro didático pressupõe a pesquisa e o nosso aluno é orientado a observar os conceitos e categorias utilizados pelos autores, como a História é abordada, isto é, a partir de um viés positivista, historicista, marxista ou com temáticas e abordagens mais próximas das novas tendências historiográficas. Este exercício é recente para os alunos, quando se trata da leitura dos livros didáticos mas tem sido um passo a mais que acreditamos irá contribuir para nos aproximar da qualidade de ensino que sonhamos.

A leitura do livro didático pressupõe ainda a discussão sobre imagens fotográficas, e pinturas que acompanham o texto. Essas discussões ajudam aos alunos a compreenderem a relação ou não que as imagens têm com o texto, e a ideologia que está implícita na representação dessas imagens. Essas experiências fazem parte de um conjunto de atividades, que na nossa compreensão, nos ajudam (professores e alunos) a pensar e repensar a nossa prática pedagógica e assumir a nossa responsabilidade com a produção do conhecimento histórico tanto no nível de 3º grau, como também no 1º e 2º graus.

2. APRENDENDO A APRENDER A ENSINAR

A experiência vivenciada no Departamento de Educação, voltada para o ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais, indubitavelmente tem provocado uma série de indagações, inquietações, angústia e feed-backs entre educadores e educandos do meio acadêmico.

A nossa resistência inicial e preconceituosa referente à disciplina Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, foi redimensionada a partir da experiência das alunas na realidade das escolas públicas de Campina Grande.

Entre posicionamentos inseridos na bibliografia direcionada ao ensino de Estudos Sociais e resultantes da realidade social dos alunos do curso de Pedagogia e da clientela das escolas públicas, eu, na condição de professora de História e o professor de Geografia, optamos pelo ensino de Estudos Sociais.

De forma a viabilizar o processo de socialização dos alunos das séries iniciais; a sua percepção enquanto intérpretes do seu mundo, do seu meio social, situando-os no tempo e no espaço que os circundam, procuramos com os alunos do curso de Pedagogia, refletir criticamente sobre as propostas de ensino de Estudos Sociais, contidas nos livros didáticos e vivenciadas mecânica e acriticamente pelos professores das escolas aqui situadas.

Com esta prática, descobrimos que construir uma nova concepção de Estudos Sociais, que oportunize o resgate da cidadania, pressupõe necessariamente o acesso às possibilidades teórico-metodológicas no campo da História e da Geografia. Consubstanciados no embasamento teórico oferecido pelas disciplinas de História e Geografia, que antecedem a Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, procuramos elaborar propostas teórico-metodológicas notadas para o ensino de Estudos Sociais, que tenham como ponto de partida, o cotidiano, a história de vida do público-alvo.

De forma a contribuir para a melhoria do ensino de Estudos Sociais nas escolas públicas de Campina Grande, produzimos no último semestre (95.2), através de uma experiência interdisciplinar (Departamento de Artes e Departamento de Educação), materiais concretos e roteiros de dramatização para a formação de um acervo de materiais didáticos de Estudos Sociais no Departamento de Educação.

Os temas selecionados para a elaboração dos roteiros foram: a Sexualidade Infantil, a Terceira Idade e as Relações de Gênero, tendo como ponto de partida a mídia. Reconhecemos a urgência por parte do educador em aprender a dialogar com a dita "inimiga e deseducadora" televisão, uma vez que as crianças inseridas na era tecnológica, sejam elas das camadas mais pobres às mais elevadas, convivem cotidianamente com essa realidade "virtual" que, dada a sua condição de telespectadores passivos, encaram-na enquanto realidade absoluta e concreta.

Com base na nossa experiência com os nossos alunos do curso de Pedagogia e com as crianças das escolas públicas, concluímos que a interferência do educador nas séries iniciais é crucial. Estamos lidando nessa fase cronológica com seres humanos na fase de construção de valores, de concepções de mundo e de sociedade. É exatamente isso que me fascina na experiência de orientação para o

ensino de Estudos Sociais, uma vez que essa clientela ainda não foi vítima dos dogmas e verdades absolutas impostos pela nossa escola moderna falida e estagnada. As nossas crianças ainda não foram processadas, robotizadas e imbecilizadas, elas ainda PENSAM, logo poderemos enquanto mediadoras do processo ensino-aprendizagem contribuir para juntamente com essas crianças repensar as relações humanas estruturadas coercitivamente em bases hierárquicas.

3. A PRÁTICA DE ENSINO DA HISTÓRIA NA FORMA DE UM MINICURSO TEMÁTICO

3.1. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

O Mini-Curso de História para o Vestibular foi pensado como uma forma de superar algumas questões relacionadas à Prática do Ensino dos alunos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba - Campus II, que, a cada semestre, viam-se colocados diante da situação de encontrar um campo de estágio adequado a todos os alunos da turma e que oferecesse condições de trabalho e execução das propostas do professor orientador.

Surgido como sugestão do grupo de alunos que fizeram as suas atividades da Prática no semestre 94.2, o Mini-Curso de História para o Vestibular já está em sua terceira edição e hoje já adquiriu um caráter temático o que muito contribuiu para a definição de uma linha de trabalho entre professores e alunos envolvidos com a proposta.

Com a escolha de uma temática única - a do último semestre foi - A CONSTITUIÇÃO DA IDÉIA DE NAÇÃO - os alunos concluintes do Curso de História tiveram oportunidade de experimentar um trabalho baseado na construção de um conjunto de aulas que têm um eixo, que parte do geral para o particular e se vincula com os demais temas do Mini-Curso.

Além de treinar nossos alunos para o preparo técnico de uma aula (fazer planos de aula; aprender como fazer um esquema no quadro, etc.). o que pretendemos é que eles se tornem capazes de identificar um tema historiográfico; fazer um corte temporal e teórico e, finalmente, explicar este tema de forma articulada com conhecimentos que adquiriu nas disciplinas teóricas do Curso.

Por outro lado, exploramos na preparação do Mini-Curso a confecção de certos materiais didáticos e textos que ajudarão, efetivamente, os alunos em suas atividades profissionais posteriores em sala de aula.

Um outro objetivo do Curso é dar aos participantes que são prioritariamente alunos pré-vestibulandos da rede pública da cidade de Campina Grande, a oportunidade de travar contato com os conteúdos da disciplina de História de uma forma não apenas decorativa, mas sim de forma criativa. Para tanto, incentivamos nossos alunos a usarem em suas aulas recursos como charges; literatura; cinema, e vídeo e recortes de jornais.

3.2. POR QUE UM CURSO TEMÁTICO?

A experiência de três semestres com os alunos concluintes do Curso de História foi revelando para a equipe envolvida em orientá-los que os mesmos tinham dificuldades em pelo menos dois pontos básicos: a dificuldade de se localizar histórica e historiograficamente e, por outro lado, de distinguir entre o conhecimento histórico já construído e a elaboração de um saber sobre este conhecimento.

A partir desta constatação, quase óbvia, partimos em busca de uma forma de trabalho que propusesse um problema comum para professores, alunos-ministrantes e alunos-pré-vestibulandos, que são o alvo final da experiência. Assim sendo, depois de fazer dois semestres de Curso, tendo por base fatos cronologicamente encadeados, seja no nível de história universal, seja no nível da História do Brasil, optamos por buscar o encadeamento de temas e não apenas de datas.

Esse tipo de trabalho exigiu dos alunos ministrantes um esforço no sentido de estabelecer conexões entre os conteúdos apreendidos nas disciplinas ditas de conteúdo (América, Brasil, Moderna e Contemporânea) e nas ditas de cunho teórico (Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História e Historiografia), pois esta é uma das principais dificuldades de nossos alunos de graduação que, ao saírem da Universidade, vão trabalhar nas escolas de 1° e 2° graus.

Enquanto estão na Universidade os alunos ficam sem saber se devem apegar-se às concepções factuais-tradicionistas e marxistas- esquematizantes, ou se devem optar pelas "novas" concepções e formas de abordagem da História. Apesar deste não se constituir num problema fundamental para suas vidas, quando chegam às escolas sentem-se incapazes de desenvolver um trabalho criativo e teoricamente fundamentado no sentido de criar nos alunos um real interesse pelo estudo da História.

Este dilema entre expor fatos ou teorizar sobre eles é o que tentamos evitar durante a disciplina de Prática de Ensino e durante a preparação do Mini-Curso de História. Todavia, os alunos ainda sentem muita dificuldade em abandonar a “certeza” dos livros didáticos para se lançarem na aventura da discussão dos temas propostos com base em outras fontes e recursos didáticos vários.

Este receio nos parece estar ligado à indagação da professora HELENICE CIAMPI quando em seu texto: “Poder, Cidadania e Formação do Profissional de História”, ela pergunta: como trabalhar em sala de aula com “novos” objetos historiográficos e como abordar diferentemente “velhos” temas da historiografia tradicional?” (Ciampi, p. 265).

Esta parece ser a pergunta que mais assusta nossos alunos, pois muitos deles conseguem fazer ótimas interpretações teóricas sobre os temas propostos pela “nova história cultural” ou pela “história dos costumes”, mas sentem-se incapazes de explicar estes mesmos temas em linguagem, e com recursos, acessíveis à compreensão dos alunos de 1º e 2º graus.

O que procuramos trabalhar com nossos alunos da Prática de Ensino, quando da elaboração e execução do Mini-Curso de História é a idéia de que “...as novas abordagens, ou novos objetos e os problemas da historiografia constituem o pano de fundo para a constituição de novos procedimentos metodológicos de uma nova prática pedagógica”(Ciampi, 265).

Esta preocupação está baseada numa postura metodológica que tenta pensar teoria e prática como algo indissolúvel, desde o estudo da História na Universidade até a sua inserção nas escolas de 1º e 2º graus. Podemos dizer que autores como Jacques Le Goff, considerado por alguns como sendo “apenas” um teórico, também têm o mesmo tipo de preocupação, pois como afirma a professora HELENICE: ele (Le Goff) “preocupa-se com a forma pela qual as novas investigações chegam à escola. Crítica a manutenção do discurso tradicional mais determinista do que nunca, ao lado da introdução de temas substituindo a visão de uma história por período”. (Ciampi, p. 266)

Uma experiência como esta leva muito tempo para obter resultados, pois a forma como nossos alunos de graduação estão acostumados a trabalhar no ensino de primeiro e segundo graus, muitas vezes não permite a eles visualizarem alternativas de trabalho. Se conseguirmos pelo menos levantar algumas destas alternativas já teremos feito muito pelo ensino da História.

Acreditamos que o Mini-Curso, apesar de parecer uma experiência desloca-

da da realidade escolar formal, tem trazido um conjunto de discussões que vai além do “saber história”, mas que envolve a pesquisa, o ensino e a extensão que devem ser os princípios norteadores da Universidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, José de. O Guarani. 15ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1990.
- AMADO, Jorge. Capitães de Areia 79ª ed. Rio de Janeiro, Editora Record, 1994.
- ANDRADE, Mário de. Macunaíma : o herói sem caráter. Belo Horizonte: Vila Rica Editoras Reunidas, 1993
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Cinema, Vídeo e Ensino de História, texto mimeo/sd.
- FERRO, Marco. História Autônoma e Conhecimento da História. In A História Vigia-da. São Paulo, Martins Fontes, 1989
- NADAI, Elza. O ensino de História: trajetória e perspectiva. IN: Memória, História, Historiografia. Revista Brasileira de História, São Paulo, Vol 13 nº 25/26
- RAMOS, Graciliano. Vidas Secas. 54ª ed. Rio, São Paulo, Record, 1995.
- ROSA, Zita de Paula. A formação do Professor I e o ensino de História. IN: Produção e Transgressões. Rev. Brasileira de História. São Paulo, Vol 5 nº 10 Março/Agosto 1995, p. 254 259
- VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: Repensando a História (org) Marcos A. Silva 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo
- VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. IN: Memória, História, Historiografia. Rev. Brasileira de História, 25/26 ANPUH. São Paulo, Ed. Marco Zero, 1993.

HISTÓRIAS DE FAMÍLIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Maria Helena Simões **PAES**

Há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças; enfim, o poder que os velhos têm de tomar presentes na família os que se ausentaram, pois deles ainda ficou alguma coisa em nosso hábito de sorrir, de andar. Não se deixam para trás essas coisas, como desnecessárias.

Ecléa Bosi

Esta comunicação traz algumas reflexões sobre meu trabalho como orientadora de história para as 2ª, 3ª e 4ª série do Primeiro Grau da Escola Vera Cruz, uma escola situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, freqüentada por alunos pertencentes às classes médias (alta e intelectualizada) e a setores burgueses.

Nessas séries, o ensino de história pode ser sintetizado nas palavras **cultura, história, memória, identidades**. Aqui, as reflexões estão mais centradas num dos temas - histórias de família - desenvolvido com os alunos da 2ª série, embora haja referências ao trabalho com outros temas, em outras séries. Depois de uma breve referência às atividades dos alunos, levanto algumas fatores que me inspiraram, e me levaram a pensar esse trabalho e me trouxeram também alguns preocupações. Na verdade, muitas das preocupações surgem na medida em que, penso na função social desse ensino e, óbvio, na função social da escola.

HISTÓRIAS DE FAMÍLIA

Nesse tema - histórias de famílias - a primeira atividade dos alunos é montar com seus pais uma árvore genealógica, chamada, na escola, de árvore da família. A árvore contém nomes, sobrenomes, profissões, datas e locais de nascimento dos alunos, de seus pais, avós e bisavós. Em seguida, através de entrevistas com seus familiares, os alunos recolhem dados sobre religiões, fatos importantes ocorridos quando a pessoa era criança, brinquedos e brincadeiras, as festas juninas, os objetos eletrodomésticos e outros existentes nas casas ou por eles conhecidos quando eles tinham 8 anos. Finalmente, eles obtêm informações lendo as fotografias que, todos os anos, os pais enviam à escola. Com essas informações e esse material, os professores e eu, criamos uma série de atividades, tendo por base a comparação desses dados que permitem examinar elementos dos **modos de vida** em outros países, em vários estados do Brasil, tendo em vista que muitos antepassados são imigrantes e migrantes. Os dados remetem, ainda, a **modos de vida** na cidade de São Paulo, sempre em diferentes tempos, que as crianças denominam: o nosso tempo, o tempo dos nossos pais, o tempo dos nossos avós, o tempo dos nossos bisavós. Os alunos não só comparam todos os dados levantados, como também levantam hipóteses tentando explicar as diferenças no tempo, as diferenças entre culturas, as diferenças de classes. Esse tema aponta para outros temas, como imigração e migração em São Paulo, trabalhado nas séries seguintes.

INSPIRAÇÕES

Uma das primeiras inspirações para eu pensar esse trabalho creio que foi um desejo de retomar a minha própria história e de meus antepassados; não por coincidência, na primeira turma de 2ª série da Escola Vera Cruz que montou a árvore da família, estava meu filho mais velho. Montei a árvore com ele, recolhi os dados com minha mãe, com a minha avó paterna e eventualmente com outros parentes. Tive também que conseguir fotos e identificá-las. Foi uma experiência muito forte, muito emocionante. Curiosamente, todos os professores resolveram também fazer suas árvores da família e mostrar para seus alunos, em suas classes. Desde aquela primeira vez, os pais dos alunos nos trazem depoimentos das emoções que vivem ao lidar com suas próprias histórias, nos dizem da importância do trabalho para eles próprios e para seus filhos. Entre essas emoções, logicamente, muitas dores: crian-

ças órfãs, familiares mortos na perseguição nazista durante a Segunda Guerra Mundial, brasileiros exilados durante o governo militar, argentinos fugidos da ditadura, idas ao cemitério para resgatar as datas de nascimento desconhecidas, crianças adotadas, pais separados e novamente casados com relações familiares bastante complicadas. Inúmeras vezes, os professores pensaram em abandonar esse trabalho; as dores dos outros podem ser nossas dores, ficamos ameaçados. Depois de vários anos, posso dizer que aprendemos a lidar com essas situações, mas não temos nenhuma garantia de que o medo não nos venha bater à porta, a qualquer hora. Apesar disso e apesar de ser uma programação que dá muito trabalho aos professores, eles a realizam com bastante entusiasmo e com muito prazer.

Uma outra inspiração creio que vem também de uma outra experiência pessoal. Desde muito cedo, eu me vi contando para os meus filhos histórias da minha vida, da vida dos meus pais, dos meus avós e até bisavós. Contava-as com uma certa freqüência o que levou os meus filhos a fazerem uma certa gozação dizendo: *lá vem ela com as histórias do avô dela*. Meu avô paterno era um contador de histórias: da sua infância em Portugal, da chegada ao Brasil, dos seus primeiros empregos, da gripe espanhola no Rio de Janeiro, da vida do meu pai quando era pequeno. Enfim, ele contava uma infinidade de histórias, muitas das quais ainda povoam a minha memória. Minhas avós e minha mãe igualmente contavam as histórias de suas vidas, passagens alegres, passagens dramáticas, que aliás eram as que eu preferi quando era criança. Também uma das minhas bisavós maternas, que morreu quando eu tinha 34 anos, lembrava histórias do tempo da escravidão, do tempo do imperador, do Rio de Janeiro quando ela era jovem. E eu adorava. Lógico, um dia levantei a hipótese de que a minha "mania" de contar essas histórias fora um aprendizado da minha casa, da minha família. Para mim, contar histórias familiares era alguma coisa que fazia parte da minha vida. Era natural.

Descobri um dia, que essa coisa de contar histórias não faz parte. Não é natural. Que há pessoas que não contam suas histórias e as de suas famílias para seus filhos. Como eu me enriqueci muito com as histórias dos meus avós, desejei que todas as crianças pudessem experimentar essa delícia que é escutar história de avô, de avó Vislumbrei, então, uma oportunidade através das pesquisas e entrevistas dos alunos com a sua família. Posso afirmar que, com raríssimas exceções, as crianças amam essas histórias e têm um enorme prazer em contá-las aos seus colegas da classe. E mesmo aquelas histórias bem trágicas, elas gostam de contar. A tragédia para eles não é a mesma coisa que para nós adultos. É, o caso, por exemplo das terríveis histórias das famílias destruídas pelo nazi-fascismo. Dessa forma, através dos depoimentos de seus pais, avós e, às vezes bisavós, as crianças

tomam contato com suas histórias de família, mas também com acontecimentos da história da sua cidade, do país, do mundo. Como lembra Maria Isaura Pereira de Queiroz, nesses depoimentos pode-se *captar o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social*¹. Assim, as crianças "entram" no estudo da história pela lembrança de seus pais, avós e bisavós, que narram suas histórias e as histórias de suas cidades, de seus países e do mundo. Essas narrativas que essas pessoas construíram e constroem são os frutos dos trabalhos da memória. Podemos até pensar que esse aprendizado tem algo de um tempo anterior à existência da escola, quando então as crianças aprendiam com os adultos, e contar histórias fazia parte da vida. Um aprender onde os significados não eram nem uniformizados, nem unívocos. Nessas situações, nós podemos até nos deparar com essa coisa com que a escola, pensada para empreender a homogeneização da sociedade, talvez não saiba lidar muito bem, que são as histórias com versões conflitantes, criadas por olhares diversos. Em todo caso, essa multiplicidade e diversidade de narrativas nos atraem, embora tenhamos, os professores e eu, que fazer um esforço para aprender a lidar com elas.

Essas entrevistas e pesquisas com as histórias familiares permitem ainda lidar com uma periodização, que suponho inusitada. O período abrangido pelas vidas de seus antepassados - segunda metade do XIX e o XX - passa a ser nomeado: o nosso tempo, o tempo dos nossos pais, o tempo dos nossos avós, o tempo dos nossos bisavós. Provavelmente o termo periodização usado aqui seja inadequado, mas o fato é que os referenciais para marcar o tempo são as datas de nascimento, o que não deixa de ser complicado devido às intersecções: há avós mais novos que alguns pais e assim por diante. Apesar disso, os alunos ao se referirem às mudanças e permanências nos modos de vida de seus antepassado afirmam, por exemplo: *no tempo das nossas bisavós as mulheres não trabalhavam fora de casa, algumas avós trabalhavam fora e a maioria das nossas mães trabalha fora de casa.*

O livro de Ecléa Bosi, **Memória e Sociedade**² foi outra fonte inspiradora fundamental e determinante. Já é lugar comum dizer que esse livro é maravilhoso. Mas ele é mesmo. Inspirou não só esse trabalho com memória familiar, mas abriu inúmeras portas, como por exemplo, levar os alunos da 3ª série a recuperar as lembranças dos moradores de Vila Jataí e algumas vezes do Brás, sobre a vida no bairro. Mas esperava também que eles pudessem aprender que os velhos são os portado-

¹ QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. - *Relatos Oraís: do indizível ao dizível*. IN *Experimentos com Histórias de Vida*. São Paulo, Vértice, 1988. p. 36

² BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembrança de Velhos*. São Paulo, T.S. Queiroz, 1984.

res da memória de um grupo, que a sua função social é lembrar. Talvez também que pudessem descobrir um dia o que diz Ecléa Bosi: *O velho não tem armas. Nós é que temos que lutar por eles*. Com alegria e, confesso, uma certa surpresa ouvi, de alguns alunos de 9 anos, na rua durante a realização de entrevistas: *Daqui pra frente, só vou tocar a campanha nas casas velhas, por que nas casas velhas mora gente velha e essa gente nova não sabe nada* (sobre a história do bairro). Evidentemente, esse trabalho foi alimentado ainda pelo crescimento do número de pesquisas baseadas na fonte oral como registro importante para os historiadores. Ao defender a história oral, Paul Thompson fala de algumas vantagens do uso da história oral, as quais podemos comprovar no nosso trabalho. Essa fonte, tanto permite fugir da periodização oficial da história, como também lidar com outras interpretações, diferentes daquelas divulgadas nos livros e, ainda, tomar contato com histórias absolutamente desconhecidas, como por exemplo, aquelas sobre o bairro onde está situada a escola.

O livro de Ecléa Bosi, ao chamar a atenção para o fato de que a destruição física da cidade traz consigo a destruição dos suportes da nossa memória, enriqueceu também o estudo do meio realizado com os alunos da 4ª no Centro Histórico. Um dos objetivos desse estudo é possibilitar ao aluno constatar essa destruição, esperando que possam se sensibilizar e, quando adultos, resistir à destruição desta cidade. É uma outra esperança.

PREOCUPAÇÕES

Uma das primeiras preocupações que me mobilizaram a pensar esse trabalho foi, sem dúvida nenhuma, a preocupação com a construção das identidades, questão que suponho ocupa muitas energias de todas as pessoas, ao menos nesse final de século XX. Ao trabalhar com histórias de vida e histórias de família, uma das idéias é justamente contribuir, de algum modo, para a construção das identidades dos alunos. Se a escola entende que entre as suas funções está contribuir para a formação global do indivíduo, não pode negligenciar esse aspecto.

Recentemente (Simpósio da ANPUH, julho 1995), esse trabalho com a família foi criticado por *valorizar a família burguesa*, e também por ser um trabalho que *só poderia ser levado à prática com alunos dessas famílias* e ainda, porque *provocaria muita dor*. Antes de tudo, creio que a dor faz parte da vida de todos os homens independente da classe social. Segundo Freud, a dor é condição de crescimento, no sentido da morte do velho e nascimento do novo. Nascer traz dor, crescer e se

expandir, também. Freud, contudo, recomendava que sofrêssemos apenas o necessário. E Chico Buarque, na música Bom Conselho, avisa: *Inútil dormir que a dor não passa*. Nós, enquanto professores, na escola, não podemos fugir de um tema para fugir da dor, senão fugiremos do crescer. Esse contato com a história das nossas famílias é um contato com a nossa própria história. Fugir desse contato talvez seja complementar a alienação que a sociedade capitalista favorece.

Quanto à crítica que afirma que esse trabalho só poderia ser realizado com crianças ou adultos das classes médias e burguesas, levanto algumas indagações. Seria essa uma crítica baseada na crença de que família é a família nuclear, aquele agrupamento constituído por pai, mãe e filho? Seria negar outras possibilidades de organização familiar? Seria afirmar que outros tipos de famílias não podem ser objeto de estudo dos alunos? E afirmar que esse tipo de trabalho só pode ser realizado com as classes burguesas não seria uma certa discriminação que, ao contrário do que poderia parecer, é uma discriminação contra as classes populares?

Penso, quanto a esses pontos justamente o contrário. Ou seja, quanto mais despossuídas e mais oprimidas são as pessoas, mais alienadas são de si mesmas. De uma maneira geral, é claro, quanto mais despossuídas, mais carentes de trabalhos com esses conteúdos, que permitem que as pessoas olhem a si mesmas, olhem o universo de vínculos familiares (qualquer que seja essa composição familiar), falem dessas realidades, contem suas histórias. (E se houver dor, falar da dor é fazer uma catarse é deixá-la sair.) Olhar a si mesmo e olhar os outros, percebendo-se como uma pessoa única, distinta das outras, é fundamental para a construção das nossas identidades. Ao falar de suas vidas e da de seus antepassados, os alunos estão falando da cultura, desse e de outros tempos. Esse trabalho permite ainda a possibilidade de resgatar identidades dando voz àqueles que sofrem, entre outras, a opressão de terem seus saberes rejeitados nessa sociedade. A esse respeito são extremamente significativos os trabalhos sobre histórias de vida e família realizados com alunos pertencentes a classes sociais oprimidas, pelas professoras Suely Gimenez Taddeo, Celina Benedetti e Geni Rosa Duarte, apresentados hoje nesta mesa.

O fato de realizarmos esse trabalho com histórias de vida e histórias de famílias em uma escola freqüentada por crianças das classes médias e burguesas não indica que estamos valorizando um tipo de família aí encontrado. Até porque, entre esses setores não há um único modelo de organização familiar. Hoje, ao lado da

permanência da família chamada nuclear, há algumas outras possibilidades, aqui e em outros lugares. Pesquisas mais ou menos recentes, na França, indicam que, desde os anos 1970, cresce um tipo de família que os pesquisadores denominaram *famílias monoparentais*³, aquelas nas quais uma pessoa vive sem um parceiro, com uma ou mais crianças. Essa categoria é usada inclusive nos dados de recenseamento desde 1981. Aqui também no Brasil, creio que podemos falar em famílias monoparentais. Aliás, nós que estamos aqui apresentando essas comunicações, ao conversarmos sobre as famílias dos alunos das camadas mais pobres, muitas vezes usamos a expressão *família de mulheres*, o que nos fez lembrar o livro de Antônio Olinto, *A Casa da Água*, por ser uma saga de uma família de mulheres, mulheres escravas. O que se quer ressaltar é que, independentemente do tipo de agrupamento familiar, a família é importante para a constituição das nossas identidades. Ou seja, temos como ponto de partida, que a construção social das identidades passa pela família, passa pelo *universo de parentesco*, termo usados por alguns antropólogos para indicar não apenas a família nuclear ou a grande família, mas também os amigos da família, com os quais as crianças mantêm contatos freqüentes e que passam a desempenhar um papel fundamental na construção de modelos para as crianças, de acordo com as pesquisas de Gilberto Velho que afirma: *No caso brasileiro, creio ser mais ou menos evidente que o universo de parentesco (...) é fundamental para a elaboração da identidade dos indivíduos inseridos nesse universo*⁴. Nesse sentido, conhecer a família e suas histórias é uma das possibilidades de trazer elementos que sejam importantes para a construção das nossas identidades.

Esse trabalho com histórias de vida e de família permite que um grupo de alunos se olhe, que veja como é constituído, como são suas famílias, como são suas histórias. Ou seja, que examine a sua cultura a compare com outras culturas diferentes. Nesse sentido permite um contato com a diversidade cultural. Talvez seja uma das oportunidades para se aprender a lidar com essa difícil realidade que é lidar com o outro diferente. Talvez seja essa também uma das funções da escola, a de possibilitar esse aprendizado.

Um outro elenco de questões que impulsionou essa valorização de quaisquer trabalhos que favoreçam a construção social das identidades diz respeito a

³ LEFAUCHER, Nadine - *Les familles dites monoparentales*. IN *La Famille L' État des Savoirs*. Paris, Éditions La Découverte, 1992. p.67-74

⁴ VELHO, Gilberto - *Família e Subjetividade* IN ALMENDA, Angela M. org. *Pensando a Família no Brasil: da Colônia à Modernidade*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo/ UFRJ. 1987

alguns traços marcantes das sociedades capitalistas, em sua história mais recente. Talvez a perda da matriz rural e a vida nas cidades seja um dos processos fundadores de outras perdas, como a perdas de referenciais e a perda da memória coletiva, que afetam de maneira crucial a construção social das nossas identidades.

Há pelo menos duzentos, anos a humanidade vem perdendo as suas matrizes rurais (alguns falam que nós estamos sendo *desterrados*) e já não se vive onde viveram nossos antepassados. Já não se é reconhecido na rua . Vivendo entre uma multidão de desconhecidos, num anonimato e num isolamento cada vez maiores, o homem está perdendo os elementos de identificação e perdendo os seus referenciais. Portanto, já não responde facilmente, ou já não pode responder à pergunta: QUEM SOU EU? A construção social das identidades exige o Outro, É a partir do olhar do Outro, é conhecendo o Outro e dele se diferenciando que o homem constrói suas identidades. Se já não se pode reconhecer as identidades alheias, como reconhecer nossas próprias identidades? Contribuindo para dificultar a construção social das identidades, também já não se sustenta a crença de que existe um sentido inerente às coisas e os valores não estão a priori ou externamente estabelecidos. É a perda de outros referenciais Como fica estão a questão do sujeito ético?

A ética, nas palavras do prof. Janine Ribeiro é o reino da escolha livre. O sujeito ético é aquele que tem liberdade interna e externa de escolha, é aquele que é capaz de medir alternativas, medir conseqüências previsíveis, medir resultados possíveis e tudo isso envolve valores. Assim, o sujeito ético é um sujeito consciente. Portanto, pensar em sujeitos éticos, aponta para a obrigação da LUCIDEZ e da EXPANSÃO DA CONSCIÊNCIA Além disso, a escolha ética nunca é um objeto exterior. As escolhas éticas são escolhas de si, pelas quais o sujeito vai se auto-constituindo. O homem ao se auto-constituir, cria a cultura.⁵

Essas reflexões do prof. Renato Janine relacionam-se com questões anteriormente aqui levantadas, no sentido de que, os trabalhos que possam permitir um auto-conhecimento, um conhecimento das realidades familiares, um conhecimentos das origens, certamente apontam na direção da expansão da consciência, contribuindo para a construção social das identidades e, muito provavelmente, para a formação de sujeitos éticos. Penso que seria essa uma das funções sociais da escola, a de contribuir para a formação de sujeitos éticos.

Uma outra perda de resultados perturbadores para a identidade do homem é .

⁵ RIBEIRO, Renato Janine - Conferência na Escola Vera Cruz, abril de 1993. São Paulo, SP.

certamente a perda da memória coletiva. O homem do final do século XX, que vive talvez uma aceleração ainda maior da história e vivência a mundialização, a globalização, a massificação, sente uma ruptura violenta com o passado, porque os *suportes sociais da memória coletiva, que sempre foram os elementos principais de criação do sentimento de continuidade e de preservação das sociedades pré-industriais, foram sendo paulatinamente destruídos*⁶. Certamente a perda desses sentimentos de continuidade repercutem desfavoravelmente na construção social das identidades do homem. Ainda segundo Edgar de Decca, a memória coletiva poderia, hoje, ser encontrada em lugares pouco visíveis, como em nossos gestos, em nosso silêncio e em nossos hábitos. Essas considerações têm sido importantes para levantarmos algumas questões: Será que os silêncios dos nossos avós, os nossos próprios poderão ser rompidos pelos nossos filhos e netos em busca das nossas memórias para fazer suas tarefas escolares? Será que a memória coletiva pode ser de algum modo preservada se pedimos sempre aos velhos que nos contem suas histórias? Será que recuperando hábitos, aspectos dos modos de vida dos avós e bisavós chegaremos aos lugares invisíveis onde a memória coletiva se refugiou?

Tenho mais essa esperança. A de que esse trabalho com as histórias de vida e histórias de família possa, de algum jeito, permitir que se preserve a memória coletiva e contribuir para a construção das nossas identidades. A construção social das identidades é um processo permanente na vida do homem. Portanto, começa antes e termina muito depois da escola. Como lembra Hanna Arendt, *a escola não é o mundo*, a ela pode contribuir durante um período da vida das pessoas e de maneira muito limitada. Contudo, é uma contribuição que não merece ser desprezada.

⁶ DECCA, Edgar Salvadori de - *Memória e Cidadania* IN *O Direito à Memória*. Congresso Internacional "Patrimônio Histórico e Cidadania", promovido pelo Departamento de Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Cultura, 1991. São Paulo, 1992. p 130.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: o resgate da identidade num contexto de diversidade cultural

Geni Rosa **DUARTE***

O homem é essencialmente um ser de linguagem. Seu desejo essencial é a comunicação. Françoise Dolto

As reflexões propostas na presente comunicação têm como referencial o trabalho desenvolvido com ensino supletivo numa escola da cidade de São Paulo que, por sua proximidade com o metrô, configura-se como "escola de passagem", situada entre o local de trabalho e de moradia dos seus alunos. Em decorrência dessa situação, a escola atende muitos alunos moradores de bairros periféricos da zona sul, originários em geral dos estados nordestinos ou de Minas Gerais, e inseridos no mercado de trabalho em sua maioria no setor designado como "serviços" (empregadas domésticas, pedreiros, pintores, vigias, eletricitas, comerciários, etc.).

O trabalho desenvolvido com História tem por objetivo resgatar as experiências de vida e trabalho a partir das condições presentes em que vivem esses alunos, levantando e discutindo questões, socializando experiências, recuperando memórias coletivas e representações.

A primeira atividade proposta foi que os alunos escrevessem textos contando sua "história de vida". Nessa descrição, alertamos, não seria possível abarcar toda a experiência vivida, mas cada aluno iria "selecionar" aquilo que considerasse mais importante. Nesses relatos, apareceram com muita força as questões familiares envolvendo filhos, principalmente, a migração para São Paulo e as questões relativas ao trabalho e à sobrevivência numa cidade grande.

O ponto comum, que unia a maior parte dessas histórias numa trama, era a questão da sobrevivência. O sonho de melhorar de vida impulsionara esses alunos para a escola. As dificuldades também eram comuns, e a necessidade de viver e trabalhar longe do local de origem conduziu para a questão da migração.

Não atenderia a nossos objetivos uma discussão até certo ponto acadêmica

* E.M.P.G. Jean Mermoz - São Paulo

da questão da migração como uma temática, que normalmente privilegia os fatores de "expulsão" e de "atração", mas desconsidera as trajetórias individuais, e por isso mesmo pode transformar o estudo do passado na percepção de algo superado, já ultrapassado. Não estava no foco de preocupação desses alunos as condições do local de origem que pudesse tê-los levado a vir para São Paulo. Preocupava-os, ao contrário, a sua integração na realidade urbana em que passavam a viver. Isso se expressava na sua determinação de "não voltar" para o seu local de origem, "a não ser a passeio".

No geral, nossos alunos têm poucos anos de escolaridade, e muitos foram alfabetizados (ou re-alfabetizados) em São Paulo, depois de adultos. Trazem embutida neles a idéia de que "não sabem escrever", o que se expressa numa ortografia deficiente, na dificuldade de formar frases escritas, nas dificuldades com relação à pontuação. A par disso, trazem uma enorme disponibilidade para se expressar oralmente (contar experiências, fatos, falar sobre coisas que conhecem, abordando até mesmo aspectos mais pessoais de suas vidas).

Da discussão das diferentes "histórias de vida" foram se delineando as dificuldades e necessidades desses jovens e adultos voltando à escola. Muitos deles têm origem rural e experiência com o trabalho agrícola, aparecendo com muita força a migração individual. Em muitos casos, a família ainda permanece no local de origem. Para outros, a migração tinha se dado motivada por relatos e convites de parentes que já viviam aqui.

Em quase todas as falas se identifica uma visão da cidade de São Paulo como o campo visível da sobrevivência, no qual a *possibilidade* de trabalho - mesmo numa situação presente de desemprego ou subemprego - impulsiona o agir. Ou seja, delineiam-se os componentes de uma utopia que inclui o viver urbano e a adesão a um sistema de valores que privilegiam o esforço individual como caminho para se atingir a felicidade pessoal. (7)

Ao mesmo tempo, exprimiam os diferentes preconceitos que sofriam, em diferentes circunstâncias. Por ser negro, por ser "baiano", por ser empregada doméstica, principalmente.

Isso tudo pode levar o jovem e o adulto a negar componentes culturais do seu local de origem, substituindo-os por outros que fazem parte dessa utopia urbana. O desejo de não parecer "baiano", ou seja, de não sofrer os preconceitos alia-

7LIMA, Jorge da Cunha. "Fragmentos de um discurso urbano", in *Revista USP*, março/abril/maio 1990

dos à sua região de origem, pode levar o indivíduo a não deixar aparecer, ou vir à tona, memórias, saberes, comportamentos, gostos, identificações, etc. Ou seja, pode levá-lo a "esvaziar-se" culturalmente, o que o impede inclusive de repensar de forma crítica a sua inserção num novo universo urbano.

A escola muitas vezes reforça essa idéia do "eu não sei nada". Impondo formas estereotipadas de pensar e falar, e trabalhando sobre um conteúdo expresso nos livros e textos didáticos como "verdades inquestionáveis", afasta os jovens e adultos de sua individualidade, "coletivizando" ao mesmo tempo conhecimentos e valores, impondo uma homogeneização cultural alienadora.

Negar o sotaque nordestino ou os regionalismos da fala, por exemplo, implica num policiamento constante da expressão oral - e por extensão também da escrita. Isso reforça a incapacidade para emitir opiniões com autonomia, desenvolvendo uma confiança estrita "naquilo que está escrito".

Ao invés de homogeneizar, portanto, a escola pode considerar as diferentes experiências trazidas para a sala de aula, propiciando reflexões que permitam ao aluno repensar sua inserção em diferentes contextos. As histórias de infância, a entrada, muitas vezes precoce, no mundo do trabalho, os brinquedos e as festas, aparecem lado a lado a descrições pormenorizadas do plantio do fumo, do cacau, da cana-de-açúcar, por exemplo - o que permite a incorporação de diferentes experiências sociais em diferentes temporalidades.

Assim, trabalhando com a noção de tempo, procuramos "por em cheque" a questão da universalização das formas de marcar acontecimentos e construir marcos temporais. Diferentes grupos humanos contam o tempo a partir de diferentes referenciais. Levantamos algumas dessas formas de regulação das tarefas diárias a partir de situações conhecidas pelos alunos, pensando no cotidiano da zona urbana, da zona rural, na presença ou não da regularidade temporal dos dias e das noites, etc. Muitos alunos descreveram o uso do relógio solar, comum em zonas rurais nordestinas.

A seguir, discutimos os termos ligados à contagem do tempo na nossa sociedade, e a utilização do relógio para controle do tempo de trabalho, típico das sociedades industriais. (8)

8 Tivemos como referência, e até mesmo utilizamos alguns trechos como material de leitura dos alunos, o artigo de E.P. Thompson, "O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial", in SILVA, Tomaz T. da. *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991

A partir dessas questões, propusemos o estudo das relações de vida e trabalho em diferentes temporalidades, o que permitiu ainda o resgate de outras experiências vividas pelos alunos. Servimo-nos principalmente de documentos, de textos jornalísticos e de filmes, ao invés de textos de manuais didáticos, pois isso tudo permitia aos alunos um posicionamento sobre as questões levantadas. Isso facilitou inclusive o desenvolvimento da escrita, pois não eram realizadas "avaliações da leitura", mas eram pedidas opiniões pessoais a respeito.

Vamos a um exemplo. Fizemos a leitura de um trecho do diário da viagem de circunavegação de Fernão de Magalhães, escrito por Antonio Pigafetta, onde ele descreve a reação dos marinheiros frente ao período de fome que passaram ao penetrarem no oceano Pacífico. Os alunos levantaram e discutiram as mais diferentes questões: os referenciais que se tinha no século XVI para viagens marítimas, a possibilidade - ou não - de pesca, a reação para mitigar a fome, fazendo inclusive relação com práticas utilizadas no Nordeste frente às situações de seca, etc. Muitas vezes os alunos tinham opiniões diferentes sobre o mesmo assunto, que eram discutidas e respeitadas.

O fato dos alunos escreverem seus textos e depois os lerem para a classe, permitiu que a apresentação das idéias fosse coerente, mesmo considerando as falhas de escrita, pois na leitura o aluno "corrigia" o que tinha escrito.

Partir das "histórias de vida", portanto, permite ao aluno estabelecer relações significativas entre o presente e o passado, identificando permanências e mudanças, recuperando memórias e se situando socialmente a partir das questões propostas. Ou seja, possibilita o resgate da identidade num cotidiano que favorece a perda da mesma, tanto pelas precárias condições de sobrevivência, pela perda das raízes e pelo estilhaçamento dos laços de solidariedade.

Valorizando as diferentes experiências dos alunos, foi nosso objetivo olhar e levar o aluno a olhar para si e para o outro, ouvir, posicionar-se, respeitar as diferenças, emitir opiniões, reconsiderar, sem o que o ensino da História se torna mera justaposição de fatos passados, sem nenhuma significação para o presente.

CONTANDO HISTÓRIAS: CRIANÇAS SEM IDENTIDADE

Suely Gimenez TADDEO*

"O senhor vê, eu nunca tive nada que pudesse... dizer-me quem eu era. Mesmo a minha cama não era minha. Eu era apenas um nome." (A Hora de Cinquenta Minutos, Robert Lindner, Imago, 1972)

Exerço a minha profissão de professora numa escola de 1º Grau da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo. O estabelecimento está localizado nas proximidades da favela de Vila Prudente, uma área repleta de problemas sociais. Essa favela ocupa um espaço enorme e está dividido em duas partes, claramente identificadas entre si: a parte urbanizada, com asfalto, iluminação, esgoto e outros serviços; e a parte mais desvalida, formada por um contorno de barracos, beirando o rio Tamanduateí e a Avenida do Estado. Podemos chamar aos moradores deste segmento de os excluídos da favela ou, com mais rigor, os excluídos dos excluídos.

Quem são esses marginalizados? São pessoas sem as mínimas condições de sanitarismo: abastecem-se com a água de um rio canalizado que deságua no Tamanduateí, a luz é obtida por meio de ligações irregulares e não possuem banheiro em casa. A maior parte do contingente de alunos da escola onde trabalho, provém de ambos os segmentos dessa favela.

Há alguns anos, o Governo do Estado mandou construir uma escola na lateral mais urbanizada da favela. A presença dessa escola tinha a finalidade de servir as duas populações: os "urbanos" e os "periféricos". Entretanto, as crianças não moradoras da área "nobre" sentem-se discriminadas naquela escola e acabam freqüentando a Escola Municipal Irineu Marinho, onde eu trabalho - que acabou adquirindo o estigma de "escola dos favelados". Isso fez com que pais de outras crianças fossem transferindo seus filhos "para não se misturarem com favelados". Conseqüência: a Irineu Marinho foi cada vez mais se compondo com crianças mo-

* EMPG "Irineu Marinho"

radoras da parte mais pobre da favela e/ou que moram nas ruas.

O irônico é que dentro da própria escola surgiu uma hierarquia de classes "fortes" e classes "fracas", estas últimas muito atingidas pelo problema da disciplina. Foi com uma 2ª série "fraca" que eu desenvolvi o meu trabalho. A classe era composta de crianças de várias faixas etárias, inclusive de outra série cuja professora se recusou a admiti-los em sua sala (sic). Eram, portanto, crianças o mais excluídas possível: excluídas da sociedade, excluídas da escola "boa" e excluídas pela professora da sala de aula.

Não preciso enfatizar como me deparei com crianças com profunda baixa estima, todas sem saber ler e escrever convencionalmente, de pés no chão e mal cheirosas. Manchas de anemia, problemas de visão, e atenção e muita agressividade. Havia também inúmeros casos de violência familiar contra a criança, fora problemas de drogas e alcoolismo.

Logo de início, procurei trabalhar conteúdos que pudessem revelar a essas crianças que "apesar de tudo" elas eram cidadãs com direitos e deveres. O trabalho com a história do nome se mostrou relevante ao resgatar algumas histórias bem deles. Elas raciocinaram: o nome é uma coisa minha que ninguém pode me tirar, sobretudo foi dado por alguém que gosta de mim. Muitas delas nem mesmo o próprio sobrenome conheciam. O trabalho com as datas de nascimento também foi uma atividade bastante complicada, pois muitas crianças não possuíam as certidões de nascimento em casa. Mas conseguimos (a secretaria da escola e eu) que algumas mães mandassem buscar esses documentos nas suas cidades de origem, permitindo que o trabalho fosse realizado.

Trabalhando com as datas de nascimento, lugares de onde procederam, lugares onde moraram, quem eram seus pais, avós e bisavós, que tipo de vida levavam nos seus locais de origem e a razão porque vieram para São Paulo, permitiu que resgatássemos com as crianças uma parte da sua história e com isso elas puderam reavaliar sua auto-estima. Incluímos nesse trabalho sonhos, expectativas, dores e desilusões. Sentimos que crescemos juntos, palmilhamos um caminho árduo, penoso, às vezes com alegria e acima de tudo ficamos amigos, eu e as crianças e elas entre si. Elas se acostumaram a ouvir o outro e a opinar sempre que necessário, mas a exploração do assunto é pertinente e importante

Quando propus que trabalhássemos com fotos, descobri que havia crianças que nunca haviam tirado fotografia, então levei minha máquina fotográfica para a escola e fotografei todas as crianças (no fim do trabalho, fizemos um porta retrato

de papelão e oferecemos como presente para as mães das crianças), para que todas pudessem trabalhar com a sua fotografia. Fotos de familiares também foi uma coisa que não foi fácil conseguir, mas uma boa parte da classe trouxe as fotos e o trabalho pôde ser realizado. Uma das crianças, trouxe como curiosidade uma foto de seu irmão, que também freqüentava nossa classe, e havia morrido atropelado na Av. do Estado. Na foto ele estava dentro do caixão com vários familiares em volta. Quando eu perguntei porque ele havia trazido aquela foto, várias crianças me disseram que também tinham em casa fotos de velório. Nos dias subseqüentes várias crianças trouxeram suas fotos de velório para a escola.

ALGUNS CASOS

1. Adriano, 11 anos. *Morador na favela sob um viaduto. Mora com a mãe, um irmão e o padrasto. Sofre ameaças constantes de ser mandado para o Ceará morar com a família do pai.*

O que primeiro chama a atenção nesta criança é a sua imobilidade (introspecção). Fica impassível diante de qualquer atividade, como se quisesse se tornar invisível. Quando propus que todos se desenhassem, Adriano não quis cumprir a tarefa. Ao ser perguntado o motivo, respondeu que não podia "porque nunca tinha se visto num espelho." Confessou-me que na sua casa havia espelho, para o qual ele nunca olhava. Contou-me depois que ele se olha ao espelho, embora nunca preste atenção a como ele é. Trouxemos um grande espelho (esse espelho foi pedido pela professora de Ed. Artística e comprado pela escola), para a sala e todos se olharam e depois desenvolvemos a tarefa. A partir dessa experiência, Adriano aproximou-se mais dos colegas e encetou alguns diálogos. Poucos dias depois, no auge do trabalho, Adriano sofreu um acidente numa pista de alta velocidade, ficou muito tempo hospitalizado e não voltou mais à escola.

2. Analícia, 11 anos. *Recém chegada de Ilhéus com a mãe e 10 irmãos. O pai, morador numa fazenda periférica de Ilhéus aguardou o nascimento de vários filhos para registrá-los todos juntos, em decorrência do que os dados das certidões foram todos embaraçados e inventados por ele na hora do registro.*

Na família dela, quatro irmãs têm nomes similares: Analácia, Analécia, Analícia e Analúcia (o pai devia gostar das vogais!). Todas tinham apelidos, inclusive Analícia chamada de Analécia, nome de uma irmã casada, moradora em Ilhéus. Foi trabalhoso lidar com essa criança, que se mostrou extremamente agressiva. Resol-

via seus problemas aos muros e pontapés. Com o decorrer do trabalho Analícia ficou menos resistente e já aceitava opiniões e críticas com menos agressividade.

3. Ricardo, 11 anos. Filho de mãe solteira. A mãe casou-se quando o menino completou 3 anos e teve mais 2 filhos com o marido. Ricardo chama-o de pai e o considera como tal. Foi o caso mais dramático e o mais bem sucedido que eu tive nesse ano.

Ricardo chegou em minha sala de aula expulso de outras escolas. Sua mãe o colocou na fila, dizendo-lhe que era a sua última chance. Eu pretendia conversar com ela, que alegou estar atrasado, prometeu voltar outra hora, o que não aconteceu. Ricardo era extremamente rebelde, recusava-se a ficar sentado, falava ou fazia barulho o tempo todo. Quando eu me dirigia, a ele ficava totalmente imóvel, olhar parado e não respondia. Às vezes corria na sala com a mochila nas costas e só parava por exaustão. Convocar a mãe nunca adiantou. Fui à casa dele e quando isso acontecia, Ricardo estava sempre marcado pelas surras que levava.

Mandi questionários com perguntas pessoais para a casa dos alunos e isso fez com que a mãe de Ricardo viesse à escola indagar do que se tratava. Conversamos e ela me contou que batia muito no menino, inclusive chegara a usar um pau na cabeça dele para que ele desmaiasse e ela pudesse ficar sossegada. Tinha muito medo de ser presa pelo SOS Criança, mas ignorava como agir. Combinamos que ela deixasse de bater no menino e que viesse toda semana conversar com a Coordenadora Pedagógica. As relações com o filho melhoraram. Ele também melhorou o comportamento e nos contou várias passagens comoventes de sua vida. A dor era evidente, mas os demais alunos deram a maior força.

Por mais árduo que pareça trabalhar com coisas tão pessoais, às vezes enterradas nas profundezas da mente das pessoas, os resultados podem ser gratificantes e compensadores; além disso fez com que essas crianças usassem recursos e utilizassem de fontes que obrigatoriamente os historiadores usam nas suas pesquisas.

Concluindo: Essas crianças que já haviam freqüentado a escola por um ou mais anos e não haviam sido alfabetizadas, no final do ano todos menos duas já dominavam a leitura e a escrita com bastante desenvoltura.

DAR VOZ AOS ALUNOS: o passado das suas famílias e a organização de um curso de História

Celina BENEDETTI*

"vivemos incorrigivelmente distraídos das coisas mais importantes"

João Guimarães Rosa

Este relato é fruto do trabalho realizado na EMPG "Professor Queiroz Filho", com alunos do curso noturno da Suplência, terceiro termo que, equivale à sétima série do primeiro grau.

A escola localiza-se na Vila Alpina, subdistrito da Vila Prudente, capital, próxima a São Caetano do Sul. É de fácil acesso, uma vez que por ela passam várias linhas de ônibus. Tanto o curso regular, quanto o da suplência são muito procurados pela comunidade. A opção por trabalhar com história de famílias dos alunos para organizar um curso de História tem razões afetivas e teóricas.

Sou descendente de imigrantes italianos e filha de um inveterado narrador de histórias. Cresci ouvindo relatos das dificuldades dos meus avós e pais, da miséria na Itália, do modo de viver duro e pobre em São Caetano. Uma história nunca terminava nela mesma, sempre remetia à outra, e mais outra. Personagens famosos como Adolf Hitler, Washington Luís, Getúlio Vargas, entremeavam-se com passagens contadas por meu pai. A "época da guerra" (IIª Guerra Mundial) era marcada por experiências particulares, como por exemplo, dificuldade de se conseguir farinha de trigo para a fabricação de pão. Isto era um problema sério para o meu pai, que era padeiro. Fazia-se pão a partir do macarrão moído, mas o resultado era horrível.

Enquanto pessoas lutavam e morriam na Europa e Ásia, moradores de São de Caetano ficavam no escuro, à noite, por causa do "blackout". Essas histórias mexiam com a minha imaginação. E com o tempo fui levada a procurar respostas,

* EMPG "Professor Queiroz Filho" Colégio Quarup

outras explicações além daquelas que ouvia. E creio que o meu gosto pelo estudo e ensino de História têm alguma relação com estas experiências.

Em classe, um desafio é desenvolver aulas onde os alunos possam gostar da matéria e incorporá-la às suas vidas. Dessa forma - e principalmente - com alunos da suplência, sempre discuto com eles o conteúdo a ser estudado.

A programação surge de ações conjuntas entre alunos e professora onde problematizamos questões do presente, que nos remetem ao passado. O presente é o ponto de partida e o passado é a fonte onde vamos procurar algumas respostas.

Procuramos trabalhar no sentido de que os alunos entendam que da mesma forma que o presente, também o passado não está pronto e acabado, mas que conforme o modo como nos dirigimos a ele teremos diferentes respostas. Além do que os conflitos e os embates, necessariamente não foram resolvidos só pelo fato de já terem acontecido..

O trabalho foi dividido em algumas etapas:

- 1 - levantamento de dados
- 2 - atividades desenvolvidas durante o levantamento e tabulação dos dados
- 3 - análise dos dados
- 4 - a ida ao passado

Começamos com uma conversa onde discutimos o que seria feito no curso de História. Decidimos investigar a história das famílias dos alunos e o primeiro passo foi a entrega de um questionário para cada um.

Para garantir a existência de estudos enquanto durasse a coleta de dados, levantei questões sobre o lugar onde vivemos.

É importante para qualquer pessoa locomover-se com desenvoltura no lugar onde ela vive. Do contato inicial foi possível perceber que muitos alunos ou eram descendentes de migrantes ou eles mesmos haviam migrado e muitos não conheciam o Centro Histórico de São Paulo. Fizemos então um estudo-do-meio nessa parte da cidade.

Nas quatro aulas que se seguiram analisamos textos e fotos antigas da cidade através de publicações como "São Paulo em três tempos" (1862 - 1887 - 1914), "A Cidade da Light", "Revista da Memória", entre outros.

O estudo de São Paulo justifica-se por inúmeras razões e dentre elas destacamos: a importância da observação e da coleta de dados, assim como a reflexão sobre os monumentos que marcam uma História. Refletimos sobre a existência de várias Histórias e é fundamental os alunos se darem conta disso. Ao mesmo tempo é importante os alunos perceberem o que há de passado no presente e acima de tudo, como cidadãos, apropriarem-se dos espaços desta cidade.

Marcamos uma data para a entrega dos questionários e a sua tabulação foi feita por mim. O questionário foi feito para obter informações sobre o aluno (idade, endereço, profissão, tempo que mora em São Paulo, razão de ter mudado para cá, no caso de o aluno ter se mudado para São Paulo); solicitava também dados sobre pai, mãe, avós maternos e paternos, bisavós maternos e paternos. Além das informações pedidas aos alunos, havia uma pergunta para averiguar se a pessoa está viva ou morta.

Durante o período da coleta de dados, muitos alunos relatavam as dificuldades que encontravam para conseguir informações sobre o passado das suas famílias. E muitos confessavam que vários membros da família, pais, tios, irmãos, se interessaram sobre o assunto e esta investigação passou a ser motivo de conversa em casa. Alguns alunos migrantes e descendentes de migrantes escreveram para parentes que permaneceram no lugar de origem para conseguir mais informações. Nem sempre conseguiram.

A tabulação dos dados indicou que a idade desses alunos variava de 17 a 48 anos. Com relação à sua origem 44,8% são nascidos nesta capital e em São Caetano do Sul; 34,5% são nordestinos; 10,4% são mineiros; 10,4% são do interior de São Paulo e 3,4% do Paraná. Enquanto 60,0% têm o pai vivo, 93,3% têm a mãe viva. Sobre a origem dos pais apenas 3,3% são filhos de paulistanos e 6,6% de mães nascidas em São Paulo. A maioria é filha de migrantes nordestinos. Só 18,6% dos alunos têm avós vivos, e quase todos conhecem os seus nomes. Poucos, 21,2%, conhecem os nomes dos bisavós.

Na discussão sobre os dados, fatos dolorosos foram contados por alunos. Tristeza envolvendo a morte de parentes queridos, familiares há muito não vistos. Um me tocou em especial. Uma aluna, a mais velha da classe, procurou-me e disse que aquele trabalho estava sendo difícil para ela, porque o seu pai havia morrido quando ela era bebê, e ela nunca conseguiu uma foto que mostrasse o rosto do pai. Só havia visto uma em que aparecia parte do corpo dele. Conversamos e em nenhum momento ela se negou a participar das aulas, mesmo porque aqueles nossos encontros não se transformavam em terapias coletivas, mas encontros de adultos

com experiências diversas, algumas comuns e que tinham um mesmo interesse: estudar História.

Para esta turma ficou muito forte a problemática com relação as origens. De onde viemos? Como surgimos?.

Um aluno disse: antes de família, de pai que sai de um lugar para outro, como surgiu essa "coisa do homem aparecer na Terra?".

Neste momento do trabalho, a minha intervenção como professora aconteceu no sentido de organizar as questões levantadas e fazer uma proposta de estudo do passado.

Quero ressaltar que o conteúdo foi escolhido de acordo com critérios já expostos aqui, e que outros tantos conteúdos e temporalidades poderiam ter sido selecionados. Os alunos foram informados disso.

Como a questão da origem ficara muito presente, decidimos estudar o surgimento do Homem, o que se convencionou chamar de Pré-História. Muitos alunos têm alguma relação com o Nordeste, inclusive alguns são de São Raimundo Nonato, por isso enfatizamos o estudo das pesquisas de Niède Guidon.

O material utilizado foi composto de textos, vídeos, o livro "Os primeiros habitantes do Brasil - A arqueologia no Brasil", de Norberto Luiz Guarinello, Atual Editora.

Foi surpreendente para muitos saberem das mudanças pelas quais já passou a região nordeste. Para alunos, que freqüentemente sofrem a discriminação por serem nordestinos, foi motivo de orgulho serem originários de um lugar tão importante para o conhecimento das raízes do homem brasileiro.

Alunos nascidos em São Raimundo Nonato, PI, conheciam os lugares citados nos textos e vistos no vídeo e já tinham ouvido falar da "professora que trabalha na cidade", mas não conheciam a importância de tudo isto.

O estudo do passado tomou-se algo vivo para esses adultos, na medida que a História os ajudava a conhecer uma parte da origem do lugar de onde saíram. Dessa maneira apropriaram-se de conteúdos desta disciplina, por exemplo : o que é História, critérios para periodização, Pré-História, Paleolítico, Neolítico, Idade dos Metais, Sambaquis, teorias sobre o surgimento do homem na Terra e nas Américas, bem como o debate que acompanha estas teorias.

Partir das histórias das famílias dos alunos, dos problemas enfrentados na

sua coleta e da análise dos resultados, abre inúmeras perspectivas para a seleção de conteúdos a serem estudados em História.

Além de todo o caráter acadêmico do trabalho criaram-se laços afetivos entre os alunos e entre os alunos e a professora.

O contato entre adultos que trocam experiências e investigam o passado pode ser um indicador para um professor de que as coisas importantes para a aprendizagem da História podem estar mais próximas do que nos damos conta.

HISTÓRIA TEMÁTICA E LEITURA: uma reflexão sobre o ensino da história

Jaime Francisco Parreira **CORDEIRO** (coordenador)
Cosme Lima De **OLIVEIRA**
Vânia Maria Barros Temperly **CORDEIRO**

As exposições que aqui serão feitas pretendem trazer a público um conjunto de reflexões a respeito de projetos de ensino de História que vêm sendo desenvolvidos pelos expositores em escolas da rede pública de ensino paulista desde 1986. Tentando superar os já desgastados "relatos de experiências" que costumam recair, quase invariavelmente, na oferta de "receitas de bem ensinar", propõe-se aqui discutir os pontos centrais que nortearam a elaboração, a implementação e as necessárias reformulações dos projetos ora em discussão.

MEMÓRIA E ENSINO: projetos e trajetórias do trabalho pedagógico

Jaime Francisco Parreira **CORDEIRO**¹

Os projetos a serem discutidos aqui, embora possuam algumas diferenças significativas, trazem algumas marcas em comum que permitem pensá-los dentro de um mesmo campo de idéias. A primeira dessas marcas é o fato de os seus autores

¹ Professor de História da Educação – UNESP/Araraquara

terem passado pelo Departamento de História da USP entre o final dos anos 70 e a primeira metade dos anos 80, momento particularmente significativo da mudança do ambiente intelectual no campo da historiografia brasileira, com a produção de pesquisas que procuravam contestar os modelos de interpretação e de análise histórica até então dominantes e que deram origem a cursos de graduação que se pautavam pela crítica e pelo debate. Juntem-se a isso os embates que ocorriam naquele período na política brasileira e, em especial, as intensas discussões a respeito da História e do seu ensino – as marcas da presença na cena política dos movimentos sociais populares, da criação de uma “*nova historiografia brasileira*” e dos encontros de professores e das discussões de novas propostas curriculares.

A presente comunicação caminhará no sentido de expor as origens dos projetos de ensino de História aqui expostos, que se pautam pela proposta de uma certa maneira de conceber a história temática que procura se diferenciar daquelas presentes nas propostas curriculares mais evidentes nesses últimos anos (a Proposta da CENP de 1986-87 e a da Prefeitura de São Paulo na gestão Luiza Erundina) e por uma ênfase metodológica na leitura enquanto instrumento fundamental do aprendizado da História. Para tanto, pretende-se apresentar as concepções de História e de ensino de História que constituem os projetos ora em discussão.

AS MARCAS COMUNS

O que permite aproximar os projetos por nós desenvolvidos são determinadas marcas impressas pelo ambiente e pelo conteúdo da nossa formação escolar, particularmente a universitária, além de uma certa trajetória intelectual e profissional semelhante e freqüentemente compartilhada. Nesse sentido, penso em recuperar três aspectos principais, provenientes de lugares sociais distintos, embora interrelacionados: o campo da política, o campo da produção historiográfica e o campo do ensino.

Tendo a nossa formação universitária se dado no Departamento de História da FFLCH-USP entre os anos de 1977 e 1985, foi ela, certamente, marcada pelos acontecimentos e pelo ambiente intelectual, político e pedagógico da época, ambiente esse caracterizado por propostas e desejos de mudança.

A respeito desse momento, Eder Sader fala do surgimento de uma “*nova configuração das classes populares no cenário público*”.² A presença das parcelas

2. SADER, Eder, *Quando novos personagens entraram em cena.*, p.36.

da classe trabalhadora que se organizaram nos movimentos sociais do período provocou uma verdadeira redefinição da política e dos modos de fazê-la:

Ao observarmos as práticas desses movimentos, nós nos damos conta de que eles efetuaram uma espécie de alargamento do espaço da política. Rechaçando a política tradicionalmente instituída e politizando questões do cotidiano dos lugares de trabalho e de moradia, eles 'inventaram' novas formas de política.³

Essa emergência inesperada trouxe para o centro do debate as possibilidades de transformação da realidade brasileira na época, tanto no plano institucional, no combate à ditadura militar, quanto no plano político-social mais amplo, com a formulação de projetos para o Brasil democratizado. Esse "*alargamento do espaço da política*" levou à inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade. Tudo isso trouxe como consequência uma rediscussão da História, nos seus múltiplos significados, um dos quais, o de disciplina escolar.

Ao mesmo tempo, no campo da produção do conhecimento histórico, assiste-se no Brasil, nesse período, ao início de uma série de mudanças. A emergência dos movimentos sociais populares na cena política brasileira no final da década de setenta se associa a uma retomada, em outras perspectivas, dos estudos históricos sobre o movimento operário e, posteriormente, sobre outros movimentos populares. A busca de reinterpretação do passado mais próximo se torna premente, levando à intensificação das pesquisas sobre o período republicano. A estruturação dos programas de pós-graduação aumenta o número de pesquisadores e multiplica os estudos realizados e publicados. A ampliação das fontes disponíveis para o historiador e a fragmentação do campo dos estudos históricos se liga a uma profunda renovação das posturas teóricas e metodológicas. A produção de História no Brasil deixa de estar vinculada, em termos acadêmicos, apenas à Universidade de São Paulo, despontando novos centros de pesquisa, particularmente a Universidade Estadual de Campinas, que avança principalmente na direção do estudo do processo de industrialização e do movimento operário no país.

Tudo isto se combina com a penetração no Brasil de outras influências da historiografia estrangeira, particularmente aquelas ligadas à Nova História francesa e aos historiadores da moderna História Social inglesa, como Hill, Hobsbawm e Thompson. Assume particular importância em relação a essas influências toda a

3. *idem*, p.20. Sader fala em "parcelas da classe trabalhadora" pois não foram todos os trabalhadores que se organizaram nos movimentos sociais.

discussão em torno da ampliação da noção de documento e da multiplicação dos temas que se oferecem ao historiador promovida pelos adeptos da chamada Nova História. Já em relação à História Social inglesa, tiveram bastante repercussão no Brasil os estudos relativos à classe operária e aos movimentos populares em geral, destacando-se o peso das formulações de Thompson sobre a formação da classe operária inglesa e a renovação de perspectivas para esse tipo de estudo provocada por tais leituras.

Um texto bastante interessante para se apreenderem as dimensões assumidas pela institucionalização do campo da produção em História no Brasil foi publicado recentemente na revista *Estudos Avançados*, em número comemorativo aos 60 anos de fundação da Universidade de São Paulo.⁴ Nele, as autoras relembra que, embora pareça totalmente inovador, o surgimento das pesquisas históricas na USP, ao contrário do que aconteceu em outras especialidades, esteve fortemente assentado numa sólida tradição de estudos históricos no país, a qual pode ser remontada a 1838, com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, passando pelos historiadores que produziram, entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX, importantes obras que se ocuparam em refletir sobre o passado e a cultura nacionais. Neste caso, a criação da Universidade não significou o surgimento da pesquisa na área, e o curso de História instalado em 1934, vai-se pautar, desde os seus primeiros tempos, não apenas pela influência francesa, mas também pela reflexão em torno daquela tradição nacional já existente.

Analisando os 60 anos de produção do atual Departamento de História da USP, apontam as autoras suas principais características:

Embora múltipla e eclética, é possível destacar o perfil característico dessa produção; base erudita; rigor metodológico; a procura de coerência interna do trabalho; tradição de interdisciplinaridade; o cuidado de buscar o relacionamento constante entre a pesquisa empírica e a reflexão teórica, fugindo dos esquemas e modelos pré-estabelecidos.⁵

Traçando uma periodização da produção acadêmica do Departamento de História mediante o exame dos doutorados produzidos nesses 60 anos, estabelecem as autoras a existência de três gerações: os formadores ("os primeiros historiadores uspianos, alunos e professores das primeiras turmas da Faculdade e que representaram a conjunção das preocupações intelectuais correntes no Brasil da época com

4 CAPELATO, Maria Helena Rolim, GLEZER, Raquel, FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Escola uspiana de História.

5 *idem*, p.350.

a orientação dos mestres da missão francesa"); a 1ª geração ("o conjunto de doutorados produzidos, *grosso modo*, entre 1951 e 1973, orientados pelos formadores e defendidos, ainda, no sistema do *antigo regime* da pós-graduação"); e, finalmente, a 2ª geração ("amplo conjunto de teses defendidas no sistema atual de pós-graduação, implantado na USP a partir de 1971").⁶

As marcas do primeiro período seriam dadas pela conjunção entre a tradição francesa de realização de um grande trabalho de doutorado e o sistema de cátedra vitalícia. O segundo período viu a introdução de novos padrões de pesquisa, com o início de uma relativa influência dos modelos norte-americanos, que veio somar-se à tradição de contatos com a Escola francesa dos *Annales* e a uma certa incorporação do marxismo. Por fim, o terceiro período esteve/está definido pela "marca do ecletismo, com diferenciações de matrizes teóricas e metodológicas", somando-se sucessivamente às influências já estabelecidas o impacto do estruturalismo, da lingüística, da História Social inglesa, da Escola de Frankfurt e da *Nouvelle Histoire*.⁷

É exatamente entre o final da década de 70 e os meados da década de 80 que os primeiros frutos dessa renovação teórica e metodológica do terceiro período vão-se manifestar, para além da pesquisa, nos cursos de graduação em História da Universidade de São Paulo – e também de outras universidades, particularmente as paulistas, na medida em que os seus docentes eram, muitos deles, pós-graduandos da USP. A graduação passa a se pautar, mediante as iniciativas dos novos professores, por cursos que se propunham enquanto crítica da historiografia tradicional e pela instauração de novas práticas docentes quanto à exposição e à discussão dos conteúdos e quanto às práticas avaliativas. Se isso, por um lado, provocava nos alunos grande inquietação, de outro lado instigava posturas mais investigativas e críticas quanto ao saber e quanto ao papel do historiador e do professor de História.

Também marcavam com intensidade a nossa formação as discussões que então se travavam a respeito do ensino de História e do seu papel numa sociedade que então lutava por democracia.

Nesse contexto, marcado pela "redemocratização" e pela irrupção dos movimentos sociais na cena política, surgiram e foram publicadas algumas iniciativas oficiais em torno do ensino de História, elaboradas pela Secretaria da Educação

6 *idem*, p.351, 352 e 355.

7 *idem*, p.355.

do Estado de São Paulo, destacando-se o projeto de reorganização curricular apresentado em 1986. Essas iniciativas do Estado foram concomitantes à elaboração de projetos didáticos abrangentes, mas não oficiais, desenvolvidos normalmente por grupos de professores. Além dessas propostas, os debates em torno dos problemas do ensino de História geraram uma série de textos escritos por professores universitários, com vistas a uma reflexão teórica mais aprofundada, que procuravam criticar aquele ensino tal como estava configurado e que serviam como fundamentação dos projetos que se estavam delineando — tanto os oficiais quanto os não-oficiais. Junto a isso, e em meio às discussões que ocorriam, foram sendo divulgados, seja em revistas especializadas, seja nos encontros de historiadores e professores de História, seja ainda em algumas coletâneas de textos que surgiram na época, vários relatos de experiências didáticas, expressando tentativas individuais ou coletivas de modificações nas práticas costumeiras do ensino de História.

Na tentativa de compreender esse momento de emergência dos debates sobre o ensino de História, pode-se perceber que a ação do Estado no período é apenas um dos elementos presentes nos conflitos que se estabeleceram em torno desse ensino. Além das propostas curriculares oficiais da década de oitenta e, mesmo, antecedendo-as e como que preparando o ambiente propício para o seu aparecimento, há todo um debate que se trava entre diversos atores sociais: os professores de 1º e 2º graus, os professores universitários e o próprio Estado.

Nossos projetos de ensino não podem ser compreendidos separadamente desse amplo contexto que envolvia as discussões sobre o ensino de História, a renovação teórica e metodológica da produção historiográfica e do ensino da História na Universidade e os embates que se travavam no campo da política, dos quais ninguém podia estar alheio naquele momento.

ORIGENS

O que então avultava para nós, no contexto da nossa formação enquanto candidatos a historiadores e a professores de História, eram as críticas à historiografia dominante, rechaçada pela sua linearidade, pelo seu etnocentrismo, pelas suas vinculações com a dominação e com a reprodução social, pelo seu acriticismo. Nessa perspectiva, pensando nas repercussões disso no ensino de História, tomavam-se inescapáveis as críticas a uma certa maneira de ensinar, caracterizada como “*ensino tradicional*”, presa à memorização de acontecimentos numa sucessão cronológica e ao saber veiculado nos

programas oficiais e nos livros didáticos. Pensar na superação desse “*ensino tradicional*” passava por assumir uma radical postura de combate às pretensões de uma História Universal, totalizante, capaz de a tudo englobar, mas que, na realidade, revelava-se excludente e discriminatória.

Uma das possibilidades para tanto estava nas várias sugestões que então se delineavam de um ensino de História por temas, mediante a seleção de recortes que não passassem apenas e prioritariamente pela sucessão cronológica, mas que se propusessem a pensar como determinadas questões foram propostas e discutidas em momentos históricos diversos.

Ao mesmo tempo em que pensávamos sobre essas questões e procurávamos formular nossos projetos de ensino, um outro projeto se delineava e se apresentava à sociedade com pretensões hegemônicas: tratava-se da *Proposta curricular para o ensino de História*, formulada pela equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.⁸ No entanto, havia nessa *Proposta* questões bastante preocupantes quanto à maneira como nela eram definidos a formação do aluno, o conceito de conhecimento e o papel do cotidiano e da experiência do aluno no ensino e que dela nos afastavam bastante.

Começando pela primeira questão – formação do aluno – percebe-se, em várias passagens do texto da *Proposta* a rejeição da idéia de um projeto de formação do aluno, como se pode ver no trecho seguinte:

esta Proposta em discussão não parte de nenhuma idéia preconcebida sobre o tipo de transformação futura que se deseja, nem as várias maneiras de atingi-la, uma vez que estabelecer um inevitável ponto de chegada, superando todos os entraves historicamente colocados, menospreza as experiências sociais concretas e reforça uma visão da História a partir de mitos e heróis, quase sempre presos à construção de uma unidade nacional.⁹

Ora, do nosso ponto de vista, seria precisamente da perspectiva inversa que se deveria partir para formular um projeto de ensino, pois não é possível educar sem ter “idéia preconcebida” sobre quem se quer formar – isto é, o que se tem em mente quando ensinamos? A educação é tarefa que se liga necessariamente a um projeto de formação. Uma proposta que se diz transformadora e que não assume ou não

8 SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História*.

9 idem, p.4.

sabe o que e em que deseja transformar, acaba se incorporando à ideologia (no seu sentido forte, enquanto reprodução) e tornando-se conservadora. Era preciso, pois, estabelecer pontos de chegada, embora ideais, embora não inevitáveis, mas pelo menos enquanto metas provisórias.

Outros trechos da *Proposta* permitem apanhar o conceito de conhecimento que ela nos apresenta:

As preocupações básicas que orientam a formulação desta Proposta encaminham-se para determinadas posturas frente às questões de ensino/aprendizagem, produção do conhecimento e concepção de história. Posturas que (...) procuram resgatar dimensões de um saber-fazer historicamente expropriado pelo sistema capitalista e assim tentar levar professores e alunos do 1º e 2º graus a uma reflexão sobre o desenvolvimento de suas potencialidades como sujeitos da aprendizagem, do conhecimento e da história.¹⁰

Ou ainda:

formulamos esta Proposta Curricular acreditando na possibilidade da coexistência e mesmo identidade do ensino/pesquisa, ou seja, da produção do conhecimento em todos os níveis sociais e graus de escolaridade, associada a uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido.¹¹

Ora, essas observações aparentemente irrepreensíveis e avançadas pareciam, na verdade, do nosso ponto de vista, estar desqualificando o conhecimento e o saber, conduzindo o ensino a uma postura demagógica. Ao transformar o conhecimento em "saber-fazer" (*know-how*), estava se assumindo *in totum* a razão instrumental, que desqualifica a teoria em favor da prática, diminuindo o valor da reflexão e do pensamento.

Assumir a identidade entre ensino e pesquisa levaria à criação de uma ilusão nos alunos e nos professores, de se tornarem produtores de conhecimento. Que estatuto teria esse conhecimento produzido no ensino? De que maneira ele poderia não ser, quando muito e apenas, a repetição, por meio de um processo doloroso e extenuante, de um conhecimento já à disposição das pessoas – isto é, daquelas pessoas habilitadas a apreendê-lo, reelaborá-lo, transformá-lo?

E mais: pensar na "produção do conhecimento em todos os níveis sociais" parecia-nos a reafirmação de uma perspectiva populista e enganosa. Significaria, no

10 *idem*, p.4.

11 *idem*, p.4.

fundo, a concepção de que bastaria o dominado produzir a “sua” História para que a dominação nesse campo desaparecesse. Ora, isto é uma falácia, como demonstra Carlos Vesentini: a memória dominante obriga o próprio derrotado a recolocar-se na História, ou seja, o próprio objeto histórico impõe-se a todos, excluindo outros objetos e outras percepções.¹²

A última questão levantada, relativa ao papel do cotidiano e da experiência do aluno, revelava-se também bastante complicada:

O levantar questões colocadas pelo presente, vivido como espaço de tensões e conflitos, que se manifestam em múltiplas e variadas dimensões, tem como pressuposto trabalhar com as experiências cotidianas. Experiências estas que podem ser resgatadas por vários ângulos.¹³

Este parece ser o ponto mais polêmico e problemático da *Proposta*, sendo que as suas próprias autoras se apercebem disso em alguns momentos e tentam amenizar as dificuldades.

Essa fala, sobre as “experiências cotidianas”, no entanto, nos parece tão familiar e correta, que quase não conseguimos enxergar o problema: nela, o cotidiano é tomado como existência concreta, e não como experiência sensível e, portanto, afetada pela imprecisão dos sentidos. O processo de conhecimento deveria, de acordo com a *Proposta*, partir desse concreto e, por adições proporcionadas pelos dados da observação, atingir o saber completo. Ora, como afirma Cláudio Weber Abramo, “pratica-se, assim, o ensino daquilo que o aluno já conhece. O que configura uma modalidade minimalista de opressão, pois assegura-se que, ao sair da escola, o estudante estará tão ignorante como quando entrou”.¹⁴

A valorização das “experiências cotidianas dos alunos” não se prendia à *Proposta* da CENP, sendo então, como ainda hoje é, afirmação praticamente obrigatória para quem falasse sobre ensino, sob pena de ser acusado de elitismo, reacionarismo ou coisa semelhante.

No entanto, ao pretender o resgate das experiências cotidianas, como deixar de tocar nas relações e distinções entre cultura erudita, cultura popular e cultura de massas? Como deixar de considerar que os alunos e mesmo a maioria dos professores vivem imersos no universo simbólico mobilizado e/ou criado pela indústria cultural e como deixar de refletir sobre os problemas e dificuldades que isso traz

12 Cf. VESENTINI, Carlos Alberto. *A teia do fato*.

13 SÃO PAULO. *Proposta curricular para o ensino de História*, p.5

14 ABRAMO, Cláudio Weber. *Minimalismo opressivo*.

para o ensino?

No sentido de superar esses impasses foi fundamental para nós a leitura de dois textos, escritos por Adalberto Marson e por Carlos Alberto Vesentini.¹⁵ Esses autores mostram que a bibliografia sobre ensino tem insistido na associação entre ensino e reprodução das relações sociais. A sala de aula aparece como espaço da dominação e do autoritarismo. Isto se dá, para além da estrutura burocrática e do papel ideológico da escola, pela imposição de um saber definido, pronto, acabado, e que estabelece o lugar da competência.

Esse saber é apresentado dentro de uma hierarquia: universidade, bibliografia especializada, livro didático, professor e alunos formam uma cadeia por meio da qual se dá a transferência de todas as responsabilidades, particularmente a de pensar. O conhecimento, desse modo, surge na aula como imposição, e a autoridade, como força. O professor e o livro didático se tornam simples elos dessa cadeia hierárquica do saber; o aluno, como último elo, torna-se mero receptor passivo de um saber pronto que lhe é imposto.

Vêm-se assim profundamente dissociados um pólo produtor e um pólo transmissor do saber. O conhecimento, inserido num sistema produtivo análogo ao da produção de mercadorias, torna-se alienado e alienante. Nesse sentido, mesmo que se transmita uma grande quantidade de conhecimentos ao aluno, este não poderá se apropriar do processo de produção desse saber, parcelado e hierarquizado.

É preciso, portanto, repor a possibilidade de se pensar a produção do conhecimento dentro do espaço da sala de aula, na relação didática entre professor, alunos e cultura. No entanto, aqui algo nos separava da maioria das propostas que então circulavam no campo do ensino de História, pois não pensávamos em transformar cada aluno num pesquisador que iria escrever a sua história: o que pretendíamos era discutir a produção do conhecimento histórico dominante e que essa discussão fosse um momento privilegiado da aula de História.

De acordo com Vesentini e Marson, pode-se perceber na produção da historiografia, na literatura didática e nos conteúdos e currículos escolares de História a reprodução de certos temas associados a uma determinada memória histórica dominante. Tais temas impõem-se a toda a sociedade como marcos periodizadores e definidores aos quais se referem, necessariamente, os outros temas. A operação da memória reduz esses temas centrais a meros fatos, passíveis de múltiplas interpre-

15 MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de história.

tações. O livro didático e os procedimentos comuns das aulas de História atuam dentro desse espaço definido pela memória e, mediante as operações de simplificação, unificação e exclusão, suprimem as percepções e leituras divergentes porventura existentes na historiografia.

O que se punha, daí, como tarefa para nós, professores de História, era justamente o enfrentamento da constituição desses temas, apresentados como fatos. Conseqüentemente, o enfrentamento das cisões entre teoria e prática, pensamento e ação, produção e difusão do conhecimento. Para tanto, seria necessário estudar justamente os temas tradicionais da História, desvendando a produção desses conteúdos e a sua instituição como tradição, isto é, como memória irrecusável e, portanto, ao mesmo tempo, lugar privilegiado da reflexão que pretendesse questioná-la.¹⁶ Ao contrário da maioria das propostas de ensino de então, não se pensava na busca de novos temas, mas em maneiras diferentes de abordá-los e de desmontá-los enquanto produção social. Tratava-se, para nós, de indagar radicalmente sobre o lugar da reflexão para os protagonistas do passado estudado e descobrir a constituição do tema-marco como ocultador, produtor e produto da memória histórica dominante.

Formulamos em 1986 uma primeira versão de um projeto de ensino de História que passou a ser desenvolvido, no mesmo ano e nos anos seguintes, nas escolas onde lecionávamos. Desde então, temos nos ocupado da reformulação dos nossos cursos, da sua avaliação, das suas reorientações, permanecendo, no entanto, os pontos de apoio que foram expostos acima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Cláudio Weber. Minimalismo opressivo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 abr. 1987, p.A-3.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim, GLEZER, Raquel, FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Escola uspiana de História. *Estudos Avançados*, v.8, n.22, 1994, p.349-58.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p.37-68.

16 Adalberto Marson, no texto citado, aponta os riscos da Nova História francesa, que propõe novos temas, amplia enormemente o campo documental, mas acaba repondo os quadros da mesma memória histórica. Cf. MARSON, Adalberto. op. cit., p.48.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História; 1º grau. 3.ed. preliminar*. São Paulo: CENP, 1986.

VESENTINI, Carlos Alberto. *A teia do fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica*. São Paulo: 1982. (Doutoramento em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. Escola e Livro didático de história: In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*: Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p.69-80.

LEITURA: instrumento da reflexão histórica

Cosme Lima De OLIVEIRA ¹

A LEITURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Início a Comunicação com a defesa de uma afirmação sobre a leitura: esta para nós é um momento necessário e fundamental do ensino de História porque é o único meio de garantir ao aluno o acesso aos conteúdos do ensino em geral e do ensino de História em particular. Assim, a leitura aqui não está sendo restrita apenas ao texto escrito mas também é estendida a outras linguagens como: a música, a pintura, a fotografia, a gravura, o cinema, a falas de época (o documento do historiador) e aos artefatos materiais etc.

Esta "noção de leitura", isto é, leitura como único meio para o aluno ter acesso aos conteúdos do ensino, leva a duas conseqüências: a primeira conseqüência é para o ensino em geral: este deve tornar a leitura um tema de reflexão e a segunda

¹ Professor efetivo da EMPG "Leonardo Villas Bôas", da rede municipal de São Paulo e Professor e Coordenador da área de Estudos Sociais da E.T.E. "Guaracy Silveira" do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

conseqüência é para o ensino de História em particular: este deve ampliar a noção de leitura do historiador para além do texto escrito, englobando aí outros documentos e outras linguagens.

A partir das discussões da última década (anos oitenta) e dos anos noventa poder-se-iam fazer duas observações questionando as afirmações acima: 1ª) a maioria das obras didáticas hoje, já trabalham com a preocupação da leitura na medida em que existe em qualquer obra didática coletânea e seleção de textos e documentos de diversa natureza. E muitos historiadores de renome têm escrito obras didáticas adotando o mesmo procedimento. 2ª) desde os *Annales* e a Nova História já ocorreu a ampliação da noção de documento para além do texto escrito ampliando também a "noção de leitura" para outras linguagens e como prova disto nesta mesma casa (Faculdade de Educação e em particular no curso de Prática de Ensino de História, pelo menos deste 1986) já se estudam e discutem outras linguagens.

Esta comunicação pretende discutir as visões de texto e de leitura das obras de divulgação de história — obras didáticas — e das "obras dos historiadores", mostrar a necessidade de uma redefinição da noção 'clássica' de leitura para o ensino de história e finalmente apontar possibilidades de trabalho com leitura de textos e documentos em sala de aula nas condições atuais da escola. Em primeiro lugar cabe analisar algumas obras didáticas para examinar a "validade" das observações acima e as suas concepções de leitura e texto. Em segundo, apresentaremos a visão de leitura do historiador e finalmente possibilidades de trabalho com textos e documentos em sala de aula.

ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS

De uma forma geral as obras didáticas de História apresentam a seguinte estrutura interna: 1) uma introdução apresentando os objetivos do autor; 2) a exposição de um determinado assunto (incluindo aí, conjunto de fatos, explicação de causas e conseqüências e análise do significado de tal assunto ou objeto de estudo); 3) um conjunto de textos ou documentos no final daquela exposição; 4) no final de tais textos existe um certo número de perguntas sobre o conteúdo latente ou manifesto daqueles textos; 5) proposta de atividades relacionadas ao assunto estudado (debates, seminários, filmes) e 6) proposta de leitura suplementar (geralmente remetendo o leitor para obras "paradidáticas").

Sabe-se que a maioria das obras didáticas atualmente têm como proposta

proclamada romper com uma visão do Ensino de História denominada de Ensino Tradicional. Nenhuma obra didática hoje, que se considere séria, defende aquela visão denominada de Ensino Tradicional. Pelo contrário, procura de imediato contrapor-se a ele e negá-lo. O Ensino Tradicional — para as obras didáticas — aparece geralmente caracterizado por ser excessivamente baseado no conteúdo e na sua memorização e no caso específico da História, este conteúdo seria um conjunto de fatos relacionado com o vencedor e seu ensino baseado na memorização desses fatos. O objetivo do Ensino de História aí é “a transmissão de um conhecimento ou informações sobre o passado”, não estabelecendo nenhuma relação com o presente.

As obras didáticas atuais propõem um Ensino de História contraposto ao Ensino Tradicional, sendo aquele, crítico, voltado para a recuperação das lutas sociais, identificado com a realidade social do presente e para tal deve trabalhar com um instrumental de reflexão: observação, análise, interpretação, síntese e alguns propõem produção de reflexão. Para outros, o ensino de história tem como função a transformação da realidade social.

Num exame de obras didáticas recentes² podem-se perceber os seguintes aspectos: 1º) o texto é visto como receptáculo de um certo conteúdo (assunto, idéias, informações e pensamento); 2º) a leitura aí é mera apropriação deste conteúdo mediante as operações do intelecto e supõe-se que o aluno já domina o “ato de ler”; 3º) a leitura e o texto existem isoladamente e sem nenhuma relação com outras leituras ou outros textos: nunca nas obras didáticas (estudadas) aparecem exercícios de leitura procurando relacionar texto com outros textos (este procedimento não trabalha com as categorias cognitivas de comparação e relação). Daqui decorrem duas ordens de problemas:

- ◆ problema 1. Em nenhuma das obras didáticas examinadas existe preocupação em trabalhar com as categorias de “reflexão” propostas por elas mesmas nas suas introduções. Assim sendo, parece que o aluno-leitor destas obras nunca exercitará a sua capacidade de “comparação” e “relação”, na medida em que a leitura dos textos e documentos propostos nunca supõem a existência de outros textos e documentos. O curioso é que a “teoria pedagógica” — construtivismo — que informa a renovação destas obras didáticas, propõe como eixo principal do ensino-aprendizagem menos o conteúdo e mais o exercitar constante das

2 Foram examinadas três obras didáticas: Koshiba, Luiz e Pereira, Denize M. Frayze. História do Brasil. 6.ed. São Paulo: Atual, 1993; Piletti, Nelson e Piletti, Claudino. História & Vida. 9.ed. São Paulo: Ática, v.1-4, 1995.; Arruda, José Jobson. História Integrada. São Paulo: Ática, v.1-4, 1995

categorias cognitivas.

problema 2. As obras didáticas que têm como preocupação central o tema da leitura, (a maioria explícita tal preocupação no seu texto) o faz dentro de uma visão de leitura proposta pela concepção de ensino de história que visa combater. Ou seja, a concepção de leitura que orienta as obras didáticas é a mesma concepção de leitura proposta pelo Ensino Tradicional ou pelos historiadores chamados de positivistas.

A partir das contradições internas das obras didáticas acima — a incoerência entre a crítica ao ensino tradicional e a utilização das concepções básicas deste mesmo ensino, como por exemplo, a concepção de leitura — gostaríamos de apresentar algumas conclusões que vêm negar as duas observações feitas acima sobre a aplicação da leitura como fonte de conhecimento nas obras didáticas. Assim duas conclusões são possíveis: 1) apesar de ser muito divulgada nas obras didáticas e na Universidade, a reflexão sobre a leitura e ampliação da noção de documento, não existe um uso generalizado da leitura como fonte de aprendizagem e conhecimento nas obras didáticas e 2) torna-se necessário pensar a 'noção de leitura' no ensino de história como fonte de aprendizagem e de conhecimento.

ADALBERTO MARSON/CARLOS ALBERTO VESENTINI

Gostaríamos agora de lembrar dois autores desta Universidade que pensaram sobre os problemas colocados aqui. Marson, em "Reflexões sobre o procedimento histórico"³ e Carlos Alberto Vesentini em suas aulas e em sua obra.⁴ Em primeiro lugar os textos destes autores não estão diretamente preocupados em refletir sobre a leitura propriamente dita, mas sobre o documento histórico. Assim a reflexão feita pelos autores preocupa-se com a noção de documento histórico como é concebido e tratado pelos historiadores.

Marson resume em três níveis os problemas da leitura do documento histórico desde o século XIX e que podemos ampliá-los para qualquer texto ou registro deixado pelo passado. Na medida em que se amplia ou se ampliou a noção de documento histórico para além do texto escrito, é possível também ampliar-se a própria

3 Marson, Adalberto. Reflexões Sobre o Procedimento Histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org). Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

4 Vesentini, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos A. da (Org). Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

noção de leitura e dos seus problemas. Para Marson, os três níveis de leitura são: *Primeiro Nível*: sobre a existência em si do documento (o que é capaz de nos dizer? como podemos recuperar o sentido deste seu dizer? por que tal documento existe?); *Segundo Nível*: sobre o significado do documento como objeto (o que significa como simples objeto? como e por que foi produzido? para que e para quem se fez esta produção?); *Terceiro Nível*: sobre o significado do documento como sujeito (por quem fala tal documento? de que história particular participou? que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? o que o fez perdurar como depósito da memória? em que consiste seu ato de poder?)

Para Marson, a “maioria das obras de História desenvolve suas investigações” no âmbito dos “elementos intrínsecos contidos no que o registro documental é capaz de nos falar, a respeito de um passado”, ou seja, a maioria das obras de História se desenvolve no *Primeiro Nível* de problemas, assim as análises de textos (preocupam-se) com o conteúdo propriamente dito (seja ele latente ou manifesto) da documentação. Naturalmente (segundo o autor), “algumas [obras de História] conseguem desdobrar a compreensão do passado de um modo consistente, por meio de uma investigação crítica e rigorosa e outras ficam na superfície, geralmente reproduzindo em outras palavras a mesma argumentação do texto”.¹⁷ Vê-se aí que a forma de leitura clássica, centrada nos “elementos intrínsecos contidos no registro documental” interfere no trabalho do historiador e aparece como sendo o próprio método de leitura do historiador. Mas, para o autor, isto não é um problema, pois:

Se o historiador dispõe de amplos recursos teóricos e informativos, esta análise do conteúdo é capaz de revelar uma historicidade contraposta às versões dadas pelos argumentos da memória instituída. Isto quer dizer a possibilidade de recuperar a presença de outros sujeitos e outros objetos vencidos e dominados no processo histórico, seja através da contraposição a outros discursos, seja pelo desvendamento das formas de dominação e da figura dos dominados no interior do próprio discurso dominante.¹⁸

Aqui Marson expõe os critérios para qualquer proposta de leitura: a análise do conteúdo deve revelar uma outra historicidade (realidade) oposta à versão dominante sobre determinado tema, ou seja, a leitura de um texto, para Marson, pode até ser feita centrada no conteúdo mas só será leitura quando conseguir opor-se à visão dominante sobre um tema, isto é, deve realizar duas condições: 1) revelar/mostrar uma outra historicidade (realidade histórica) e 2) esta revelação tem de ser oposta

17 Marson, op. cit., p. 52.

18 Marson, op. cit., p. 53

às visões/versões dominantes sobre o mesmo tema. Estes mesmos critérios de leitura aparecem nas obras e nas aulas de Carlos Alberto Vesentini.¹⁹ Como escreveu Marson em um de seus textos: ele era 'um cultor de leitura'.²⁰

O que se conclui daí, a partir dos próprios exemplos do autor, é que mesmo na forma clássica de leitura centrada no conteúdo não é qualquer um que seja capaz de fazer uma 'boa' leitura porque deve ter para isso "amplos recursos teóricos e informativos", ou, em outras palavras, deve ser um grande pensador. Marson cita apenas dois exemplos de historiadores no Brasil que fazem esta leitura: Fernando Novais e Maria Silvia de Carvalho Franco. Assim, a leitura clássica centrada no conteúdo como método do historiador só se realiza ou se completa com sucesso quando o historiador for portador daquelas condições que nem todos têm.

Transferida esta situação para o Ensino de História, fica muito complicado pensar a questão do trabalho com textos e documentos na sala de aula. Considerando os problemas e as dificuldades de nossos alunos tornar-se-ia impossível qualquer trabalho de leitura na sala de aula. E toda aquela difusão de textos e documentos nas obras didáticas tornar-se-ia inócua. Será por isso que as obras didáticas não avançam na sua proposição de trabalho com textos e limitando-se apenas a apropriar-se do conteúdo manifesto e algumas vezes do conteúdo latente? Assumem a impossibilidade de se ensinar História a partir de textos, ficando apenas na proposta?

Fica o seguinte problema: ou aceitamos esta situação descrita acima ou procuramos outras possibilidades de se trabalhar com textos e documentos na sala de aula. Surge aqui a necessidade de outra noção de texto e de leitura, pois até aqui o texto foi visto na forma clássica de leitura, ou seja, a partir do seu conteúdo latente ou manifesto. Parece ser diante desta situação que surge uma outra proposta de leitura — poderíamos chama-la de proposta histórica de leitura — implícita nos textos de Adalberto Marson e de Carlos Alberto Vesentini.

Tanto a forma clássica de leitura quanto a proposta histórica de leitura têm uma concepção de texto e de leitura. A primeira como já foi comentada, vê o texto como receptáculo de idéias, fatos, informações e intenções. Já a Proposta Histórica de leitura, vê o texto ou lê o texto a partir de três níveis: o nível do texto como coi-

19 Cf. VESENTINI, Carlos Alberto. A teia do fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica. São Paulo: 1982. (Doutoramento em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

20 Marson, Adalberto. Maquinações Satânicas: Edward Thompson e as leituras do Sistema Fabril. Campinas: IFCH/Unicamp, n.26, 1991.

sa/objeto produzido pelo homem, o nível do texto como portador de conteúdo e o nível do texto como sujeito de ações, capaz de realizar ações, isto é, capaz de dirigir a historiografia, autores, leitores ou mesmos os próprios sujeitos sociais.

Aceitando a concepção de texto e os critérios de leitura de Marson e Vesentini, poderíamos apontar possibilidades de trabalho em sala de aula com leitura. Assim, é possível destacar alguns aspectos que uma leitura de texto deve conter para os autores: um tema/assunto, a visão dominante (instituída) sobre este mesmo tema/assunto, as visões opostas à visão dominante, e os possíveis confrontos entre estas visões. Para pôr em prática tais critérios gostaríamos de indicar a importância da sistematização de um 'roteiro de leitura'²¹ para trabalhar com os alunos. Este roteiro de leitura poderia tomar como base os três níveis de leitura, mostrados acima: o texto como objeto, o texto como portador de conteúdo e o texto como sujeito de ação. No primeiro nível, procurar-se-ia situar o texto como objeto produzido por determinados sujeitos históricos. O segundo nível de leitura constitui a apropriação "clássica" do conteúdo manifesto ou latente de qualquer texto (ou registro deixado pelo passado) mediante as operações do intelecto (observação, identificação, classificação, organização, hierarquização e síntese de informações ou idéias).

No terceiro nível, procurar-se-ia ver o texto para além do conteúdo, isto é, o texto como capaz de realizar ações e estabelecer relações (diálogos) com outros textos ou mesmo comandar/orientar as ações de pessoas. Quando propomos uma questão sobre determinado conteúdo (p. ex.: o significado da Revolução Francesa), esta questão foi decidida pelo professor? Ou pelo conjunto de textos que lemos sobre o tema (Revolução Francesa)? Assim, num simples exercício escolar podemos perceber como certos temas, questões são decididas por outros textos ou interpretação. Nesse sentido, para os autores, herdamos certos temas, problemas e questões e não nos damos conta disso, porque certos textos (interpretações) estão comandando nosso pensamento.

Após trabalhar com o primeiro nível e o segundo nível de leitura (momento fundamental) o professor pode encaminhar o aluno para ver o texto como sujeito. Os autores chegam a sugerir dois procedimentos para realizar tal leitura: podem-se contrapor outros discursos ao discurso dominante ou desvendar formas de dominação no interior do próprio discurso dominante. Cabe aqui, como tarefa do professor de História, criar um curso onde o fundamental seria pensar temas/interpretações dominantes, ou o conjunto de temas que constituem o "nosso" ensino de história.

21 Cf. Molina. Olga. Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, José Jobson. *História Integrada*. São Paulo: Ática, v.1-4, 1995
- KOSHIBA, Luiz e PEREIRA, Denize M. Frayze. *História do Brasil*. 6.ed. São Paulo: Atual, 1993
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- MARSON, Adalberto. *Maquinações Satânicas: Edward Thompson e as leituras do Sistema Fabril*. Campinas: IFCH/Unicamp, n.26, 1991.
- MOLINA, Olga. *Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU, 1992.
- PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História & Vida*. 9.ed. São Paulo: Ática, v.1-4, 1995.
- VESENTINI, Carlos Alberto. *A teia do fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica*. São Paulo: 1982. (Doutoramento em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos A. da (Org). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

O TEMA E A AULA DE HISTÓRIA

Vânia Maria Barros Temperly **CORDEIRO**²²

A questão do tema, ou melhor, da história temática em sala de aula, não é uma questão nova – a discussão já é notada mais claramente desde o início da década de 80, principalmente na escola, com as novas propostas curriculares – mas mesmo já tendo mais de dez anos de existência, ainda suscita as mesmas dúvidas. Vou partir dessas dúvidas para discutir a questão do tema em sala de aula.

As principais dúvidas ou críticas são:

22. Professora efetiva da rede estadual de ensino – EEPSP "Dom Duarte Leopoldo e Silva" – São Paulo.

1. tema empobrece as aulas de História – “o que fazer com mais ou menos 4000 anos de História?”;
2. Estudar um *único tema* durante o ano inteiro cansa o aluno – “como despertar o interesse do aluno?”
3. Qualquer tema serve?

O professor que levanta a dúvida sobre o empobrecimento das aulas de História esquece-se de que a suposta História de “4000 anos” ensinada nas escolas, a História dos manuais didáticos, também é uma história temática – só que a escolha dos temas não foi feita pelo professor, mas já desde o século XIX. Chesneaux, no livro *Devemos fazer tabula rasa do passado?*, explica muito bem tal questão:

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses mesmos marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente.

As categorias básicas do quadripartismo têm uma função ideológica específica, enraizam no passado certo número de valores culturais essenciais para a burguesia dirigente.²³

Portanto, o que é ensinado tradicionalmente e sem questionamento como se fosse a *História Universal* também é uma seleção, também é um recorte.

Assim, um projeto de história temática em sala de aula terá como diferença em relação aos conteúdos tradicionalmente ensinados a possibilidade da seleção pelo professor dos conteúdos a serem discutidos em classe, devendo essa escolha incidir sobre eixos temáticos que sejam importantes para a formação do aluno, no sentido definido por Luiz Roncari em seu mais recente livro, em que propõe a substituição de uma perspectiva meramente informativa por outra, formativa, que resulte “na formação do leitor [no nosso caso, do aluno], no seu amadurecimento enquanto tal e enquanto sujeito”.²⁴

Paul Veyne estabelece com clareza a inevitabilidade de uma perspectiva te-

23. CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?*, p.95.

24. RONCARI, Luiz. *Literatura Brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*, p.14.

mática no trabalho do historiador:

Resumindo: é preciso acabar com o relato contínuo (...). O *continuum* espaço-temporal não passa de um quadro didático a perpetuar a tradição preguiçosamente narrativa. Os fatos históricos não se organizam por períodos e povos, mas por noções; não têm de ser recolocados em seu tempo, mas sob seu conceito.²⁵

Neste ponto, devemos ter claro qual é a importância que assume o problema dessa seleção dos conteúdos. Quando o professor seleciona um tema deve levar em consideração essencialmente a relevância da temática a ser estudada, a qual só pode ser estabelecida na medida em que se escolham temas que possuam significado vital para a compreensão do mundo em que vivem alunos e professor. Carlos Vesentini demonstra que a história se articula em torno de um certo número restrito de *temas*, entendidos como simples *fatos*, passíveis de múltiplas interpretações, sendo necessário que a reflexão histórica em sala de aula incida justamente sobre esses temas estabelecidos pela memória histórica dominante, no sentido de proceder à desmontagem das maneiras mediante as quais esses mesmos temas foram produzidos e se impuseram como dominantes.²⁶

Não podemos dizer que qualquer tema sirva para isso, mesmo que “algumas correntes historiográficas” tenham afirmado que *tudo é História*, abrindo um leque de possibilidades infinitas de estudos e pesquisas históricas. Em sala de aula, no entanto, isto não é possível, ou melhor, não é desejável:

Há que se proceder a um exame rigoroso da realidade social em estudo para se conseguir compreender como, num caso específico, num objeto determinado, se pode identificar o geral expresso no particular. Isso exige sólida formação intelectual e perspicácia da análise: Michel Foucault, estudando a loucura, ou Carlo Ginzburg, examinando o caso particular de um moleiro perseguido pela Inquisição, não estavam diante de “qualquer tema/objeto”, mas sim diante de casos determinados e escolhidos com critério e talento pelo historiador.²⁷

Em sala de aula, o ensino de História deve estar voltado para a discussão e compreensão do momento histórico em que se vive, o momento histórico presente, utilizando o passado para perceber como cada sociedade pensou o tema em questão e elaborou projetos em torno dele. Também deve estar relacionado aos objetivos

25 . VEYNE, Paul. O inventário das diferenças: história e sociologia, p.43.

26 . Cf. VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de história.

27 . CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico, p.181.

mais gerais do ensino da História enquanto disciplina formadora de um certo estilo de pensamento e de ação – por exemplo, o problema da formação da cidadania.

Por essa razão deve-se enfatizar a importância que existe na seleção do tema. O professor deve levar em conta essa relevância do tema, pois para selecioná-lo deve ter sensibilidade e acuidade quanto ao momento histórico, relacionando essa escolha aos objetivos mais amplos do ensino de História.

É importante também, na escolha do tema, ter em mente a própria noção que se tem de tema, enquanto *gerador* e *diretor* das discussões a serem travadas no âmbito do curso de História. Nesse sentido, devemos distinguir *tema* de *assunto*, para que não se caia no empobrecimento e na restrição dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos. O tema, ou eixo temático, é bem mais amplo que o assunto, na verdade ele engloba ou organiza inúmeros outros temas, subtemas e assuntos (p.ex: tema: democracia, assunto: a democracia grega; tema: revolução; assunto: a revolução francesa).

Um projeto de história temática não está propondo o exame de um único assunto, mas a discussão de um tema. Por essa razão, não podemos deixar de pensar na historicização do tema: o professor deve ser capaz de mostrar que o tema muda de significado/sentido conforme o momento histórico:

A História, enquanto disciplina científica, possui uma especificidade que se define, tradicionalmente, pela inter-relação entre o presente e o passado. A História se ocupa do *passado* na medida em que este deixa suas marcas, sua herança, no presente. O ensino dessa disciplina deve-se preocupar com esse passado “vivo”, buscando a seleção e o estudo de temas que ainda possuam significado efetivo, deixando de lado as meras “curiosidades” históricas. (...)

A discussão da constituição e da produção desses temas não deve, porém, cair, de maneira nenhuma, no mero estudo repetitivo e monótono do chamado “cotidiano do aluno”.²⁸

É importante perceber que a história temática não despreza a cronologia, pois há um constante diálogo entre presente e passado. Nesse sentido, há um rompimento com a linearidade cronológica no ensino e não com a cronologia em si, que, no entanto, deve-se constituir como pano de fundo e como suporte do ensino e não confundir-se com a própria forma da História que, assim, se resumiria a uma simples

28 . CORDEIRO, Vânia Maria B. Temperly e CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. Planejamento das atividades a serem desenvolvidas na disciplina História durante o ano de 1994., p.9 e 13.

sucessão de acontecimentos.

O tema, dessa maneira, será estudado em diferentes épocas ou temporalidades, para se entender como diferentes sociedades leram no passado/presente o tema, ou seja, como esse tema, que possui significado hoje, foi pensado por diferentes sociedades no passado.

Assumindo a história temática uma perspectiva questionadora dos conteúdos tradicionalmente definidos para o ensino de História, cabe ao professor selecionar, dentre os temas classicamente estudados, aqueles mais adequados a proporcionar aos alunos uma melhor compreensão da realidade em que vivem e da qual fazem parte, propiciando-lhes os instrumentos e os conhecimentos necessários para repensarem aqueles mesmo conteúdos e as razões pelas quais eles se transformaram em conteúdos clássicos do ensino de História.

Outro aspecto importante para a concretização desses objetivos é o relativo à seleção do material didático. Dentro dessa proposta, abandona-se a idéia do uso de um manual didático como única fonte de informação e de reflexão. Propõe-se a escolha de textos que levem em conta uma seqüência de complexidade no tratamento do tema e do uso da linguagem, no sentido de uma adequação aos diversos estágios de desenvolvimento e maturidade intelectual dos alunos.

Essa seleção deve propiciar o uso de textos divergentes sobre o mesmo assunto, permitindo o aparecimento e a discussão de visões e falas diferentes sobre a mesma história, permitindo a desmontagem dos mecanismos de produção do tema enquanto memória histórica dominante. É claro que não se pensa apenas no uso de textos escritos, mas também em materiais diversificados como os provenientes da arte, da música, da televisão, da propaganda, do cinema etc.

Quanto à eterna questão do *"interesse do aluno"*, sempre levantada nas discussões a respeito do ensino de História, nossa proposta assume a perspectiva de que o interesse só poderá ser real na medida em que a relação pedagógica instaure um diálogo efetivo do aluno com o saber histórico, permitindo que ele, no processo de aprendizagem, vá conseguindo apreender as diversas dimensões do tema estudado e vá adquirindo autonomia de reflexão. Ao ter como ponto de partida o saber do aluno a respeito do seu cotidiano, pode-se, no desenvolvimento do processo, permitir que o aluno consiga romper com o senso-comum e alcançar um grau de reflexão e de autonomia perante os objetos históricos e perante o seu próprio cotidiano.

O ensino dessa disciplina, portanto, deve buscar a capacitação dos alunos

para a reflexão histórica, tornando-os, ao longo do processo, suficientemente autônomos para saberem se dar conta da sua realidade histórica e se decidirem pelas formas da sua intervenção nela.

Tal ensino, assim orientado, pode restaurar a possibilidade de os indivíduos elaborarem projetos de futuro, capacidade essa que a sociedade contemporânea cada vez mais afasta das suas preocupações. Ao mesmo tempo, e para tanto, é preciso que esses indivíduos dominem os mecanismos de produção e de transmissão do conhecimento na nossa sociedade. À História, enquanto disciplina escolar, cabe lidar com os conceitos de temporalidade e de espacialidade, de cultura e de sociedade e cabe mostrar a história dos homens como produção coletiva, como obra humana e, portanto, passível de ser alterada pelas ações desses mesmos homens.

A partir da discussão de temas ainda relevantes para a nossa sociedade, o aluno poderá compreender como diversas sociedades pensaram o seu presente e constituíram projetos para o futuro, mesmo quando pareciam impossíveis, criando a esperança e a utopia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?: sobre a história e os historiadores*. Trad. de Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.
- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e de oitenta*. São Paulo, 1994 - Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CORDEIRO, Vânia Maria B. Temperly e CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Planejamento das atividades a serem desenvolvidas na disciplina História durante o ano de 1994*. São Paulo: EEPSP "Dom Duarte Leopoldo e Silva", 1994.
- RONCARI, Luiz. *Literatura Brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp/FDE, 1995.
- VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de história. In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p.65-80.
- VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças: história e sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HISTÓRIAS, HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS

Ana Lúcia Lana NEMI*

I - INTRODUÇÃO

O projeto relatado a seguir foi desenvolvido por professores de História e Geografia com 70 alunos das sextas séries do 1º Grau do Colégio Arquidiocesano de São Paulo, nos dias 24 e 25 de setembro de 1995. Tratou-se de atividade extra-curricular, uma vez que não era viável a participação de todos os alunos da série (um total de 340 alunos).

Nosso objetivo principal era redimensionar o estudo da História para além do texto, para além da escrita. Há algum tempo, desenvolvia-se, na escola, um trabalho bem estruturado com relação à leitura de documentos de época e trechos de obras historiográficas. Por outro lado, sentíamos falta de um trabalho que envolvesse documentos não escritos, que levasse o aluno para fora da sala de aula, para fora do livro. Enfim, queríamos um trabalho de campo, que ampliasse a visão de História do nosso aluno. Desejávamos reconstruir a História através de uma vivência mais sistemática e ativa dos alunos, permitindo uma discussão mais aprofundada sobre o estudo de um determinado momento histórico e de como é possível fazer-se várias releituras do passado.

II - PREPARAÇÃO DO PROJETO

Foi escolhida uma antiga região produtora de café: Vale do Paraíba - e uma cidade: Bananal, para se realizar o estudo de meio. A opção ia ao encontro do que

* Secretaria da Educação São Paulo

os alunos estudavam: A economia cafeeira no século XIX, a passagem da mão-de-obra escrava para a assalariada e a queda da Monarquia. Algumas questões eram fundamentais:

- a) Que importância teve a economia cafeeira para a região durante o século XIX?
- b) Como as pessoas viviam naquela época?
- c) Como a região reagiu à substituição da mão-de-obra escrava e à queda da Monarquia?
- d) Que traços do passado podemos identificar na região atualmente?
- e) Como as pessoas vivem hoje na região? Que atividades desempenham? Que expectativas têm?
- f) O que os moradores da cidade conhecem sobre a história da região?

Essas eram questões importantes para a reconstrução da História da região e também possibilitavam a "ponte" para a compreensão do presente.

A partir delas, foi elaborado um roteiro de atividades para os alunos. É importante salientar que informações mais específicas sobre a região estavam sendo trabalhadas na sala de aula, através de leitura e discussão de documentos do período e também de textos historiográficos.

Iniciou-se um planejamento rigoroso e bastante detalhado da atividade. Nós, professores, sentíamos-nos muito motivados, mas também receosos, uma vez que a proposta envolvia pernoite dos alunos em Bananal, uma experiência nova para nós, para os alunos e também para a escola.

Para que pudéssemos selecionar os locais a serem visitados, bem como o local de hospedagem foi preciso irmos com antecedência até a região. Estávamos nos fins do mês de junho e um turbilhão de atividades, provas, planejamentos e planos de recuperação dificultavam nossa saída, que foi adiada para o início de agosto.

Nossa ida à região (sem dúvida, uma corrida, pois fomos e voltamos no mesmo dia) foi de grande importância para o sucesso da atividade, pois pudemos definir bem os locais a serem visitados, conhecer pessoas com as quais os alunos poderiam entrar em contato, "dividir" de forma racional o tempo para bem aproveitá-lo, sem levar os alunos à exaustão, além de termos verificado que a "Fazenda Pau

d'alho", um dos pontos de visita por nós selecionado, estava em restauração, não sendo possível conhecê-la.

A escolha do local causou certa preocupação, pois os hotéis da região que foram antigas sedes de fazendas de café, não comportavam um grande número de pessoas.

Uma vez definidos os pontos a serem visitados e o local da hospedagem, era necessário elaborar-se o roteiro para os alunos. As questões propostas no roteiro procuravam dar "pistas" para que os alunos recriassem a História local, fazendo com que eles "voltassem ao passado".

Após essa organização inicial, estabelecido o roteiro de trabalho e o meio de transporte, o projeto foi divulgado aos alunos e suas famílias. Sendo uma escola que atende diversos setores da classe média paulistana, ele deveria atender aos anseios básicos de tal camada: conforto, segurança e boa alimentação, além de um sólido projeto pedagógico. Procuramos deixar muito claro a todos, inclusive à escola, de que não se tratava de um "passeio" e sim de um trabalho bastante sério, embasado em uma proposta de ensino-aprendizagem crítica e dinâmica, onde haveria poucos momentos para o lazer. Dessa forma, queríamos garantir que somente alunos realmente interessados aderissem ao projeto de estudo do meio.

Os alunos, desde o início, envolveram-se muito, superando nossas expectativas. Em classe, tanto aqueles que iam à Bananal, como aqueles que não iam, passaram a se empenhar mais para conhecer e coletar informações sobre a região.

III - NO CAMPO

Nosso roteiro iniciou-se com a visita a duas antigas fazendas de café na região de Bananal, que atualmente são utilizadas como hotéis-fazendas. Queríamos que, a partir dessas visitas, fosse possível discutir-se a respeito da situação econômica da região nos dias de hoje.

Após o almoço, desenvolveu-se a 2ª etapa do trabalho. Os alunos chegaram à cidade de Bananal e foram divididos em dez grupos de trabalho. Cada um desses grupos recebeu o roteiro de atividades, com previsão de tempo para o cumprimento de cada "tarefa" proposta. O fato de determinarmos um tempo aproximado para cada atividade tinha por objetivo ajudar na organização de cada grupo, pois os alunos ainda apresentam dificuldades em lidar com a noção de tempo, o que pode-

ria comprometer o desenvolvimento da proposta.

Todos os grupos receberam o mesmo roteiro, porém em seqüências diferentes. Isso foi importante, pois os alunos puderam se espalhar pela cidade, vivê-la e entrar em contato com os seus habitantes, entrevistando-os. Não houve divulgação prévia das atividades a serem desenvolvidas na cidade, justamente para que a curiosidade, a motivação e a criatividade dos alunos transformassem as propostas em pontos de partida para outras descobertas.

Nós, professores, orientávamos os grupos, à medida que desenvolviam o trabalho. Esse contato foi bastante rico, pois nós nos sentimos como “pontos de apoio” para os alunos, que nos procuravam em busca de ajuda e não de respostas prontas. Eles queriam questionar, indagar, inquirir, descobrir, enfim, viver a História. E viveram... Ir à antiga Farmácia Popular e conversar com o Sr. Plínio, atual responsável por ela, foi fazer uma viagem no tempo... Potes de porcelana, rótulos pintados a ouro e cristais que ainda estão lá são testemunhos de um passado de riqueza para alguns... Antigos solares assobradados urbanos que pertenceram a ricos fazendeiros de café da região persistem, apesar da decadência da economia cafeeira da região e de toda uma cultura predatória.

As crianças olhavam, desconfiadas, para o cemitério. Muitas nunca haviam entrado em um deles. A observação dos túmulos e a confrontação das datas de nascimento e morte de alguns indivíduos fizeram surgir várias questões, ao mesmo tempo que esclareceram dúvidas. Muitos alunos relacionaram a riqueza dos túmulos à época do café, bem como observaram que a decadência da região levou à construção de túmulos mais simples...

Ir à estação ferroviária, de origem belga, também foi muito interessante, principalmente porque as crianças começaram a discutir sobre o porquê de sua desativação e o porquê de ter se transformado em estação rodoviária.

À noite, já no hotel, foi realizado o plenário, onde os grupos puderam expor suas dúvidas, indagações, descobertas e conclusões. Nesse momento, reconstruiu-se, de forma dinâmica, a História de Bananal do século XIX e compreendeu-se melhor Bananal dos fins do século XX. A relação passado-presente estava mais viva que nunca.

No dia seguinte, fomos visitar a sede da fazenda Resgate, tombada pelo Patrimônio Histórico. Nesse momento, muito se exigiu dos alunos em termos de observação. Eles deveriam relacionar o que viam com aquilo que conheceram sobre o passado de Bananal e reconstruir a vida das pessoas na época. A partir da própria

estrutura arquitetônica da casa-grande(construção da senzala abaixo da casa-grande e da posição dos escravos dentro da capela) foi possível identificar os contrastes entre a vida dos grandes cafeicultores e dos escravos. Isso permitiu uma rica discussão sobre a importância do braço escravo na região, sua condição de vida e o que significou o fim do tráfico e, posteriormente, a abolição da escravidão para a região.

IV - CONCLUSÕES SOBRE O PROJETO

Poderíamos partir em nossa avaliação daquela feita pelos alunos, que se envolveram, efetivamente, no projeto. Foram dois dias em que os alunos se divertiram, mas também trabalharam muito. Ao chegarmos a São Paulo, estávamos muito cansados, mas certos de que havíamos aprendido bastante .Os alunos gostaram muito e afirmaram desejar que outras atividades como estas pudessem ser desenvolvidas.

A principal crítica feita foi a respeito do número de atividades propostas e o tempo disponível. Afirmaram ser necessário mais um dia, para que o trabalho pudesse ser realizado de forma mais tranqüila. Além disso, lamentaram que o projeto não fosse extensivo a todos os alunos, pois muitos queriam participar, porém não conseguiram se inscrever por falta de vagas.

Além de termos aprofundado o estudo acerca do Vale do Paraíba no século XIX e termos entrado em contato com os moradores atuais da região, conhecendo seus anseios e necessidades, alguns aspectos do trabalho devem ser salientados:

- desenvolveu-se o trabalho em equipe, uma vez que os grupos só atingiam os objetivos propostos se fossem organizados. Os alunos perceberam isso e trabalharam de forma a dividir e distribuir funções. No plenário, discutiu-se muito, porém os grupos aprenderam a respeitar o ponto de vista do outro;
- os alunos puderam desenvolver autonomia, uma vez que estavam longe dos pais. Sabiam de suas tarefas e responsabilidades e procuraram cumpri-las para viabilizar o trabalho;
- Ampliou-se a visão de mundo, uma vez que os alunos tiveram oportunidade de entrar em contato com os moradores locais, que possuíam um modo de viver próprio da região ;

- Nós, professores, tivemos oportunidade de conhecer uma outra dimensão dos nossos alunos, assim como eles também puderam nos conhecer melhor. Isso modificou muito nossa relação em sala de aula;

Quanto aos aspectos de ensino-aprendizagem, não há dúvida de que esse tipo de trabalho permite, não só trabalhar o conteúdo programado, como também desenvolver algumas habilidades fundamentais, tais como: a observação, capacidade de argumentação e síntese, expressão oral e escrita, entre outras.

Outro aspecto importante é o relativo ao desenvolvimento das noções espaço-temporais. Trata-se de trabalho privilegiado para isso. Desde a saída de São Paulo, foi possível chamar a atenção para as diferentes formas de ocupação do espaço, bem como o uso de mapas foi fundamental para a localização espacial. Todas as atividades propostas procuraram trabalhar com a noção de passado/presente, porém não de forma linear, mas no sentido de se perceber as mudanças e permanências, fundamentais para o ensino da História. Assim, as noções de diacronia e sincronia foram trabalhadas o tempo todo.

Apesar de todos os pontos positivos que verificamos existir no projeto, algo nos inquietou. Como o projeto foi considerado extra-curricular e nem todos os alunos dele participaram, não foi possível uma continuação sistemática do projeto na sala, apesar de terem sido feitas exposições de fotos e os alunos terem relatado as atividades aos que não puderam participar da experiência.

Outro aspecto que precisa ser revisto é o fato de que as aulas foram normais para os alunos que não participaram da viagem, o que causou certas dificuldades, pois ao voltarem, os alunos tiveram que "colocar em dia" aquilo que haviam "perdido". Alguns professores chegaram a reclamar, pois tiveram que replanejar suas atividades.

V - ÚLTIMAS REFLEXÕES

Projetos de estudo de meio não são novos dentro do ensino de História, porém, muitas vezes eles são deixados ao abandono, por serem difíceis de serem viabilizados. Cabe a nós, professores, criarmos caminhos para realizá-los. Não podemos esperar que, a todo momento, tenhamos o apoio de pais e escola. Muitas vezes, temos que andar na contramão, para provarmos que determinados projetos valem à pena.

Por isso, propomos rediscutir os projetos de estudo de meio, enquanto estratégia interessante para o ensino da História. Relatamos, aqui, uma experiência que envolveu dois dias e que, por isso, necessitou de uma infra-estrutura maior e também maiores gastos financeiros. Mas sabemos da possibilidade de se planejar estudos de meio dentro da própria cidade em que vivemos, sem necessidade de pernoite, com menores gastos. Isso exige, sobretudo motivação dos alunos e disponibilidade do professor. Com certeza, com o primeiro podemos contar... Então, mãos à obra...

"RESGATANDO A HISTÓRIA PESSOAL EM TORNO DE SÃO PAULO"

Adriana Justi **MONTI**

A presente comunicação tem por objetivo relatar uma experiência ocorrida no ano de 1997, na Escola Caravelas de São Paulo, juntamente com os alunos da oitava série, do 1º Grau. Chamamos a esse trabalho - projeto de "História de vida", o qual procurou estabelecer as interrelações possíveis entre o que podemos chamar de História pessoal com a história das sociedades, ou por assim dizer, história coletiva.

Nosso foco central era a cidade de São Paulo, pólo irradiador da cultura do café em sua fase mais "moderna", e catalisador de culturas diversas, que ao longo do tempo vieram se estabelecer nessa região, possibilitando a presença intensa de imigrantes e seus descendentes, que se erradicaram ao longo deste século e hoje estão presentes em todas as nossas escolas.

Nosso conteúdo programático era o tradicionalmente conhecido como "ciclo do café", que imediatamente se transformou para o estudo do Brasil e de alguns países e eventos mundiais, na segunda metade do século XIX e começo do século XX. O tema nos reportava ao passado, mas era o presente, colocado pela presença de meus 25 alunos e seus sobrenomes, que nos chamava atenção. Afinal, por que todos estávamos reunidos numa mesma escola? Qual a origem de cada um de nós? O que teria acontecido com nossos familiares que nos propiciaram estar ali

reunidos? Netos e bisnetos de japoneses, coreanos, italianos, poloneses, árabes, portugueses, espanhóis, nordestinos,... o que havia em comum nessas tantas histórias?

O ponto em comum nos era claro. Todos ali tinham na sua bagagem como "opção", como escolha de seus familiares, a presença da cidade de São Paulo. Nosso projeto era delimitar o percurso histórico dessa escolha.

Para isso, nos dispusemos a reconstituir a genealogia de cada um, procurando dados das cinco últimas gerações de suas famílias. Foram propostos cinco gerações, pois deduzia-se, chegaríamos ao final do século XIX. Estes dados seriam coletados através de documentos tidos como oficiais, tais como: certidões, passaporte, identidade, etc ... como também através de outras formas de documentação: fotos, cartas e objetos de toda ordem que dessem pistas à reconstituição. Cabe ressaltar a longa discussão gerada pela necessidade de definir, conceituar documento, documento histórico. Jacques Le Goff e Lucian Febvre foram trazidos a nossa discussão e nos deram luzes ao encaminhamento dessa questão. Assim nos ensinaram:

"A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na sua falta de flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas.(...) Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser homem." (Febvre 1949, citado por Jacques Le Goff in "Documento\Monumento" p.98).

Dessa documentação inicial, os alunos tiraram informações básicas como: origem (nacionalidade\naturalidade), nascimento, deslocamentos (quando? para onde?) e bairros habitados em São Paulo. Nem todas essas informações eram possíveis de serem obtidas, mas esse enfoque foi dado para nortear a leitura dos documentos e até propiciar possibilidades de retirar outros dados.

Ao longo das semanas, os alunos iam pesquisando e formando um arquivo pessoal, que continha: uma ficha para cada família e "provas" que legitimassem as informações. No caso de informações obtidas oralmente, citou-se o informante, localizando-o dentro do contexto familiar.

Com os dados obtidos, foi construído um planisfério individual, que delineava o trajeto dos deslocamentos de cada um dos componentes familiares da genealo-

gia. Grandes cartazes foram feitos e, com a utilização de cores e legenda, diferenciou-se o caminho percorrido pelas linhagens paterna e materna de cada um dos alunos. Conceitos como migração, emigração e imigração foram trabalhados e já era possível encaminhar o projeto para o levantamento das motivações que impulsionaram tais deslocamentos.

Paralelamente à pesquisa, aulas sobre a sociedade brasileira na segunda metade do século XIX iam criando um cenário histórico que apontava respostas e explicações possíveis para tais motivações. Textos que tratavam da necessidade de mão de obra para as lavouras de café no sudeste, tais como textos que discutiam as demandas imigratórias e suas origens, foram trabalhados e propunham, dentro do contexto da pesquisa, ir ao encontro das raízes dos deslocamentos do período, responsável pela formação da cidade de São Paulo como importante pólo econômico do país. (Textos: Catelli, Roberto. *Brasil: do Café à Indústria*. SP. Ed. Brasiliense, 1992 e Martins, Ana Maria. *Império do Café*. SP Ed. Atual.)

Fomos também, através dos textos, ao encontro das motivações que levaram os imigrantes a saírem de seus países naquela época. Estudamos assim, as Unificações Alemã e Italiana.

Assim sendo, neste momento do trabalho, vamos configurando os impulsos dados pela história aos deslocamentos do final do século passado (tanto a entrada como a saída) e configurando o percurso familiar num contexto mais próximo, isto é, no decorrer do século XX. (Lê-se aqui próximo, também no sentido de mais concreto, ou mais ligado ao aluno).

Nosso passo seguinte era a entrevista. Seriam entrevistados todos os familiares vivos, cercando-os de questões que os remetessem à memória de cada um sobre a infância e as condições de vida na infância; sobre as características do local onde viveram (socio - econômicas, políticas,...); sobre escolaridade e condições de estudo, lembranças positivas e negativas do local de origem. Para os entrevistados que não eram nascidos em São Paulo, foram abordadas, além dessas questões, outras que remetiam à cidade de São Paulo, tais como: por que a "escolha" desta cidade (ou mesmo deste país)? Como foi chegar aqui? Procurando aprofundar os motivos dos deslocamentos.

Os alunos, em duplas, formularam questões que davam margem a essas preocupações, inquietações. Colocaram-nas em fichas e saíram em busca de suas respostas. Os familiares falecidos eram representados pela memória de outros.

Neste momento, dava-se extrema valorização para a memória histórica e o resgate das histórias pessoais. Como disse Jacques Le Goff: "A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro". (In: "Memória" .p. 47)

Cartas para o interior de São Paulo e mesmo para o exterior do Brasil, foram mandadas, e o interessante é que informações adicionais vinham e chegavam a alterar questões das entrevistas. O envolvimento dos familiares crescia e dava força ao projeto. Uma vez por semana, dentro do processo de confecção das entrevistas, a aula de História se tornava espaço para os relatos das descobertas de cada um dos alunos, contagiando o clima cada vez mais e incentivando as investigações das histórias pessoais.

Tendo chegado o dia da entrega dessa etapa do projeto (entrevistas), o momento seguinte, após minha leitura e avaliação das fichas de cada aluno, foi o de fazer um levantamento, uma listagem, dos acontecimentos e fatos históricos presentes nas entrevistas. Os alunos retomaram suas entrevistas e procuraram nelas citações feitas sobre fatos históricos, datas e eventos que tratassem da história coletiva. Fatos correntes eram: guerras mundiais, crise do café, crise da bolsa de Nova York, Plano de Metas do governo JK, governo militar...

Os alunos, com suas listagens, passaram a pesquisar sobre esses acontecimentos em livros didáticos, enciclopédias e livros especializados, encontrados na biblioteca da Escola, em casa ou mesmo na biblioteca da classe, a qual criei com meus livros, para facilitar o trabalho de pesquisa. O contato com esses acontecimentos foi mais informativo, isto é, não buscávamos uma análise aprofundada de cada um deles, mas sim o que eram ou o que representaram num contexto histórico determinado. Desta forma, os alunos passaram a ampliar suas listagens factuais com informações, que ressaltavam as conjunturas e circunstâncias históricas a que se ligavam as histórias pessoais.

Superada mais essa etapa, nos encaminhávamos para a etapa final de nosso projeto: o texto. Teríamos aqui a organização dos dados obtidos durante o projeto e a síntese desses dados. Encaminhei a confecção do texto final com rigor científico (Introdução, desenvolvimento, conclusão, citações, bibliografia e documentação), mas procurei sensibilizar os alunos no sentido de desenvolverem um texto mais literário, mais narrativo, que partisse da sua história, isto é, o texto se iniciaria com os dados pessoais do aluno, e avançando para os dos pais, ampliando para os avós (maternos e paternos) até os bisavós e tataravós, quando possível.

Lemos dois livros, os quais tinham a função de inspirar a confecção dos textos finais: *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado e *A História de Uma Folha* de Leo Buscaglia. Livros com linguagem simples e que, de uma maneira sensível, trabalham a valorização da experiência e o seu resgate.

Muitos alunos optaram por desenvolver seus textos dividindo-os nas duas famílias (materna e paterna). Um exemplo:

"Eu, Juliana Rappoport Furtado, nasci da união de duas famílias: Rappoport e Furtado. Dois representantes dessas famílias se encontraram no primeiro ano da Faculdade Politécnica da USP, em 1968. Cada um já tinha sua própria vida e sua própria história, que passaram a ficar interligadas".(Juliana)

Partia-se daí e seguiam relatando suas histórias. A narrativa possuiu um movimento constante de aproximação e ampliação, indo das histórias pessoais à coletiva. *"Esta é a história de minha família, Oyuamanguchi e Nishimura, que veio do Japão para o Brasil, procurando uma vida mais tranqüila do que a que levava no seu país. Alguns vieram motivados pela Segunda Guerra Mundial, declarada em setembro de 1939, quando tropas alemãs invadiram a Polônia."*(Karen) . E assim a aluna continua a narrativa, situando os motivos da Guerra e a participação do Japão no conflito.

Outro exemplo que citarei é revelador de um tratamento que ressalta sentimentos e lembranças ligados à política de uma época: *Massanori é um engenheiro químico e nasceu em 28-06-1946 em Pereira Barreto. Foi para a cidade de São Paulo em 1964, buscando melhorar seus estudos. Depois de conseguir alugar um apartamento na Bela Vista, chamou sua mãe para morar junto com ele. Sua lembrança quanto à política da época, foi o marcante golpe de 64. Este foi um golpe feito pelos militares brasileiros contra o governo civil de João Goulart e que fez com que o Brasil fosse governado por militares até 1985*

A liberdade de imprensa e de opinião, nesse período, foi eliminada, os partidos políticos proibidos, exceto a Arena e o MDB, e os movimentos populares foram sufocados por meios violentos, com prisões, torturas e assassinatos "

(Karen). Assim a aluna continua, dando algumas características do período da ditadura no Brasil e retoma para a vida de Massanori, seu pai.

A conclusão do trabalho caracterizou-se como uma reflexão sobre o projeto e sobre a História, ressaltando a importância de se perceber a História de Vida interli-

gada ao contexto histórico vivido e as possibilidades oferecidas por ele e trabalhadas pelas condições e opções de cada um. Apresento como exemplo, a conclusão de Fernando:

... "Acompanhando a vida de minha família é possível perceber os fatos significativos deste século, que tiveram influência direta sobre seus cotidianos e suas mudanças de rumo.

Suas vidas são representativas das vidas de milhões de outras pessoas. Por outro lado, conhecendo-os e fazendo parte de suas vidas, percebo suas histórias como únicas e especiais."

E a conclusão de Vanessa:

"Pesquisei a história de vida da minha família e cheguei à conclusão de que se estudarmos a história de nossa própria família veremos, ouviremos, fatos sobre a história coletiva. Pois aqui em São Paulo, quase todos nós temos descendência estrangeira (ou até, em muitos casos, brasileira do Nordeste do Brasil). E se os homens, a humanidade faz a história, nossas famílias e muitas outras também fizeram ou farão. Em cada família do mundo, sempre há quem participou de momentos da história, sejam eles importantes, marcantes ou não".

Este trabalho exigiu um esforço grande de planejamento e avaliação de cada uma de suas etapas. Os alunos participaram e, previamente, conheciam todos os critérios de avaliação. Era de comum acordo a delimitação do cronograma e mesmo suas alterações. A auto-organização e o empenho foram crescentes, pois o projeto ia assumindo proporções cada vez maiores e de interesses não só do grupo, como também dos familiares e do conjunto da escola.

O trabalho finalizou-se com a apresentação dos resultados de cada aluno e a exposição dos documentos, escritos e não escritos, das diversas histórias pessoais.

Nossa sala de aula tornou-se um museu, um espaço de amostragem de histórias, fragmentos de histórias e vida.

O ENSINO DE HISTÓRIA TEMÁTICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO CEETEPS

Carlos Alberto de **OLIVEIRA***
Hélia Maria de Fátima Gimenez **MACHADO****
Júlia Maria Falivene Roberto **ALVES (COORD.)*****

" Na realidade

Pouca verdade

Tem no cordel da história.

No meio da linha

Quem escrevinha

Muda o que lhe convém ".

(Verdadeira Embolada, Edu Lobo e Chico Buarque de Hollanda)

" A história humana não se desenvolve apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina. " (Ferreira Gullar)

" O que se deve ensinar a nosso filhos: uma história aberta ao claro debate, ou uma ' história turva ', que enfileira nomes, datas, e parece uma lista telefônica ? " (Cadernos de Debate 1, Brasiliense)

1. INTRODUÇÃO

*Professor de História na ETE "Getúlio Vargas" São Paulo/SP; Doutorando em História Social na PUC/SP.

** Profª de História na ETE "Armando Bayeux da Silva", Rio Claro/ SP.

*** Profª. de História na ETE "São Paulo", São Paulo /SP e Professora Responsável pela disciplina História na Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC) do CEETEPS

Até 1993, o Centro Estadual de Educação Tecnologia "Paula Souza " (CEETEPS), vinculado e associado à UNESP, possuía 14 Escolas Técnicas de 2º Grau (ETEs) subordinadas à Secretaria de Ciência e Tecnologia que, em seu conjunto, ofereciam 25 cursos profissionais. A partir desse ano, ela incorporou mais 84 unidades provenientes da Secretaria da Educação, contando, hoje, com uma rede de 98 escolas. Nelas são preparados técnicos em 40 habilitações diferentes, tanto no setor primário, quanto secundário e terciário.

Desde 1991, o ensino de História no CEETEPS tem se pautado por uma Proposta de História Temática, elaborada a partir de discussões do conjunto dos professores, cujo eixo-central é "O Trabalho e a Cultura Popular".

Atualmente, cerca de 80% da rede trabalha nesta direção, discutindo e avaliando constantemente objetivos, metas, conteúdos, métodos e meios, em encontros mensais que se realizam na CETEC (Coordenadoria do Ensino Técnico)

Os trabalhos desenvolvidos são acompanhados por uma Professora Responsável por Disciplina (PRD) de História na própria CETEC (atualmente a Profª Júlia Maria Falivene Roberto Alves), por um consultor da Universidade (o Prof. Dr. Pedro Paulo Funari, da Unicamp), e pelos Coordenadores de Área de Estudos Sociais e/ou do Núcleo Comum de cada escola.

No 2º semestre de 1993, iniciaram-se as discussões sobre a possibilidade de se trabalhar também com outros eixos-temáticos interdisciplinares adequados às diversas habilitações, com o propósito de contextualizar historicamente a função, o trabalho e a importância dos técnicos e das técnicas específicos de cada curso, embora o eixo-central (Trabalho e Cultura Popular) fosse mantido, unificando todas as classes.

Para possibilitar o trabalho do professor sem sobrecarregá-lo demais com questões muito diversas, foi necessário agrupar as habilitações em 05 blocos e definir 05 temas diferenciadores que atendessem às necessidades profissionais diferentes de cada área de formação técnica, tal como se pode constatar a seguir:

A cidade na nossa História: (tema para Edificações, Desenho de Construção Civil, Agrimensura, Estradas e Saneamento);

A cultura alimentar do brasileiro: (para Nutrição, Dietética e Alimentos) ;

História da Comunicação e dos Registros de Informação e do Conhecimento: (para Processamento de Dados, Secretariado, Informática Industrial, Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Eletroeletrônica, Administração e Contabilidade);

Utensílios, ferramentas e máquinas na História dos Povos: (para Mecânica, Desenho de Projetos de Mecânica, Têxtil e Instrumentação);

A química no cotidiano e nos processos históricos de produção:

(para Química, Bioquímica, Petroquímica e Laboratorista Industrial)

No final de 1995, porém, após consulta aos professores das 14 ETEs que integravam há mais tempo a rede do CEETEPS e que haviam se prontificado a trabalhar com temas específicos, ficou constatado que, embora todos achassem importante fazê-lo e os que já haviam tido essa experiência declarassem que ela havia suscitado grande interesse nos alunos, poucos, na prática, haviam conseguido realizar esse intento e os motivos foram: a excessiva carga horária e o vínculo a mais de uma escola e a cursos de diferentes áreas. Embora a CETEC houvesse subsidiado os professores com material de apoio, por acúmulo de tarefas os docentes não dariam conta de preparar suas aulas da forma como desejariam

No Encontro de Replanejamento para 1996, os professores presentes resolveram deliberar o seguinte: ao invés de trabalharem com os diversos conteúdos dos temas específicos, distribuídos em todos os bimestres de forma integrada aos do eixo-temático central - (como fora anteriormente proposto) -, os professores passarão a resolver, com mais autonomia e de acordo com as possibilidades particulares de cada escola ou classe, em que momento, independentemente de módulo ou bimestre, poderão planejar a execução de projetos cujos temas e atividades estejam diretamente ligados às habilitações e, conseqüentemente, à área de interesse profissional do aluno. Para isso, ou se inspirarão nos conteúdos já sugeridos, ou optarão por outros que lhes pareçam mais pertinentes e exeqüíveis, devendo, no entanto, realizar pelo menos um desses projetos durante o ano em cada curso que ministram.

Para as escolas que mais recentemente passaram a integrar a rede do CEETEPS e que contam com muitas habilitações que não se encaixam em nenhum dos 5 blocos existentes, como, por exemplo, enfermagem, decoração, estruturas navais, açúcar e álcool, prótese dentária e outras, os projetos desenvolvidos no decorrer de 1996 certamente abrirão caminho para novas discussões a esse respeito.

Acreditamos que as trocas e relatos de experiências que se sucederão contribuirão para que, nos próximos anos, os professores se sintam mais preparados e, com o tempo, possamos chegar à solução encontrada para as nossas escolas agrícolas - as ETAEs -, que já possuem um Plano de Conteúdos em que as necessida-

des específicas da habilitação são plenamente atendidas, integrando-se de forma coesa ao eixo-temático central que, para elas é, nas primeiras séries, "Terra, trabalho e cultura popular", e, nas segundas, "Terra, trabalho, indústria e cultura popular".

2. A OPÇÃO PELA HISTÓRIA TEMÁTICA: HISTÓRICO

Quando, em 1990, na gestão do prof. Almério Melquíades de Araújo como Coordenador do Ensino de 2º Grau, as professoras Maria de Fátima Simões de Souza e Ana Carolina Calderón, ambas da ETE "Jorge Street", iniciaram um estudo sobre o ensino de história nas ETEs com o objetivo de unificação curricular, e, para isso, começaram a reunir mais sistematicamente os professores para discussões sobre objetivos, metodologia e conteúdos. Começou a ficar claro para o grupo que havia uma total insatisfação por parte tanto dos professores quanto dos alunos a respeito do modo como se trabalhava a disciplina em questão.

Novas perspectivas historiográficas estimulavam os especialistas a pensar em outras modalidades de trabalho, novos enfoques, temas mais pertinentes, métodos mais atualizados etc. No entanto, o isolamento de cada um dentro da sua própria ETE, a falta de um trabalho mais ampliado em termos de rede e com apoio da administração central, suas dificuldades em freqüentar cursos de capacitação e conhecer outras práticas alternativas, além de razões mais particulares, faziam com que o ensino de História, em nossas unidades, seguisse os esquemas mais tradicionais, o que se podia constatar na própria formulação dos planos de ensino, onde os conteúdos arrolados eram os mesmos que os livros didáticos propunham.

Quanto aos discentes, já chegavam às ETEs com uma visão negativa da História, que consideravam uma matéria decorativa, voltada apenas para o passado mais remoto, desvinculada da realidade em que estavam inseridos e desnecessária nos cursos técnicos. Mesmo quando os professores utilizavam métodos mais atualizados, os conteúdos estudados não despertaram interesse. Os que pretendiam cursar a universidade, depois de concluído o curso técnico, em função do vestibular ainda se conformavam com a existência das disciplinas do núcleo comum, o que não acontecia com os demais.

Desse descontentamento geral e do conhecimento que alguns docentes tinham da Proposta de História Temática da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de S.P.), conhecimento esse que foi se aprimorando com a presença do Prof. Dr. Pedro Paulo Funari (UNESP) - assessor da equipe

que a elaborou - nas discussões do grupo a respeito da reformulação curricular, foi se delineando uma tendência a encarar o ensino de história temática como o mais adequado às características dos cursos profissionalizantes e às aspirações dos especialistas da Instituição. Após quase um ano de debates, os professores resolveram, finalmente, optar por este tipo de ensino, contando, para facilitar a sua implantação, com a criação da função de PRD na Coordenadoria, sendo a prof^a Maria de Fátima S. de Souza a primeira a assumi-la para a disciplina História, com a assessoria do Prof. Funari, e, nas unidades, com os Coordenadores de Área.

Os Encontros Mensais de História foram decisivos, tanto nos primeiros tempos para a implantação da unificação curricular, como também, durante as gestões que se sucederam na Coordenadoria do 2º Grau (as da Prof^a Marisa Fumanti Chamon e, em seguida, da Prof^a Laura M. J. Laganá Dietzold), para a consolidação das mudanças e integração dos novos docentes

A capacitação contínua em serviço tem possibilitado aos participantes garantir a qualidade de seu trabalho e sua condição de professores reflexivos. Os Encontros e Cursos têm como objetivos mantê-los a) atualizados em relação ao saber produzido na Universidade; b) informados a respeito de bibliografias, metodologias e técnicas de ensino mais condizentes com a Proposta Educacional do CEETEPS; c) conhecedores das experiências vividas e projetos realizados por seus colegas comunicando-lhes também os seus, enriquecendo-se todos com a socialização das dificuldades e sucessos encontrados e d) estimulados a freqüentar ou visitar lugares, instituições e eventos que possam representar acréscimos às suas capacidades e habilidades profissionais

A metodologia utilizada nos encontros tem sido, via de regra, a seguinte: a) palestra com um professor de Universidade sobre tema de interesse geral seguida de debate; b) distribuição de material de apoio para fundamentação teórica do professor e/ou utilização direta com o aluno em sala de aula; c) informes gerais sobre exposições, cursos, mostras etc. ; d) apresentação de sugestão de atividade seguida de análise e discussão; e) relatos de experiências em classe e f) divulgação de materiais utilizados.

O convênio assinado entre o CEETEPS e a VITAE para desenvolvimento de uma Metodologia para o Ensino Técnico, a partir de 1994, estimulou grandemente os trabalhos desenvolvidos no sentido de capacitação docente e reformulação curricular, e a Proposta de História, implantada antes dele, pôde ter sua implementação solidificada.

Os encontros têm repercutido bem entre os professores que, em suas avaliações, mostram-se bastante apoiados, e mais tranquilos e seguros para trabalhar. A distância em que se encontram algumas ETEs e ETAEs e compromissos com outras escolas, que não são da mesma rede, dificultam a participação de alguns. Em geral, a frequência gira em torno de 40/50 professores, no total de 98 escolas convidadas. Contudo, o envio de material de apoio e sugestões de atividade é garantido a todos, mesmo aos que não podem participar dos eventos.

Os primeiros tempos de implantação foram bastante difíceis, em termos de adaptação, para muitos professores, em virtude de sua própria formação acadêmica e por terem uma prática mais voltada para o ensino tradicional da História e para a preparação dos alunos para a universidade. Temiam não estar cumprindo sua função, uma vez que não ensinavam " toda a História ", pois no rol de conteúdos desenvolvidos não constavam mais alguns fatos e processos tidos como fundamentais para a formação do aluno e que, comumente, são questionados nos vestibulares.

É preciso lembrar, porém, que com apenas 2 aulas da disciplina em 2 séries apenas (como acontecia na maioria das escolas), mesmo nos esquemas mais tradicionais de ensino não era possível atingir esses objetivos, e, geralmente, a história mais recente e atual não era aprendida, pois partia-se da antiguidade, seguindo-se religiosamente a periodização europocêntrica, e não havia tempo para se cumprir todo o programa.

Outra dificuldade consistiu no fato de os alunos se queixarem de " estar estudando sempre a mesma coisa ", ao invés de saberem "de tudo um pouco", como estavam acostumados, e dos próprios professores não se sentirem preparados, inicialmente, a trabalhar com um eixo-temático afastando-se da história factual. Da variedade de eventos, com superficialidade, evidentemente, partia-se para a unicidade de tema com aprofundamento, e a novidade, com toda a insegurança e perplexidade que ela traz, inquietava docentes e discentes igualmente. Ainda era muito difícil para os primeiros, por falta de prática, tratar o tema Trabalho não como fim em si mesmo, mas como eixo condutor de análises e discussões que tornassem possível o conhecimento de toda a estrutura social ; em decorrência disso, os segundos sentiam que estavam " perdendo tempo com tanta repetitividade".

A tudo isso acrescentava-se o fato do tema primeiramente escolhido ter sido o "Trabalho escravo e cultura negra", com preocupações voltadas também à problematização da questão racial, dos direitos humanos e da cultura popular. Os tópicos que deveriam ser desenvolvidos, nas primeiras séries dos cursos, eram os seguintes:

- Escravidão e a exploração do trabalho: a escravidão como sistema;
- A resistência à escravidão ;
- Abolição;
- Cultura afro-brasileira.

Poucos especialistas e estudantes estavam preparados para tratar a etnicidade afro-brasileira, entre outros motivos pelo fato de os negros constituírem um número muito reduzido em nossas escolas e pela "contaminação" ideologizante da história oficial, os textos estudados e atividades desenvolvidas trouxeram à tona preconceitos, racismo e discriminação, que, por sua vez, propiciavam uma certa rejeição ao tema. A experiência exigia o repensar da Proposta e sua reformulação.

A título de experiência, apenas uma professora (Júlia Maria Falivene Roberto Alves, da ETE "São Paulo") havia trabalho com história temática em 2^{as} séries. Como seus alunos haviam estudado, até então, segundo o esquema tradicional, para que não se desse uma quebra muito radical na continuidade dos seus estudos houve uma adequação da Proposta mesclando-se eixos temáticos e eixos cronológicos, ou seja, o tema trabalho foi estudado a partir do século dezoito pois os estudantes haviam terminado a série anterior estudando a "Introdução à Revolução Industrial" obedecendo-se a sua evolução segundo a periodização tradicional

A solução pareceu contemplar as dificuldades encontradas pelos docentes em geral em função da novidade da prática e, por isso, a Proposta foi reformulada, dando origem a uma 2^a versão. Nos primeiros anos do curso o tema passava a ser *Trabalho e Cultura Popular nas Sociedades Pré-industriais*, estudando-se a questão na Antiguidade Clássica, no Feudalismo, na Transição para o Capitalismo, nas Sociedades Indígenas e Negras antes da dominação dos europeus e o trabalho escravo na América até o século XVIII. Nos 2^{os} anos, analisava-se o *Trabalho e a Cultura Popular nas Sociedades Industriais Capitalistas e Socialistas*, nas diversas formas que assumiu em sua evolução no decorrer da 1^a, 2^a e 3^a Revoluções Industriais.

Nossa proposta, portanto, ainda que inspirada na da CENP, desviava-se dela em função das características peculiares que envolviam a sua prática.

Os professores que foram admitidos pelo concurso realizado no final de 1994, após a incorporação de novas unidades, puderam contar com alguns elementos facilitadores do ensino da história temática: uma estrutura institucional que o apoia, estimula, acompanha e orienta ; as experiências já desenvolvidas por seus colegas mais antigos na rede e seus depoimentos favoráveis ao tipo de ensino

praticado ; material de apoio já selecionado e à sua disposição e, acrescentando-se a isso, suas expectativas otimistas em relação ao CEETEPS, em contraposição às decepções que traziam por terem trabalhado na rede da Secretaria de Educação

Acreditamos que a prova de seleção para ingresso dos docentes de História tenha sido um outro elemento positivo e facilitador, pois a mesma foi estruturada segundo o perfil de professor considerado ideal para trabalhar de acordo com a Proposta da Instituição.

No entanto, ainda podemos constatar, em alguns colegas desse 2º grupo, certas dificuldades já vivenciadas anteriormente pelos do grupo precursor. Assim, há professores que ainda tentam conciliar objetivos e metodologias em si mesmos contraditórios, trabalhando com os conteúdos ligados ao tema Trabalho e, ao mesmo tempo, adotando, paralelamente, apostilas ou compêndios segundo esquemas mais tradicionais. Isso acontece ou porque ainda se preocupam em preparar o aluno para o vestibular, embora não seja essa a função de uma Escola Técnica, ou porque, acostumados com a quantidade de conteúdo ministrada nos cursos regulares, em que a História tem uma carga horária semanal muito maior, ficam com a sensação de que estão "songando" informações preciosas aos seus alunos. Essa solução híbrida, por eles encontrada, acaba sendo estressante para educadores e educandos, em detrimento da própria qualidade de ensino. Existem também os colegas que têm receio de experimentar o novo, os que não concordam com a história temática ou não se consideram preparados para ela, e os que são mais conservadores ou acomodados. Alguns preferiram aguardar durante um ano *para verificar se realmente a Instituição lhes daria o apoio necessário* e, caso percebessem condições favoráveis, iniciariam a implantação da proposta em 1996. Se essa alegação foi sincera, acreditamos que, no corrente ano, muitos docentes se integrarão ao grupo dos que trabalham com temas.

As maiores dificuldades enfrentadas, porém, ainda são a questão da jornada múltipla de trabalho, a distância geográfica de algumas escolas em relação à CETEC e o não pagamento ou pagamento atrasado, por parte de algumas unidades, das despesas de viagem dos professores a São Paulo, fatores que desestimulam o comparecimento aos eventos de capacitação. Não podemos desconsiderar, também, a persistência de um certo elitismo e alguns preconceitos ocultos, - que atingem os negros, migrantes, certas religiões e partidos minoritários, índios etc. -, posturas que, evidentemente, prejudicam a abordagem da história do ponto de vista *de todos os homens*, e não apenas de alguns (os mais poderosos), como, no CEETEPS, nos propomos fazer.

A 3ª versão da Proposta, formulada no Encontro de Replanejamento, no final de 1995, demonstra maior amadurecimento e segurança do grupo que, aos poucos, vai se libertando do apego rígido à cronologia para trabalhar com temas dentro de um mesmo tema, sem desconsiderar, porém, a periodização.

Transcrevemos, a seguir, os Conteúdos Curriculares dessa última versão para os cursos do setor secundário e terciário, que são a maioria, de modo que fiquem mais claras para o leitor as discussões seguintes sobre a forma como trabalhamos em nossas escolas:

1ª séries	2ª séries
1º Módulo - Introdução ao estudo da história temática: 1) Memória; 2) tempo histórico e cronológico; 3) documentos; 4) monumentos	1º Módulo - Características da Sociedade Global: 1) sociedade tecnológica, de consumo e de massa; 2) as novas tecnologias de informação e comunicação; 3) o trabalho na atualidade: características e desafios; 4) economia globalizada, cultura mundializada e dominação imperialista
2º Módulo - A importância do trabalho na construção da cultura e da história: 1) o significado do trabalho (individual, social, cultural); 2) o trabalho oculto na sociedade de consumo; 3) Trabalho alienado.	2º Módulo - As origens da sociedade tecnológica atual: 1) A 2ª e a 3ª Revoluções Industriais; 2) fordismo, taylorismo e as novas formas de organização do trabalho na atualidade; 3) os movimentos operários: teorias, organização e luta.
3º Módulo - As transformações pelas quais passou o trabalho compulsório (da antiguidade à contemporaneidade): 1) introdução ao estudo do trabalho compulsório e da escravidão; 2) escravidão e resistência na antiguidade clássica, 3) a servidão medieval, 4) a escravidão do índio e do negro na América; 5) as formas de resistência à escravidão e a abolição do trabalho escravo; 6) a escravidão atualmente	3º Módulo - O Brasil na Era das Máquinas: do final do século XIX a 1930: 1) a imigração; 2) a formação da classe operária: condições de vida e de trabalho, organização e luta;
4º Módulo - As transformações pelas quais passou o trabalho livre: da antiguidade à 1ª Revolução Industrial: 1) conceitualização de trabalho livre; 2) o trabalho livre na antiguidade clássica; 3) o artesanato doméstico e as Corporações; 4) manufatura e assalariamento; 5) o sistema fabril: a formação da classe operária e sua organização e luta na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX; 6) o trabalho livre no Brasil (Colônia e 1º Império)	4º Módulo - Os períodos autoritários: Ditadura Vargas e Ditadura Militar: 1) características gerais, 2) peculiaridades, 3) industrialização: o trabalho e o movimento sindical
	5º Módulo: Os períodos democráticos: 1) o populismo; 2) a industrialização e os modelos econômicos; 3) participação política e luta pela cidadania.

Observação: A questão da cultura popular não é discutida à parte, mas sim relacionada com os demais conteúdos.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS: TEORIA E PRÁTICA

A proposta Pedagógica de História desenvolvida no CEETEPS parte da concepção da Escola Técnica de 2º Grau como o local de formação de profissionais que devem conhecer a realidade da sociedade capitalista tecnocêntrica em geral e

do mundo do trabalho em particular, em relação aos quais se posicionem criticamente. É ela que deve proporcionar ao aluno não só a oportunidade de profissionalização e de desfrutar de forma mais direta, criativa e analítica do patrimônio cultural da humanidade, como também de politização e participação na vida social na condição de cidadão crítico.

Os cursos técnicos têm, como alunos, principalmente filhos de trabalhadoras e trabalhadores (sobretudo nos cursos noturnos), para os quais, além da Escola, a grande fonte de informação são os meios de comunicação de massa, sobretudo a TV, sofrendo eles, pois, massivamente, variados processos de ideologização burguesa, entre os quais a supervalorização do capital e da técnica e a ocultação do valor do trabalho e do trabalhador na produção da cultura e da história.

Em algumas de nossas escolas ou cursos, o número de alunos que pretendem ou poderão cursar a Universidade é grande, mas, em geral, para a maioria, as oportunidades de estudar História como disciplina escolar termina no 2º grau. Seu ensino, portanto, para alunos com este perfil, deverá estar voltado para desenvolver neles a criticidade, o gosto pela leitura, a observação sistemática e problematizada do seu cotidiano, o desvelamento da realidade social e um olhar mais humanizado e humanizante das relações de trabalho e do trabalho com a técnica.

Dessa forma, o tratamento que damos à história não é o tradicional, que a trata como ciência que se interessa sobretudo pelo passado, despertando, por isso, pouco interesse nos alunos. Na realidade, acompanhamos as novas tendências que foram propostas, nas últimas décadas, principalmente pela Nova História Francesa e pela História Social Inglesa, e, no Brasil, pela Proposta de História Temática da CENP, e trabalhamos essa ciência como instrumento para se refletir como a realidade social é produzida através do tempo e em diferentes espaços, e as tensões, lutas e contradições que provocam as mudanças ocorridas e as transformações e permanências que delas resultam.

Desse ponto de vista, o passado deixa de ser algo morto, pois está na base ou substrato de "tudo o que é hoje e que será amanhã", constatação essa que pode ser propiciada principalmente pelo estudo de tempos de longa duração e pela história do cotidiano

Os "homens comuns", que na história tradicional são encarados como peões conduzidos por líderes carismáticos (os grandes personagens, os heróis), são, então, encarados e estudados como produtores da história, e os documentos utilizados para os novos estudos não se limitam mais aos ditos oficiais, que sempre enfocaram a

realidade do ponto de vista do dominador, selecionando, segundo sua visão, o que é ou não "memorável" e deve ser preservado como patrimônio histórico.

A história estudada em nossas escolas não deve ser, portanto, apenas aquela contada pelo branco europeu, cristão, adulto, rico e dominador. Os testemunhos dos índios e negros, dos povos dominados, dos trabalhadores, mulheres, crianças, minorias sociais etc precisam ser contrapostos àqueles ; acrescentados a eles aos invés de eliminá-los, de forma que se possa conhecer a realidade tal como ela se concretizou para cada uma das parcelas sociais que a vivenciaram. Em outras palavras, o que pretendemos é ensinar uma história que seja a de todos os homens, e não apenas de alguns deles.

Deixando de ser tradicional, cronológica, positivista, etapista, linear, elitista e seriada, segundo um eixo espaço-temporal compartimentador, a história, em nossa Proposta, não deve ser concebida só como conhecimento mas também como prática social, e o futuro como um vir-a-ser de múltiplas possibilidades que será construído pelos inúmeros e diferentes indivíduos e instituições que compõem a malha social.

O eixo-temático escolhido e os conteúdos a ele relacionados foram selecionados como os mais propícios às provocações, indagações, pesquisas e debates que possam proporcionar uma compreensão mais crítica da Sociedade Global em que estamos inseridos, das injustiças sociais, dos problemas ecológicos, das mudanças propostas, da qualidade de vida da classe trabalhadora e das questões de direitos humanos e cidadania em geral.

Para nós, mais importante do que o quanto se ensina e aprende - pois nunca se ensina e aprende o suficiente e sempre haverá algo mais a aprender ou reaprender - é o como se ensina, e, como as condições sociais atuais, inclusive relacionadas com trabalho e profissão, exigem do cidadão que ele seja ágil, criativo, inovador e versátil, precisamos sobretudo ensinar o aluno a aprender, a desenvolver-se sozinho e a tornar-se apto também a colaborar com o desenvolvimento de outros em trabalhos coletivos, inclusive interdisciplinares. Devemos prepará-los para que sejam capazes de aprender sempre.

E como a função do professor é, antes de tudo, a de ensinar a aprender, é, conseqüentemente, a de estimular a dúvida, a problematização, a curiosidade e o gosto pela pesquisa, o que podemos fazer sobretudo orientando estudos, mediando debates, coordenando sínteses, avaliações etc.

Se, porém, o professor é, no processo ensino/aprendizagem, a pessoa que

tem mais idade, experiência e conhecimentos acadêmicos, por outro lado o aluno tem os conhecimentos e experiências (sobretudo não-acadêmicos) próprios de sua geração e condição social peculiar. Ambos, portanto, devem ter muito a trocar, embora caiba ao professor o planejamento, orientação e coordenação das atividades por ser ele, o especialista na ciência em que trabalham conjuntamente.

O ponto de partida e de chegada, neste processo, deve ser sempre o próprio aluno, com suas vivências, conhecimentos e interesses (geralmente centrados no presente e na história mais recente). É a partir deles que devemos organizar as atividades pedagógicas, voltando às origens e raízes dos fatos, problemas e processos, no passado, discutindo conceitos e percebendo a historicidade que há em tudo e em todos, até que possamos voltar ao ponto de partida com maior possibilidade de compreensão da realidade social segundo leituras diferentes realizadas por agentes diversos da história.

O ensino, centrado em um tema ancorado na longa duração e enriquecido com o estudo do cotidiano e das mentalidades, favorece mais a compreensão de estruturas sociais, a percepção não só de mudanças como também de permanências e da presença do poder e de conflitos nas mais diversas relações sociais. A história deixa de ser narrativa/descritiva para ser interpretativa, e o passado estudado deixa de ser algo morto para ser percebido como componente do presente e, por isso mesmo, algo que tem a ver com o aluno que o estuda.

A utilização de textos de diversas naturezas e diferentes abordagens, da análise da cultura material e das mídias eletrônicas mais comuns são recursos importantes na prática do ensino que procuramos desenvolver no CEETEPS. Projetos interdisciplinares também são estimulados, e os mais frequentes são os que envolvem a História com a Geografia, Português, Filosofia, Educação Moral e Educação Artística, embora não seja raro a associação com disciplinas técnicas. Nesse contexto, a história ensinada também é profissionalizante.

4. REFLEXOS DA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA DO CEETEPS

O trabalho desenvolvido nas escolas técnicas de 2º grau tem se refletido em outras instâncias da Instituição, tais como: 1) na elaboração dos exames de classificação para ingresso nas escolas técnicas (vestibulinho), cujas provas, há 3 anos, consistem em questões de português, história, geografia, ciências e matemática formuladas a partir de um texto que aborda um determinado tema em nível

interdisciplinar; 2) na prova de concurso de ingresso para docentes de História, realizada em dezembro de 1994, que foi estruturada de forma a selecionar professores com perfil adequado para trabalhar com a Proposta e 3) no vestibular para ingresso às Faculdades de Tecnologia (FATECs), com a programação de conteúdos de História elaborada a partir de 3 eixos temáticos (Terra e Trabalho; Indústria e Trabalho; Cidadania).

Além disso, muitos professores têm levado suas experiências para outras instituições de ensino, particulares e públicas, onde lecionam.

5. AVALIAÇÃO

As avaliações da Proposta feitas por docentes e alunos tem sido bastante estimulantes e é possível notar um grande investimento dos educadores em atingir os objetivos e metas sugeridos. Seu entusiasmo, convicção e empenho em acertar têm sido os elementos mais determinantes da reação positiva dos alunos. É preciso lembrar, porém, que essas características vão se desenvolvendo com o tempo, à medida que o professor vai se sentindo seguro, experiente e institucionalmente apoiado.

É certo que, devido ao próprio fato de nossas escolas serem profissionalizantes, o número de aulas de História é pequeno para os objetivos que propomos atingir: duas por semana, em duas séries, geralmente as iniciais. Por isso, a integração com outras disciplinas, as reuniões pedagógicas e a discussão com os colegas a respeito de como superar as diferentes dificuldades, dos educadores e dos educandos, serão sempre recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRINI, Conceição et al. *O ensino da história: uma revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1986.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1992.

FUNARI, Pedro Paulo, ALVES, Júlia Falivene. *O ensino de história na escola técnica: teoria e prática*. São Paulo, 1995 (inédito).

FRANCO, Maria Laura. *O livro didático de história no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1986.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo:, Contexto, 1988.

SILVA, Marcos Antonio da (org) *História em quadro negro: escola, ensino e aprendizagem*. Rev. Bras. de Hist. São Paulo: ANPUH, v. 9, n. 19, set/89 -fev/90.

_____. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

_____. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

OFICINAS E ALTERNATIVAS DE MUDANÇA CURRICULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA EM MINAS GERAIS

“PROJETO DE HISTÓRIA” - Relato de uma experiência de mudança curricular no ensino médio em Contagem

Maria Inez Salgado De **SOUZA***

Fazer a história sim, na medida em que a História é capaz, e a única capaz de nos permitir num mundo em estado de instabilidade definitiva, viver com outros reflexos que não os do medo. (Lucien Febvre)

I - INTRODUÇÃO

Antes de mais nada, é preciso situar o projeto em questão, desde sua gestação, discussão e elaboração. O município de Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, conta com uma população em expansão de quase um milhão de habitantes. Nesse contexto, a educação de 1º e 2º Graus, vem há alguns anos, se expandindo e merecendo uma atenção definitiva das autoridades municipais. A expansão da rede de ensino fundamental levou à expansão do ensino médio, sendo que a educação secundária no município representa cerca de 90% das vagas oferecidas nesse nível. Ele é constituído por um complexo atual de 16 escolas, sob a denominação de Fundação de Ensino de Contagem, a FUNEC.

* Diretora Educacional da FUNEC

A FUNEC conta com uma administração central, composta de uma diretoria educacional e uma superintendência financeira e é nesse quadro pouco hierarquizado e com um mínimo de burocracia, que se delineiam as linhas mestras do funcionamento das dezesseis unidades com diretores e vice-diretores eleitos na maior parte dos casos. O elo primeiro entre as escolas e os professores é a capacitação pedagógica e o reforço das áreas de conteúdo e técnicas, através de assessorias externas, buscadas junto a especialistas da Universidade Federal de Minas Gerais, desde o ano de 1993.

No primeiro semestre daquele ano, os professores de História da FUNEC propuseram e foi aceito pela Diretoria Educacional, uma assessoria por parte de uma especialista da Faculdade de Educação da UFMG. Começava assim a parceria entre esta expositora e o grupo de professores da FUNEC, a qual se estenderia até o final de 1995.

Os pressupostos que balizaram esse trabalho já vinham sendo alicerçados em pesquisas e estudos anteriores a essa parceria. Mas foi a partir desse novo cenário, que as preocupações com uma história mais significativa, com um tratamento metodologicamente mais rigoroso da disciplina na escola e na sala de aula, com a possibilidade de configuração de um ensino da História que deixasse de lado os manuais didáticos como únicas balizas (1), vieram a se concretizar num projeto e seriam postas em prática. Partimos assim, de uma visão conceitual da história calcada na "História Nova" da escola francesa dos "Annales" (2) e ainda na história social britânica (3), sobretudo quando advogam o abandono de uma história política, reagindo contra o positivismo de antanho e propondo saídas pela história social, a história dos humildes e a história "vinda de baixo". A tarefa à nossa espera seria colocar como objeto de investigação, a possibilidade de constituição do processo de conhecimento histórico como finalidade de seu ensino.

Propusemos ao grupo uma série de indagações e discussões, com apoio em material bibliográfico, mas ao mesmo tempo fruto de reflexões individuais da prática docente para tentar responder á clássica questão de Marc Bloch *Para que serve ensinar/aprender a História?* Esta pergunta nos remeteu ainda a outras questões: a quem interessa o estudo da História? A que tipo de sociedade a escola serve? Quem é a clientela da escola pública? Prosseguindo, passamos em revista as várias destinações da História nos currículos escolares e os diferentes objetivos a que tem servido ao longo do tempo em nossa sociedade. (4) Precisávamos ter clareza, na resposta a essas indagações para, só então, nos permitirmos voltar para a definição de um conteúdo programático. Juntamente com a definição da função

social e pedagógica da História nos currículos e na sociedade atual, a assessoria de História discutiu ainda a necessidade de uma reversão do ciclo didático-pedagógico e da postura tradicional “professor-transmissor, aluno-receptor”.

No segundo semestre de 1993, partiu-se para a elaboração de um planejamento participativo para os conteúdos de História a serem implementados no ano seguinte. Novos estudos foram necessários para se estabelecer com clareza a finalidade do ensino de História no nível médio, turno vespertino e diurno, para uma clientela específica, vivendo uma realidade histórica local específica, atravessada por uma nova ordem mundial cheia de incertezas, como bem assinalou Lucien Febvre.

Nesse momento, a realidade dos alunos da FUNEC, foi trabalhada pelo grupo de professores, mostrando o grande número de trabalhadores, de filhos de trabalhadores ou ainda grupos de jovens em busca de melhores oportunidades, estudando à noite e demandando sobretudo cursos técnicos que os habilitassem a um emprego. Discutiu-se então a dicotomia: educação geral e educação profissional e procurou-se investigar, na literatura, possíveis saídas para este dilema, que está presente na diversidade de cursos que a FUNEC oferece na área técnico-profissional, ainda insuficientes para atender os que os querem cursar e a pouca demanda pela educação que só oferta a educação geral, propedêutica .

Após seminários com participação de convidados de fora, para se discutir as várias vertentes do ensino médio, voltou-se à reflexão teórico-conceitual visando à sedimentação de uma proposta de mudança curricular. Discutiu-se a questão do dualismo escolar, as novas mudanças de paradigmas conceituais é características do fim da sociedade do pleno emprego e do Estado do bem-estar social, procurando assim entrever o *lugar* da História nesse momento e com esse pano de fundo. Chegou-se finalmente a uma proposta de um eixo temático para a mudança curricular e à construção dos novos conteúdos programáticos: o *trabalho* na sua concepção histórica estrutural passaria a constituir o centro da proposta da História, nas três séries do segundo grau.

II - O PROJETO DE HISTÓRIA

O projeto propriamente foi elaborado por um grupo de professores, a partir de todas as idéias e os conceitos que fundamentaram as discussões ao longo do ano. Achou-se por bem, então, dada a necessidade de um projeto experimental, constituir-se uma equipe de professores investigadores-elaboradores, encarregada de pôr em prática o experimento e da elaboração do material didático referente ao 1º e 2º anos.

No decorrer do ano de 1994, um grupo de quatro professores voluntários e aos pares, encarregou-se de elaborar os textos e demais estratégias curriculares para dar início ao projeto. As turmas piloto foram quatro de 2ºs Anos e um número maior de 1ºs. O critério adotado foi de deixar os professores, encarregados do experimento, escolherem as turmas com que iriam trabalhar a proposta inovadora.

A assessoria continuou com a capacitação de todos os professores de História, em reuniões quinzenais e realizando reuniões semanais com a equipe executora do projeto, para supervisão do material didático e discussão das práticas de sala de aula. Na capacitação geral tratou-se de questões didático-metodológicas, com ênfase em estratégias como a do uso de vídeos nas aulas de História, a pesquisa histórica e suas etapas, a natureza e os objetivos da avaliação no ensino da História. Procurou-se ainda manter a discussão teórico-conceitual, voltada para a fundamentação e pressupostos do ensino temático.

Ao longo do ano, o processo de implantação do projeto foi balizado por discussões e avaliações contínuas, inclusive dos próprios alunos, em relação à metodologia, conteúdos e à atuação do professor. Isso foi um aspecto importante, funcionando como chamada para a correção de rumos e orientação dos professores, quanto à dosagem e avanço das etapas do projeto. Dentre as estratégias de sala de aula, as mais utilizadas foram as aulas dialogadas, os exercícios escritos, jogos, discussões, debates e pesquisas de campo sobre tema fornecido pelo professor. A pesquisa deveria se fundamentar nos parâmetros da investigação histórica, sendo orientadas de perto pelos professores, contando com um período de seis semanas para se desenvolver. Os temas foram tirados da própria vida do estudante ou da sua realidade circundante, relacionados ainda com o programa de História. No final, trabalhos de excelente nível mostraram que os alunos do segundo grau são capazes de desenvolver temas de pesquisa e de formular um conhecimento novo acerca da história local, relacionando-a com a história nacional e até mundial.

Finalizando o semestre, retomaram-se, no grande grupo, as discussões para a avaliação e o planejamento da implantação do projeto para o ano de 1995. Os professores executores-elaboradores apresentaram os relatos de seu experimento e do andamento do projeto nas turmas-piloto. O debate contribuiu para que o projeto fosse estendido a toda a FUNEC no ano de 1995, com a confecção de material didático alusivo e uma orientação metodológica abrangente para as 1^{as} e 2^{as} séries de todos os cursos (profissionais e não-profissionais). O número de aulas semanais continuou a ser de três para o primeiro ano, duas para o segundo e duas para os terceiros anos dos cursos sem habilitação, com apenas uma aula nos cursos técnicos.

III- METODOLOGIA E RESULTADOS OBTIDOS

Podemos definir o aparato conceitual e metodológico das aulas no projeto de História como o de um ensino temático, que exige um elevado nível de participação nas aulas e uma elaboração crítico-operatória do conhecimento, paralelamente à assimilação de conteúdos. Não inscrevemos porém esse projeto numa única linha de trabalho, noção fácil quando se fala de novas metodologias de ensino e aprendizagem. A linha mestra que guiou o trabalho é a de uma teoria da História que se constitui na crítica à história positivista, linear, com a ênfase nos fatos políticos. O projeto se pautou sobretudo nas concepções da "História Nova", aí incluindo desde autores de registro marxista até a vertente sócio-antropológica que desaguou nas "mentalidades". O que se privilegia é sobretudo a história social, tendo como seu pano de fundo "a história vivida". Para se processar essa compreensão da História, o professor deve lançar mão de um elenco de estratégias metodológicas, que constituem o ponto de partida para a elaboração crítico-conceitual do conhecimento histórico pelos alunos, ajudados por ele.

Na medida em que foi sendo implantado, fizeram-se enquetes e avaliações com alunos das turmas piloto para detectar dificuldades, vantagens e desvantagens da nova estruturação do ensino de História. Se bem que, no início, um número considerável respondesse, que encontrara dificuldades em seguir as aulas, a maioria aprovava o projeto e um número menor dizia não ter encontrado nenhuma dificuldade. No decorrer do ano, os alunos foram se acostumando com as aulas mais participativas e se desprendendo do saudoso "livro didático". Esse aliás foi um dos primeiros problemas: mostrar ao aluno que a História não está só em livros-texto mas que ele também faz parte da história vivida. A falta de hábito de pensar mostrou-se um dos maiores obstáculos à compreensão dos alunos: não sabem estudar, têm

dificuldade com o desenvolvimento do raciocínio tanto lógico-formal quanto o raciocínio histórico. Dai, não conseguem interpretar um texto e nem expressar-se corretamente. Deficiências essas aliás, encontradas pelos professores de outras matérias. No entanto a implantação do projeto de História mostrou vários pontos positivos, dentre os quais: a maior participação dos alunos na classe, tornando menos árido o ensino e mais fácil a compreensão; a valorização da aula de História, por ser indispensável a participação do aluno, em cada momento do estudo de um assunto ou tópico, para o qual o professor utiliza várias estratégias; a possibilidade do desenvolvimento de uma visão crítico-conceitual.

O tipo de metodologia utilizada ao não se prender a definições únicas, apresentando comparações, coloca a ênfase no pensar, na problematização, proporcionando assim ao educando a criação de conceitos próprios, de posicionamento diante de um fato, de expressão do seu ponto de vista. Ocorre dessa maneira o aprendizado da História e não apenas a memorização. Outra vantagem dessa maneira de ensinar é que permite desenvolver o ensino como um processo de pesquisa: "os alunos são capazes de descobertas e relacionar a história do passado com a do presente", eles mesmos afirmaram nas enquetes que "a História deixou de ser complicada". Do ponto de vista dos professores é preciso assinalar que, apesar do trabalho extra, que muitas vezes ele tem na preparação das aulas e na aplicação do material didático correspondente, o projeto veio lhes dar "uma sensação de crescimento pessoal: intelectual, psicológico e humano", tornando a prática profissional mais gratificante. Para isso contribuíram muito as reuniões de discussão na capacitação e o envolvimento maior com os alunos que se tornaram mais próximos da disciplina. Parece, que depois do projeto, o medo e a aversão à História foram substituídos por um compartilhar, em sala de aula e fora dela, das possibilidades que seu estudo oferece de compreensão do presente, de entendimento do passado e do relacionamento entre ambos no cotidiano.

Após a extensão do projeto a todas as escolas nas 1^{as} e 2^{as} séries verificou-se, durante as avaliações periódicas, feitas após o término dos bimestres que: no princípio os alunos estranharam as novas aulas de História, fato também ocorrido com as turmas piloto. Das dificuldades então detectadas, a não aquisição do material didático pelos alunos foi a mais citada. Alguns dos professores também não se sentiram muito à vontade com a metodologia e mesmo com a falta de um conteúdo mais linear e explicativo em cada tópico. São lacunas que ele mesmo, o professor, é que tem que sanar. Outras dificuldades alegadas são de ordem estrutural: a falta de capacidade de ler e interpretar textos, a ausência de habilidade de redigir e enten-

der a terminologia específica. Esses são aspectos que nossa escola, de maneira geral, não consegue dar conta tanto no ensino público como no privado, pois tem sua origem em equívocos funcionais do ensino da língua materna e ainda na presença maciça da memorização como o método mais fácil de ser empregado.

Para a correção das falhas ou entraves à correta aplicação do projeto, a assessoria continuou a dar assistência aos professores e promover discussões gerais sobre o projeto, inclusive com abordagens de temas específicos. Nesse momento, verificamos que a avaliação dos alunos e até a dos professores deverá ser melhor instrumentalizada. O projeto não corre de maneira única, com todos se sentindo confortáveis nele. Mas a maioria reconhece que o empreendimento é válido e mais: as escolas sentem no todo, a contribuição que professores de História e seus alunos trazem no encaminhamento de um novo projeto pedagógico, a ser buscado pela instituição.

CONCLUSÃO

O Projeto de História da FUNEC se escudou numa parceria, numa capacitação ao longo de três anos e numa reestruturação curricular e metodológica. A disponibilidade dos professores, com tempo para a capacitação de maneira coletiva foi essencial, bem como a liberação dos professores para a elaboração dos materiais didáticos e pesquisa. Neste ano de 1996 o projeto atinge a sua maturidade e a meta final com sua implantação também nas terceiras séries. Problemas e obstáculos sempre surgem e surgirão, mas é preciso ter fé, remar contra a correnteza e atingir, a cada dia, um pouco daquilo que está na meta maior do projeto: formar o homem-cidadão tendo a História como a ciência do possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Souza, Maria Inez Salgado de. "Repensando a Licenciatura em História" in *Revista de História da UFOP*. LPH, v. 2, n.1, 1991, pp. 86-88.

Le Goff, Jacques. *A História Nova*, São Paulo, Martins Fontes, 1990.

- Hobsbawm, E. J. "A Outra História - algumas reflexões" in Frederick Krantz (org.), *A outra História - Ideologia e Protesto popular nos séculos XVII*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- Souza, Maria Inez Salgado de . "História e Política - Vicissitudes da História no contexto da Reforma Educacional: o caso da Inglaterra" in *Educação em Revista*, Faculdade de Educação, UFMG, n. 9, jul 1989.
- Paiva, Vanilda. "Produção e Qualificação para o Trabalho" in Franco, Maria Laura e Zibas, Dagmar (orgs.) *Final do Século: Desafios da Educação na América Latina*, São Paulo: Cortez, 1990. Ver também: Souza, M. I. S. "Nova Ordem Global, novos desafios para a educação" in *Dois Pontos*, Revista do Sistema Pitágoras de Ensino, vol. 2, n. 18, inverno 1994, pp.73-77.

LABORATÓRIO DE HISTÓRIA: Relato de Uma Experiência do Centro de Referência do Professor da Secretaria de Estado De Educação de Minas Gerais

Prof^a Angela Maria Cyrino de **ANDRADE**

O Laboratório de História do Centro de Referência do Professor (CERP) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, criado em outubro de 1994, tem entre outros de seus objetivos:

- contribuir para o aperfeiçoamento da prática profissional dos professores da rede pública estadual;
- promover a socialização de experiências bem sucedidas no ensino de História dentro das escolas de 1º e 2º graus (públicas e particulares);
- divulgar e estimular estudos e projetos experimentais junto às escolas;
- realizar eventos técnico-pedagógicos e culturais, com a finalidade de promover o intercâmbio de idéias e a apresentação de novos materiais de ensino e outras inovações que possam permitir a melhoria na aprendizagem e no ensino de História.

Para isso, o Laboratório tem oferecido formação continuada aos professores

da rede pública estadual de 1º e 2º graus, através de cursos, oficinas, exposições, debates, ciclo de filmes comentados, palestras e painéis, de forma a subsidiar o trabalho dos professores com novas abordagens historiográficas e metodológicas, levando-os a uma reflexão em sua prática pedagógica, dentro da sala de aula.

Durante este primeiro ano de funcionamento, o Laboratório teve como principal atividade a realização de vários cursos/oficinas dentro de diversos conteúdos e metodologias do ensino de História.

Estes cursos/oficinas têm sido freqüentados por professores da rede pública estadual de diversas regiões do Estado de Minas Gerais e de diferentes escolas de Belo Horizonte. Apesar da avaliação dos cursos pelos professores participantes ter sido positiva, conforme relatórios apresentados, em relação aos conteúdos e práticas dos cursos ministrados, o Laboratório não teve ainda condições de acompanhar de forma sistemática e elaborada se os conhecimentos adquiridos nestes cursos contribuíram ou não, para alguma modificação significativa no ensino de História dentro da sala de aula

É intenção do Laboratório montar estratégias para futuramente fazer um acompanhamento nas escolas, obtendo assim uma avaliação sobre os impactos causados por estes cursos/oficinas.

O Laboratório tem tido, também, a preocupação de oferecer determinados subsídios práticos aos professores de forma a auxiliá-los no seu trabalho do dia a dia. Nesse sentido foi elaborada uma bibliografia básica, para servir como referência para os professores, versando sobre História, Educação, Teoria e Metodologia do Ensino de História, Paradidáticos, Mapas e Atlas.

Está sendo também organizado um "banco de textos", com temas relevantes, para o desenvolvimento e enriquecimento pessoal e profissional dos professores da área de História e que ficará à disposição para consulta.

No decorrer deste ano, deverá ser implementado um projeto voltado para a formação de um "Grupo de Pesquisa, Planejamento e Produção de Material Didático de 5ª a 8ª Séries" que será formado por professores da rede pública estadual de diversas escolas de Belo Horizonte e do interior. Este projeto visa a estimular interferências nas práticas pedagógicas dos professores de 5ª a 8ª séries, abordando o desenvolvimento de pesquisas bibliográficas, discussão e elaboração coletiva de planos de aula, produção de material didático e sua aplicação em sala de aula.

O Laboratório organizou para os próximos meses a apresentação de relatos

de experiências pedagógicas inovadoras, que estão sendo realizadas nas escolas públicas e particulares, exposições de material didático produzido nas escolas e a promoção de lançamentos de livros sobre História e áreas afins, além da oferta de cursos/oficinas objetivando a melhoria da prática docente.

O trabalho desenvolvido pelo Laboratório de História tem sido simples mas sistemático. Ele tem atuado dentro do espírito do Centro de Referência do Professor da S.E.E.M.G., servindo como um espaço aberto de "referência" para que os professores possam buscar e levar idéias e propostas alternativas para o ensino de História da rede pública estadual.

PENSAMOS HISTORICAMENTE DENTRO DE UM MUSEU DE HISTÓRIA?

Ana Cristina GUILHOTTI

Entendemos que a **função educativa** constitui uma das principais esferas de atuação de um **museu histórico**, principalmente uma instituição como Museu Paulista da Universidade de São Paulo, popularmente conhecido como Museu do Ipiranga, onde de seus 300 mil visitantes anuais, cerca de 140 mil constituem alunos de 1º e 2º graus. Assim, decorrendo de nossas atividades pedagógicas com o público escolar, desenvolvemos um trabalho de reflexão que se apresenta em duas frentes: em primeiro lugar, nos indagamos sobre a interação entre aluno-visitante e exposição museológica, no que se refere à produção do conhecimento histórico; a seguir, pretendendo delinear uma metodologia que possibilite a exploração do objeto museológico enquanto documento histórico, estruturamos um trabalho pedagógico, a partir de uma das exposições do Museu Paulista/USP.

A interação entre aluno e exposição museológica histórica: pensar historicamente...

"...Quem é este homem de barba, bigode e cabelos grisalhos, que fita diretamente o visitante nos olhos? O que ele fez de importante para seu retrato estar aqui, dentro de um museu de História? E aquele vestido, a quem pertenceu? De que época é este mobiliário? E este serviço de porcelanas monogramado?..."

Perguntas como estas fazem parte do questionário proposto aos objetos expostos, pelos visitantes que circulam nas áreas de exposições. Perguntas erradas? Não propriamente, mas sim reveladoras das concepções que, na maioria das vezes, compõem o entendimento das funções de um acervo histórico museológico, como sendo este uma espécie de manual de história nacional ou regional. Perspectiva que simultaneamente acentua e é resultado da divisão em compartimentos estanques nos quais são inseridos os aspectos social, político, econômico, cultural, etc., da sociedade histórica trabalhada, condensados em datas e fatos, e nesta ótica,

apresentados nos capítulos de vários livros didáticos...

Retornemos às peças anunciadas pelas "perguntas" citadas acima: retrato, vestido, mobiliário, serviço de porcelanas. E tomando como base o acervo do Museu Paulista/USP, várias outras tipologias podem ser acrescentadas: armas, moedas, documentos escritos, veículos, fotografias, etc. Ora, observado em conjunto, este acervo permite analisarmos uma sociedade, em um determinado tempo, levando em conta a noção de interação das diversas dimensões do cotidiano. Mas, para além deste sentido de totalidade social, encontra-se a possibilidade concreta do visitante se aperceber, mesmo que através de um "flash" cognitivo, das transformações sociais que constituem o processo histórico. A forma mais imediata e, poderíamos dizer, mais espontânea, na interação visitante-objeto histórico museológico é a comparação entre sua realidade circundante e experienciada e os objetos produzidos e utilizados pelas sociedades passadas: *"As coisas mudaram... não resta dúvidas!"*

E é justamente por permitir a visualização concreta das mudanças históricas que um "museu de História", dá condições a seu visitante de **pensar historicamente**, sensibilizando-se e explorando as diferenças e transformações entre o tempo presente e aquele outro, o passado. Neste trabalho de comparação entre realidades históricas distintas, por consequência da natureza da própria reflexão, encontra-se o trajeto para que o visitante possa repensar seu próprio cotidiano.

Desta forma, entendendo um museu histórico enquanto uma sala de aula de características bastante específicas, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, um princípio é fundamental: que os próprios alunos, interagindo com os objetos, realizem um trabalho de reflexão que os leve à produção de um conhecimento e à compreensão da forma como este conhecimento foi produzido.

UM ROTEIRO DE VISITA PROPOSTO: pensando dentro de um museu de história...

Vale ressaltar que, a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido, aqui elaborado enquanto um roteiro de visita para a exposição "Rostos e Roupas: a produção das personagens", apresenta-se como uma das possibilidades possíveis com a exposição. Originalmente o roteiro foi elaborado visando a atividades pedagógicas dirigidas às 6ª e 7ª séries do 1º grau. Entretanto, pode ser adaptado, de forma a ser simplificado ou ainda mais aprofundado, para outros níveis escolares,

levando-se em conta a importância de desenvolver-se com os estudantes, o conhecimento histórico proposto pela exposição.

A exposição "Rostos e Roupas: a produção das personagens" trata da análise de dois sistemas de significações, mais propriamente, dois códigos historicamente determinados, utilizados para a construção da aparência do indivíduo, um dos processos para a constituição de uma identidade social. Focalizando-se a elite burguesa paulista, dos fins do século XIX, explora-se o cuidado e o trabalho gestual com a fisionomia (código fisionômico) e produção do vestuário (código vestinômico), abrangendo o aparato proporcionado pela moda.

Para este trabalho, realizamos um recorte temático, desenvolvendo uma atividade que possibilite análises sobre a construção e o significado do corpo e do vestuário, sobretudo no universo feminino, para o séculos XIX e XX.

1ª ETAPA: "POR QUE E O QUE ESTÁ POR BAIXO DO VESTUÁRIO?"

1. A visita deve ser iniciada pela vitrina temática: "Roupas Íntimas".
2. Explorar a tela "Estudo de Nu", ressaltando o corpo humano masculino ou feminino, enquanto um suporte para as roupas íntimas e a vestimenta que sobre ele serão colocadas.
3. Apresentar a composição e disposição seqüencial da roupa íntima sobre o corpo feminino.

Calças longas, até abaixo dos joelhos/Camisas compridas de mangas curtas e cavas largas/ Espartilho de barbatanas para afinar a cintura/Corpinho ou corpete para firmar os seios/ Anáguas para dar volume à saia externa.

Questões aos alunos

"Se existe uma preocupação tão grande em modelar um corpo, criando-se uma diversidade de roupas íntimas: camisas, espartilhos, corpetes, anáguas..., para estas pessoas importa, na realidade, a forma do corpo em si, que se desenvolveu naturalmente, ou a aparência externa que este corpo vai apresentar ao outro?"

Conteúdo central do conhecimento produzido na 1ª etapa

Estamos em uma época histórica em que o corpo é apenas um suporte para a vestimenta, isto é, uma espécie de manequim que, em primeiro lugar, será traba-

lhado pelas roupas íntimas, e posteriormente pelo vestuário. Roupas íntimas são criadas e utilizadas para modelar este corpo, dar o contorno adequado para a colocação do vestuário. Os corpos serão redesenhados, assumindo a aparência estética exigida por esta sociedade, de acordo com os conceitos de moda e beleza produzidos, neste momento histórico.

2ª ETAPA: "O VESTUÁRIO EM MODA"

As telas representando a elite feminina do final do século XIX, dispostas na exposição devem ser observadas em conjunto, para depois serem exploradas individualmente.

Questões aos alunos

"Parecem ser trajes simples ou luxuosos?". "Trajes pesados ou leves?". "Como são compostos?"

(Ressaltar a saia ampla e volumosa, ampliando os quadris femininos, a cintura bem marcada, o busto elevado e os ombros e braços expostos. Destacar a quantidade e o tipo dos tecidos que indicam ser seda, veludo e seda adamascada e bordada. Destacar os acessórios como jóias, leque, etc.)

"Estes trajes facilitam os movimentos do corpo? Permitem qualquer movimento repentino ou ágil como correr, sentar no chão, dobrar o corpo e colocar as mãos no chão?"

(Destacar a postura rígida, coluna reta e cabeça erguida, tanto na forma de sentar como ficar em pé, das mulheres retratadas. Lembrar a existência do espartilho que permite ao corpo feminino pouca flexibilidade...)

Conteúdo central do conhecimento produzido na 2ª etapa

(subsídios para o encaminhamento das reflexões)

É fundamental ressaltar a função do vestuário feminino, nesse momento histórico que, para além de seu aspecto funcional, determina os gestos, as atitudes e comportamentos corporais que essas mulheres da elite devem realizar: roupas íntimas ajustadas severamente ao corpo, vestidos pesados e amplos, orientam movimentos contidos, moderados, distantes de uma agitação excessiva.

3ª ETAPA: "MUDANÇAS HISTÓRICAS: CORPOS NO SÉC.XIX E NO SÉC.XX"

1. Entrega de cartazes aos alunos

Cartaz - material de apoio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. As faces são ilustradas por indivíduos trajados em dois momentos históricos distintos, século XIX (segunda metade) e século XX (dias atuais), respectivamente LADO SÉC.XIX e LADO SÉC.XX.

É fundamental que as ilustrações, em ambos os lados, apresentem: indivíduos em roupas íntimas, em roupas sociais-vestuário e, no caso contemporâneo, trajes esportivos como aqueles utilizados para ginástica aeróbica e trajes de banho.

2. Análise das ilustrações - cartaz - LADO SÉC.XX

A exploração das ilustrações dos dias atuais permite, no nível pedagógico, uma rápida ponte entre presente/passado, destacando com clareza e concretude as transformações ocorridas.

3. Questões aos alunos

"Como as roupas íntimas atuais trabalham o corpo? Modelam ou se amoldam às formas naturais?". "E o vestuário, como a mini-saia, a calça jeans, permite vários movimentos, deixa o corpo mais livre?". "As roupas de ginástica, trajes de banho, vestuário, como a mini-saia, revelam e ressaltam as formas naturais do corpo?". "Porque esta preocupação tão massiva com a ginástica aeróbica, a musculação, enfim esportes que visam a dar novas formas ao corpo, levando à criação do termo "MALHAR", significando o trabalho intensivo e pessoal para as transformações corporais no nível estético?"

4. Conteúdo central do conhecimento produzido - cartaz LADO SÉC.XX

(subsídios para o encaminhamento das reflexões)

Devido à própria natureza da reflexão que deve ser desencadeada, ou seja, uma comparação entre os significados (funcional e simbólico) de roupas íntimas, vestuário e corpos nos séculos XIX e XX, é fundamental que os seguintes itens sejam abordados:

A roupa íntima atual se amolda ao corpo, ressaltando-o;

O vestuário dá liberdade de movimento e permite a exibição das várias partes do corpo;

A criação de roupas esportivas específicas e a massiva propaganda das ginásticas modeladoras e da musculação, elaboram uma "cultura do corpo", pela qual este não é mais um suporte redesenhado por roupas íntimas e vestuário, mas é trabalhado pelo próprio sujeito, para que seu corpo (suas formas naturais ou modeladas por exercícios e operações plásticas) seja o elemento básico na construção de sua aparência.

5. Análise das ilustrações - cartaz LADO SÉC.XIX

Objetivando uma reflexão de síntese e conclusões, retomar e aprofundar as relações entre as análises realizadas com as roupas íntimas e o vestuário femininos da exposição, explorando as ilustrações do cartaz, mas sempre estabelecendo um olhar dinâmico entre estas ilustrações, as telas e roupas observadas.

6. Questões aos alunos

(destaque às reflexões anteriormente realizadas)

Roupas íntimas: redesenham o corpo, elas dão os contornos exigidos pela moda da época.

Vestuário: determina os movimentos, limita o comportamento e gestualidade corporal.

Corpo é um suporte manipulado: as roupas íntimas (ocultas aos olhos alheios) e o vestuário (exibido ao outro) constituem os elementos básicos na construção da aparência.

A EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM VIDEOGRÁFICA NA DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Solange Ferraz de **LIMA***

O tema desta comunicação é a experiência de exploração da linguagem videográfica a partir do vídeo piloto de uma série destinada ao público estudantil de 1º e 2º graus. A proposta de elaboração de vídeos dessa natureza integra-se ao desenvolvimento de um projeto maior, de cunho pedagógico, que visa à disseminação do conhecimento histórico produzido no âmbito acadêmico. No caso específico de um museu histórico, a atividade acadêmica envolve diversas formas de divulgação

da produção científica de seu corpo de pesquisadores-docentes além daquelas usuais praticadas nos departamentos de ensino e pesquisa - a saber, a publicação em revistas especializadas e a atividade docente para o 3º grau. Em um museu, as exposições são por excelência o veículo privilegiado da vulgarização da produção científica para o grande público, assim como os cursos de difusão cultural ministrados e as palestras proferidas e publicadas na forma de cadernos (Cf. *Cadernos História de São Paulo*, São Paulo, Museu Paulista/USP, 1992 e *Como Explorar um Museu Histórico*, São Paulo, Museu Paulista, 1992) .

Longe de pretender substituir a linguagem expositiva e o contato direto com o acervo no espaço do museu, os vídeos constituem um instrumento cuja função seria a de preparar ou complementar, em sala de aula, a visita dos alunos. Com as possibilidades abertas pelo computador, podemos acrescentar, ainda, a produção de CDROMs desempenhando funções semelhantes e de maneira ainda mais interativa.

Esses desdobramentos da pesquisa acadêmica, envolvendo linguagens extremamente diferenciadas (expositiva, videográfica, multimídia), exigem do pesquisador de museu o compromisso de adequar o discurso acadêmico ao qual está familiarizado no desenvolvimento de suas pesquisas de forma a torná-lo acessível e didático para o público não especializado e o escolar.

O vídeo *São Paulo antiga, uma encomenda da modernidade* é bom exemplo desse tipo de prática na medida em que ele é um dos produtos de uma pesquisa, elaborada em conjunto com Vânia Carneiro de Carvalho, que deu origem, também, a um artigo publicado nos *Anais do Museu Paulista - História e Cultura Material*, nova série, n.1, 1993 e a uma exposição¹.

O vídeo é uma co-produção Museu Paulista-USP/Escola de Comunicações e Artes-USP² e, por se tratar de um piloto, estamos agora na fase de testá-lo junto a professores, principalmente, para calibrar a linguagem e o conteúdo aos objetivos didáticos propostos. Em agosto de 1995, no evento dedicado a professores da rede pública e privada promovido pelo Museu Paulista em conjunto com o Sesc Ipiranga, este vídeo foi apresentado pela primeira vez; o debate que se seguiu foi extremamente rico - discutiu-se a faixa etária mais apropriada, a linguagem utilizada e os recursos videográficos aplicados. Dois pontos foram levantados por vários professores: a faixa etária mais adequada, julgando-se que seria a de estudantes do 2º grau e a necessidade de se ter maiores informações de referência no próprio vídeo (histórico de pintores, movimentos artísticos, etc.). Essa ausência de informações referenciais deveu-se à uma opção por uma narração que não fosse sobrecarregada com informações de referência. Visava-se, com isso, a deixar o vídeo mais leve e

propício a sensibilizar os espectadores para os aspectos formais e de conteúdo das imagens analisadas. Interessava-nos despertar o olhar para aquilo que constituía o foco conceitual da pesquisa, a saber, a manipulação da imagem visual no espaço de um museu. Por se tratar de um instrumento complementar, julgamos que as referências poderiam ser dadas pelo professor após a apresentação do vídeo.

Enquanto instrumento de reflexão em sala de aula, o tema deste vídeo permite discutir a noção de construção histórica em um museu, ou seja, incentiva a reflexão de que a história não é mero alinhavo factual e nem encerra uma verdade absoluta, mas sim fruto de um (dentre vários) olhar que é condicionado, em última instância, pelas cultura e ideologia do contexto social em que foi produzida.

A pesquisa realizada diz respeito ao uso que Affonso de E. Taunay (Diretor do Museu Paulista de 1917 a 1945) fez da iconografia fotográfica relativa a São Paulo por ocasião da preparação das salas de exposições históricas projetadas para comemorar o centenário da Independência (1922). Recupera, portanto, a elaboração da exposição dedicada à História de São Paulo no que diz respeito ao uso dos suportes iconográficos mobilizados por Taunay para ilustrar a cidade no século XIX.

Ao assumir a direção do Museu Paulista (1917), Taunay dá início à preparação das exposições históricas, cuidando pessoalmente da seleção dos temas e dos documentos textuais e iconográficos que iriam integrá-las. Para a sala dedicada à iconografia de São Paulo, Taunay encomenda telas a pintores como Benedito Calixto, Wash Rodrigues, entre outros, fornecendo-lhes como modelo fotografias de Militão Augusto de Azevedo, fotógrafo que atuou em São Paulo entre 1860 e 1905, responsável pelos primeiros registros sistemáticos da cidade. A idéia de fornecer fotografias como modelo para as pinturas já suscita questões para reflexão. Primeiramente, este procedimento evoca a noção de "testemunho do real" atribuído à fotografia, e ao mesmo tempo, a primazia da pintura no espaço do museu. As fotografias dão o lastro documental às imagens pictóricas mas não são consideradas apropriadas para figurar nas exposições. A pintura parece gozar de maior prestígio provavelmente por ser uma expressão artística já consagrada pelo público.

No que se refere ao conteúdo da imagens pictóricas, observam-se alterações significativas em relação aos registros fotográficos. Segundo orientação de Taunay, os pintores acrescentam, substituem ou mesmo eliminam determinados elementos figurativos presentes nos modelos fotográficos. A comparação entre as imagens fotográfica e pictórica, eixo desta pesquisa, revelou uma preocupação em construir uma imagem de cidade arcaica para São Paulo a partir da inclusão ou reforço daqueles elementos considerados emblemáticos do período colonial brasileiro - o

carro de boi, o tropeiro, a arquitetura colonial, a presença de igrejas.

A reciclagem de sentido resultante da transposição dos registros fotográficos para os suportes pictóricos é demonstrada de maneira clara e direta graças a recursos técnicos próprios da videografia e da informática. Sobreposições e fusões de imagens permitem identificar os elementos acrescidos ou modificados. O repertório plástico e temático do período colonial é facilmente identificado através de aproximações focais de detalhes das pinturas. Esta comparação constitui o núcleo principal do vídeo que é, contudo, introduzido por um breve histórico em que o edifício é "percorrido" pela câmera, o que permite situar a análise iconográfica no contexto espacial do museu, sensibilizando o espectador para a sua monumentalidade.

1. FICHA TÉCNICA DA EXPOSIÇÃO:

pesquisa de texto e imagem: Miyoko Makino, Solange Ferraz de Lima, Vânia Carneiro de Carvalho.

museologia: Ricardo Bogus.

programação visual: Fioravante Mancini Filho

restauração de telas: Yara Lígia Petrella

produção fotográfica: Aparecida Gomes da Silva, Wanderlei Celestrino

composição de textos: Estelamar P. Maniga

2. FICHA TÉCNICA DO VIDEO:

Direção: Adilson Ruiz

Fotografia: André Macedo

Edição: Tércio G. da Motta

Roteiro: Geraldo Nascimento

Pesquisa: Miyoko Makino, Solange Ferraz de Lima, Vânia Carneiro de Carvalho

Idealização: Eduardo Peñuela Cañizal e Ulpiano Bezerra de Meneses

Apoio: Departamento de Multimeios IA-Unicamp

Realização: Studio Ar

PESQUISA HISTÓRICA E DOCUMENTAÇÃO: A Organização De Fontes Iconográficas No Museu Paulista Da USP

Vânia Carneiro de **CARVALHO***

Em um levantamento bibliográfico nacional sobre o tema “fotografia e história”, que chega a quase 400 referências, é possível perceber como é novo para o meio acadêmico a análise da fotografia como um suporte documental portador de significações sociais que se constroem e se comunicam a partir das formas visuais. São poucos e recentes os trabalhos nesta linha. Este perfil da produção acadêmica é resultado de uma tradição estabelecida no tratamento de fontes exclusivamente escritas, ou, no caso da fotografia, de aspectos de conteúdo desarticulados de sua natureza visual¹.

Outro procedimento tradicional nesta área, que dificulta o acesso a informações de natureza formal, está ligado à prática acadêmica no seu sentido mais amplo. Ainda hoje, a maioria dos pesquisadores nesta área, após o desenvolvimento de suas hipóteses de trabalho, “dispensam” a sistematização, para o público, dos conjuntos documentais, os quais foram, muitas vezes, levantados em instituições ou coleções particulares de difícil acesso ou com carências de organização. Se no caso da documentação escrita, a relação dos documentos ao final destes trabalhos pode cobrir esta deficiência, no caso da documentação visual, a simples listagem não resolve as dificuldades já cristalizadas com a ausência do tratamento de imagens.

Hoje já é notável o empenho de instituições públicas e particulares na organização e preservação de seus acervos e na produção de instrumentos de pesquisa como guias, inventários e catálogos. A montagem de bancos de imagem, por sua vez, pode oferecer o acesso, não somente às coleções institucionais, mas àqueles documentos reunidos segundo temas e cronologias específicos e que associam documen-

* Historiadora no Museu Paulista da USP, Mestre em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

¹ CARVALHO, Vânia Carneiro de; LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Maria Cristina Rabelo de; RODRIGUES, Tânia Francisco. “Fotografia E História: Ensaio Bibliográfico”. *Anais do Museu Paulista: Nova Série*, n.2. São Paulo, Museu Paulista-USP, 1996. (no prelo)

tos de diversas procedências.

O presente trabalho consiste em propor a organização, no Museu Paulista da USP², de um banco de imagens que reúne fotografias impressas da cidade de São Paulo, publicadas na forma de álbuns, na década de 1950³ e que possa servir de apoio para a realização de produtos educativos. Mais do que facilitar o acesso a essas imagens, trata-se de desenvolver a sensibilidade do usuário do banco aos aspectos visuais da representação urbana, através da divulgação de uma nomenclatura que identifica procedimentos formais aplicados à fotografia do período - graus de abrangência espacial, de fragmentação, formas de nivelamento, relações de escala, atributos de dinamismo, pontos de vista, direções, etc.

Este tipo de documentação fotográfica sobre a década de 50, de acesso restrito⁴, tende a ser utilizado apenas como ilustração de um discurso legitimador de um período da história da cidade tido como decisivo para o desenvolvimento industrial e urbano.

As fotografias dos álbuns, que constituem um total de 832 unidades, foram catalogadas e analisadas em meio informatizado e serviram de base para a realização de um trabalho de pesquisa⁵, que procurou discutir a natureza visual da construção de conceitos como "trabalho", "natureza", "progresso", "modernidade" e "crescimento urbano". A cidade destas imagens mostra-se como parte constituinte do processo de mercantilização da sociedade, afastando-se de representações que associam o espaço urbano às relações de vivência, ou à infra-estrutura para a circulação do capital. Ao contrário, a visão da cidade como mercadoria produz imagens de reciclagem espacial, onde o "antigo", quando não figura em cenas de de-

² O Museu Paulista da USP desenvolve, desde 1991, quatro módulos experimentais (álbuns de família, cartões postais de cidades do Estado de São Paulo, caricatura publicadas em revistas e publicidade relativa ao espaço doméstico) do Banco de Dados Iconográficos sobre a Cultura Material, que comporta a abertura de novos módulos, e no qual o banco aqui proposto estaria inserido.

³ *Isto É São Paulo: 96 flagrantas da capital bandeirantes*. São Paulo, Melhoramentos, 1951; *Isto É São Paulo: 104 flagrantas da capital bandeirantes*. São Paulo, Melhoramentos, 1953; *São Paulo Antigo, São Paulo Moderno: álbum comparativo*. São Paulo, Melhoramentos, 1953; KARFELD, Peter Kurt. *São Paulo: álbum de fotografias em cores*. São Paulo, Melhoramentos, 1954; MEDINA, José. *São Paulo, O Que Foi E O Que É*. S.l., s.e., 1954; SCHEIER, Peter. *São Paulo: fastest growing city in the world*. Rio de Janeiro, Kosmos, 1954; *Eis São Paulo*. São Paulo, Monumento, 1954. (Acervos da Biblioteca Municipal Mário de Andrade e do Instituto de Estudos Brasileiros da USP).

⁴ A sua colocação em biblioteca pública não é a única condição para que o material seja explorado em todo o seu potencial. A restrição referida está na falta de conhecimento do potencial de informação de álbuns desse tipo.

⁵ CARVALHO, Vânia Carneiro de. *Do Indivíduo Ao Tipo: as imagens da (des)igualdade nos álbuns fotográficos da cidade de São Paulo na década de 1950*. São Paulo, Depto de História da FFLCH-USP, 1995 (ms) (dissertação de mestrado).

molição, se transforma em pitoresco. A natureza, na realidade circunscrita a pequenas praças, se expande em imagens de impacto, os lotes privados adquirem supremacia sobre temas tradicionais, como edificações públicas e ruas, e os agentes sociais se transfiguram em agentes do consumo ou força de trabalho.

Para a análise formal destes problemas históricos foi necessário levantar o repertório da linguagem fotográfica vigente e observar como se dava a sua aplicação na construção de sentidos específicos no conjunto documental em foco. A análise dos padrões temáticos-formais⁶ evidenciou um feixe de funções da imagem que cobrem desde aspectos legitimadores até outros de ação propulsora e pedagógica. Além das características dos conjuntos fotográficos foram observados mecanismos de transferência de sentidos, seja por diferenciação formal mas proximidade narrativa, como no caso de imagens da natureza em parques e jardins e aquelas de ruas repletas de carros e transeuntes; seja por equivalência formal, que aproxima temas tão diferentes como os tipos humanos existentes na cidade e as imagens monumentalizantes dos arranha-céus.

A adaptação da grade de tratamento de imagens na pesquisa acadêmica para um banco de imagens de amplo uso exige formas de contextualização das informações centrais através da criação de arquivos complementares que articulariam, às imagens dos álbuns, dados biográficos sobre os fotógrafos, sobre a história do desenvolvimento da linguagem fotográfica, definições dos descritores formais, de modo a facilitar a compreensão das estratégias visuais adotadas nas imagens dos álbuns, além de uma bibliografia de apoio.

Resta ainda ressaltar que para a constituição de um banco de uso efetivamente público é imprescindível o apoio institucional, tendo em vista os equipamentos, a divulgação do projeto e o trabalho interdisciplinar envolvendo pesquisadores, analistas de sistemas, comunicadores visuais, preparadores de mídia, etc. A organização de bancos de dados iconográficos em uma instituição como o Museu Paulista⁷, cujo raio de ação vai além do meio acadêmico, pode servir como um ponto de partida para professores e pesquisadores interessados na elaboração de produtos educativos voltados para a compreensão de fenômenos históricos visuais.

⁶ Os padrões são categorias abstratas, de caráter operacional, que organizam classes de atributos identificados em cada fotografia conforme a sua recorrência e associação a determinados motivos temáticos.

⁷ O Museu Paulista da USP recebeu, em 1995, 348.048 visitantes, sendo 123.859 estudantes do primeiro grau e 13.552 estudantes do segundo grau.

EXPOSIÇÃO “MARCOS DE POSSE”: Documentos Materiais Para Compreensão Da Colonização Brasileira

Miyoko **MAKINO***

As exposições do Museu Paulista oferecem subsídios para o desenvolvimento de novos estudos históricos, que poderão ser adequados ao conteúdo programático do currículo escolar. Uma destas exposições, “Marcos de Posse”⁸, pretende fornecer elementos para compreensão do fenômeno da colonização portuguesa no século XVI, principalmente em território paulista, a partir da apresentação de fragmentos materiais (marco de sesmaria, tenente de padrão, pelourinho, cruzeiro, pedra de frontaria, pia batismal e pedra sepulcral), documento textual (páginas da Carta de Pero Vaz Caminha) e pinturas históricas.

A exposição leva pois em consideração os objetos, que colocaram o europeu diante de uma nova realidade e a iconografia, interpretação oitocentista desse período. As pinturas históricas são, até hoje, bastante divulgadas tanto em livros didáticos quanto em meios de comunicação social.

Como transmitir este conteúdo aos alunos e posteriormente trabalhar em sala de aula? Várias questões históricas poderiam ser abordadas, tais como: os diferentes suportes das fontes históricas, a questão da demarcação do território e sua administração, a presença religiosa na colonização, a visão romântica do século XVI. A exposição não deve ser tratada apenas como mera ilustração ou confirmação do conteúdo já ministrado em aulas.

Nesta comunicação, no entanto, pretende-se mostrar um dos possíveis percursos, levantando-se a questão da fundação de vilas, através da análise de duas pinturas históricas: de Benedito Calixto (1853-1927), “Fundação da Vila de São Vicente”, em 1900 (conhecido também como “Desembarque de Martim Afonso em São Vicente”) e de Oscar Pereira da Silva (1867-1939), “Fundação de São Paulo”, em 1909.

Os diversos momentos de encontro do europeu com o índio: chegada e lançamento dos primeiros fundamentos administrativo-religiosos foram representados

* Museu Paulista/USP Mestre em História Social

⁸ Ficha técnica: Museografia: Ricardo Nogueira Bogus e Christine Kauffmann Hidalgo. Pesquisa: Miyoko Makino e Adilson José de Almeida.

em pinturas históricas, que acabaram ratificando a posse da terra e a ação colonizadora dos portugueses.

Os artistas executaram as pinturas, nos inícios do século 20, a partir de fontes escritas e materiais, refletindo o pensamento e a visão romântica do passado. Nesta oportunidade, poderíamos levantar algumas questões relacionadas com o gênero pintura histórica, a partir da idéia de cidade, especificamente quanto à representação de sua origem, ou seja, a sua fundação.

A execução de uma pintura histórica levava em consideração não somente o domínio das técnicas, mas também a sensibilidade do artista para as "coisas nacionais" e conhecimento da "história pátria". A atuação da Academia Imperial de Belas Artes e, posteriormente, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, estreitamente vinculados, foi significativa porque alguns membros pertenciam às duas Instituições. O Instituto Histórico e Geográfico foi o mentor e difusor da história oficial, durante quase todo o século passado e boa parte deste, influenciado profundamente pelo movimento romântico.

A manifestação do Romantismo entre os pintores se fez através de suas composições artísticas, pois ressaltavam os diferentes aspectos da natureza e a figura do índio, buscando representar o passado colonial brasileiro numa visão edênica. No entanto, ao realizarem suas obras, ocultaram a questão crucial da época: a escravidão negra. O elemento negro não figurava nas obras, ou então muito raramente, era representado em atividades modestas. As contradições e os conflitos estavam ausentes, salientava-se a convivência pacífica, harmônica, sem diferenciação étnica ou social entre o índio e o europeu. As pinturas históricas, cujos temas abordavam o século XVI, tais como fundação de cidades e vilas, refletiam o pensamento do século XIX. É a sociedade oitocentista impregnada pelo romantismo, voltando-se para a natureza e valorizando o elemento indígena, em busca de suas origens.

Os pintores selecionados, Benedito Calixto de Jesus, natural de Itanhaém, possuía formação acadêmica, pois realizou seus estudos tanto na Academia quanto em outras escolas européias e é bastante conhecido pelas suas marinhas. Oscar Pereira da Silva, natural de São Fidelis, Rio de Janeiro, também estudou na Academia e no exterior, utilizou as técnicas acadêmicas ao realizar suas pintura histórica a "Fundação de São Paulo", em 1909.

A análise dessas pinturas calcou-se nas seguintes questões: autoria e obra:

situação no tempo e no espaço; identificação da paisagem, e reconhecimento do ambiente e dos acidentes geográficos, da fauna e da flora bem como sua distribuição no espaço (concentração, ausência ou presença); caracterização dos grupos humanos e sua disposição espacial, movimentos corporais, hierarquizando e identificando os personagens e suas respectivas funções, por meio da indumentária e complementos, além da armaria; catalogação dos objetos e verificação de sua importância na composição; identificação do estágio de desenvolvimento da sociedade e caracterização do evento representado, identificado como ato de "fundação": missa, bênção, desembarque bem como a situação de oficialização ou consolidação do núcleo. Procedeu-se, posteriormente, a elaboração do Quadro Comparativo dos dados para identificação de atributos comuns às pinturas e os específicos de cada uma delas. Esta poderá ser uma das atividades a ser desenvolvida pelos alunos⁹.

A partir do Quadro Comparativo, foi possível verificar que os atributos comuns das pinturas em questão referem-se à presença do índio e da cruz (ou cruzeiro ou crucifixo) e, em seguida, a figura do missionário e do colono, enquanto o oficial do governo, isto é, o representante da Coroa Portuguesa, ocupa o terceiro lugar. Para a "Fundação de São Paulo", Pereira da Silva, excluiu os soldados e os representantes da Coroa, mas percebe-se a habitação rústica, havendo, material religioso abundante. Não há, porém, esquecimento das figuras patriarcais do índio e do colono bem como a presença dos jesuítas: como uma confirmação, de que a origem de São Paulo se fundamenta neste tripé.

Nota-se a ausência completa em todos da fauna (a não ser já transformados em indumentária ou troféu indígena). A flora encontra-se bem representada: árvores, plantas rasteiras, arbustos, flores até frutos. Os acidentes geográficos; mar, morros, rios, ilhas, planícies estão sempre presentes, servindo como moldura, compondo a paisagem. Outros elementos de cultura material, que compõem os quadros são as habitações, insígnias, bandeiras, navios, troféus, armas, objetos sacros etc.

Assim, no caso das habitações, que deveriam de certa forma, constituir-se em um primeiro assentamento humano, surgem, com certa frequência, como toscos abrigos.

Nestas pinturas o que chama a atenção é o número de representantes do governo, de colonos, de missionários e de índios. Com exceção de São Paulo, cuja fundação é marcada por uma bênção ou uma missa no local onde será instalado o

⁹ Existem cartões postais destas pinturas.

Colégio Jesuítico, as outras pinturas já trazem no título sua categoria, "Vila" ou "Cidade", e, com isso, marcam a função inicial desses núcleos.

Quanto aos pintores, em todas as obras analisadas, não se esqueceram da figura do "herói fundador", quer ele seja representante do governo, missionário ou índio, realçando sua atuação na "fundação". Quando o "herói-fundador" pertence ao governo, ele se distingue dos outros não apenas pela posição que ocupa no campo pictórico, mas também pelos gestos e pela indumentária, além de ostentar um ou outro atributo característico. Assim, Martim Afonso de Sousa, com suas vestes de gala. Os gestos dos outros "heróis-fundadores" também valem ser apontados, porque também manifestam visualmente e simbolicamente aquilo que estão representando: o Padre Manuel de Paiva, celebrando a Missa ou deitando bênção à terra.

Ao lado desses, heróis-fundadores, alinham-se outros co-autores, com funções definidas, complementando o mundo imaginário do acontecimento, como se percebe nas obras de Calixto, e Pereira da Silva.

A Cidade na pintura histórica, em seu instante de "nascimento", de fundação, como se observou, surgiu, concebida a partir da necessidade da própria sociedade brasileira do século XIX, sob a influência das idéias vigentes, de representar as suas origens. A representação das origens implicou na volta à natureza, aos primórdios da colonização e aos seus primeiros habitantes, a seus "heróis", de certa forma, figuras "míticas". Apesar de todo rigor documental, não deixam de ser estas imagens a visão do artista do século XIX/XX sobre o século XVI. Pinturas históricas, que ainda hoje povoam o imaginário do público, pois o remetem a um passado colonial pacífico, harmônico, sem conflitos.¹⁰

¹⁰ Nesse aspecto podem ser trabalhados os outros dois quadros históricos expostos de Oscar Pereira da Silva "Desembarque de Pedro Álvares Cabral, na baía Cabralia, em 1500" e "Índios a bordo da Nau Capitânea".

REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DO NEGRO NA HISTÓRIA BRASILEIRA: uma proposta alternativa para a prática pedagógica

Ana Lucia Souza **MOREIRA***
Elaine Nunes de **ANDRADE****
Fabiana **SCHLEUMER***
Rosangela **MALACHIAS*****

INTRODUÇÃO

Durante um período de aproximadamente 300 anos, o escravo esteve presente na sociedade brasileira contribuindo para a formação da população deste país. Retirado da sua terra, o povo negro desempenhou as mais diversas atividades no campo do trabalho, representando um “papel de importante construtor” do Brasil.

Tal como observa Fontoura (1987), o negro foi por muito tempo o “único trabalhador do país” e mais do que isto, sempre reagiu à escravidão através, por exemplo, da fuga e da constituição dos quilombos, como também, através das consecutivas rebeliões e manifestações culturais. Essas manifestações culturais expressas na religiosidade - crenças e cantos -, no cultivo da língua nativa, na alimentação entre outros, foram utilizadas pelo negro como recurso ao resgate de uma identidade que aos poucos se deteriorava, pois distantes da sua terra de origem, obrigados a aceitarem o processo de aculturação e esquecerem por completo suas raízes, com certeza perdiam aos poucos sua dignidade de civilização.

Assim se justificam as manifestações culturais deste povo durante toda sua história social no Brasil, essas manifestações foram e são, conforme assinala Moura (1994), formas simbólicas de ação que se transformaram ao longo do tempo em “cultura de resistência”. Este mesmo autor apresenta em outra obra os meios de

* historiadora/FFLCH-USP

** mestranda/FEUSP

*** mestranda/PROLAM-USP

articulação do povo negro, que vão dos quilombos às escolas de samba, da imprensa negra ao Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial - MNUCDR; apontando que o negro sempre se organizou "...procurando um reencontro com as suas origens étnicas ou lutando, através dessas organizações, para não ser destruído social, cultural e biologicamente." (Moura: 1983)

Entretanto, observa-se na historiografia oficial determinadas considerações sobre o povo negro e sobre a sua situação no país que não condiz com a realidade. Tanto que, Fontoura (1987) alega que todo "...aquele que efetuar um estudo sério, cuidadoso e profundo de nossa história, verá cair por terra a farsa da historiografia oficial que presenteia o negro com adjetivos tais como: "preguiçoso, submisso e apático"."

É óbvio que não podemos desconsiderar os estudos pioneiros, no campo da antropologia, realizados por Nina Rodrigues, Silvio Romero e Gilberto Freire, tal como indica Ortiz (1985), estes estudos são importantes porque foram os pioneiros no assunto. Esses autores fizeram escolas e por isso suas obras possuem todo um valor histórico. Não podemos negá-las, mas sim reinterpretá-las em determinados pontos, pois elas são fruto do "*olhar do branco no mundo negro*". Nesse ínterim, acreditamos que existam obras que mais se aproximam do universo do povo negro e, que, poderão contribuir para um conhecimento mais autêntico desse universo.

Compartilhando dessas idéias desvirtuadas na elaboração teórica da História e neste caso, na história social do povo negro, Martins (1992) afirma:

"São idéias que decorrem de concepções conservadoras a respeito das desigualdades sociais, os "primeiros" e os outros, alguns fazem história outros não. São idéias que vingaram através de um sistema escolar que durante muito tempo foi instrumento de difusão de uma concepção de história que é na verdade veículo ideológico do poder. Uma história para justificar e manter as desigualdades sociais e o mando dos poderosos."

Neste sentido, a história do povo negro tal como é trabalhada no sistema escolar, contribui para a evasão da criança negra, pois o processo de socialização na escola, por exemplo, influi na formação da identidade. Caso esta socialização esteja embuída de práticas e discursos discriminatórios que se expressam na instituição, através do ritual do silêncio e da omissão de fatos relevantes na história do negro, com certeza estes alunos (negros) estarão fadados ao fracasso, a não ser que,

tenham condições de recorrer a outros meios socializadores capazes de superar as deficiências escolares - como a família, o lazer, a religião ou o envolvimento com entidades do movimento negro.¹

Por isso, assevera Fontoura (1987) que o “afro-brasileiro vê-se muito pouco contemplado com estudo de valores culturais negros, que estimulem os alunos deste grupo a identificarem-se com o seu segmento racial” e assim propõe a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Partilhando deste ideal encontramos duas experiências representativas sobre a inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” no currículo oficial da Rede Estadual de 1º e 2º Graus na Bahia e o Curso de “Introdução a História da África” para professores de 1º e 2º Graus ocorrido em Brasília.

Este ideal é também defendido pelas entidades do movimento negro que se articulam em Simpósios, Encontros, Seminários e outros eventos para discutir a questão e tentar se organizar para reivindicar este “direito” perante às Secretarias de Educação dos respectivos Estados brasileiros (Pinto: 1993).

Diante desses fatos, verificamos no final dos anos 80 crescente articulação da comunidade negra, especialmente os jovens, educadores, militantes de movimento e outros pesquisadores em torno da “comemoração” do centenário da abolição, ou melhor, em torno da oficialização do dia 13 de Maio - como o dia da denúncia contra o racismo. Entre os vários acontecimentos houve um Ato Público em São Paulo, que se iniciou no largo do Paiçandu - local onde está localizada a igreja conhecida por *Igreja dos Pretos*. Neste local aglutinou-se uma multidão de pessoas, todas negras, que seguiram em passeata pelas principais ruas da metrópole paulistana até chegar à Praça da Sé, onde ocorreria o Ato Público com shows musicais e discursos de militantes do movimento negro.

Unido a isto, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desenvolveu um projeto contando com a participação de pesquisadores na organização de textos que foram publicados no fascículo: “*Salve 13 de Maio*” e distribuídos às escolas públicas. Esta publicação, bem como a oficialização do dia 13 de Maio como o dia de “debate e de denúncia contra o Racismo”, foi decorrência de uma Resolução da SE, de nº 95, de 30-04-1986, que instituiu uma programação a ser desenvolvida por todas as UE's - Unidades Escolares.

O Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra edi-

¹ Para saber mais sobre a relação Raça Negra e Educação, ver Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Novembro, 1987, nº 63.

tou um jornal comemorativo do evento nacional.

Um grupo de ativistas negros e pesquisadores negros e não negros participaram de um Seminário sobre "O Negro e a Educação" com o objetivo de, no dizer de Oliveira (1987) "denunciar a escola brasileira como reprodutora dos preconceitos raciais". Estes pesquisadores indicaram diversas problemáticas que envolvem a criança e o jovem negro na esfera educacional, em virtude principalmente do conteúdo trabalhado pelos professores, baseado nos livros didáticos que são interpretações de autores sobre a historiografia tradicional. Este material, por sua vez, reflete uma ideologia da sociedade dominante que, ao omitir questões relevantes da contribuição do povo negro na formação da identidade nacional, promove uma violência simbólica contra esta camada social.

Nesse período, ainda nos finais dos anos 80, os jovens negros moradores nas regiões periféricas, influenciados pela proliferação da música de origem negra advinda de um determinado território norte-americano - o "Rap" - e envolvidos com os acontecimentos promovidos em face ao centenário da abolição, começam a se organizar em torno de grupos específicos para através da música, buscar discutir a questão racial. Nessa culturação ao "Rap", eles obtiveram recursos de intervenção no processo educacional. Iniciaram uma tarefa onde recorriam a dados históricos, resgatando informações sobre o povo negro. Nesta prática eles supriram e ainda suprem uma deficiência do sistema escolar que, não consegue atingir as perspectivas desse contingente populacional.

Estamos supondo que sendo a escola uma transmissora de cultura (letrada) deverá como tal, promover a consciência crítica do alunado sobre as questões sociais que o cercam. Fazendo-o despertar para a sua realidade através do interesse aos fatos inerentes ao seu universo real.

NO REFLETIR DA HISTÓRIA - REPENSANDO PROPOSTAS

Vejamos alguns exemplos de omissão de dados que poderiam estimular o interesse do alunado pelo conteúdo programado da disciplina de História.

1. A HISTÓRIA DO LEVANTE DO MALÊS: AFRICANOS MUÇULMANOS NO BRASIL (1835)

Quem já ouviu falar numa rebelião de escravos muçulmanos no Brasil?

O levante dos Malês foi um acontecimento singular que ocorreu na Bahia em 1835. Singular porque nos revelou a forte presença de centenas de escravos africanos adeptos do Islã; estes planejaram e promoveram um movimento que causou verdadeiro pavor entre os senhores escravocratas e as elites governantes.

Com toda sua singularidade, este acontecimento certamente faz parte de um universo mais amplo, de uma história mais plural, da história da luta dos escravos pela afirmação da dignidade e da vida.

No saber programado da história e em sua prática de ensino em sala de aula, podemos tentar responder algumas das perguntas que suscitarão o interesse de todos os alunos sobre o assunto, sejam eles negros ou de outras etnias. Quais sejam: quem eram os rebeldes, de onde vieram, como viviam, por que se decidiram rebelar, qual o papel da religião em suas vidas e em sua rebelião?

As respostas a estas perguntas contribuirão para a auto-estima da criança ou jovem negro, pois estes entenderão o intenso poder de articulação e principalmente de inteligência do escravo africano.

2. A FAMÍLIA ESCRAVA/NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 1º GRAU²

A luz da História Social analisa-se a problemática da família escrava e sua representação nos livros didáticos de 1º Grau.³

Pesquisadores da área de História Social e Demográfica vêm desenvolvendo nos últimos anos (artigos, teses e dissertações), que analisam a resistência escrava sob diversas formas (casamento, criminalidade).⁴ No entanto, tais pesquisas en-

² Entre Agosto de 1994 e Dezembro de 1995 foi desenvolvida no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, uma pesquisa de iniciação científica por Fabiana Schleumer. A aluna foi orientada da Pro^{fa}. Dr.^a Mary Del Priore e contou com o auxílio financeiro da FAPESP. Os dados apresentados neste artigo, relativos à família escrava, são integrantes do relatório final de pesquisa atualmente não publicado.

³ Foram utilizados os seguintes livros:

COTRIM, Gilberto. *Organização Social e Política do Brasil*. 1º Grau, Editora Saraiva, 1992.

Educação Moral e Cívica. 1º Grau, Editora Saraiva, 1992.

História e Consciência do Brasil. Vol. 2, 1º Grau, Editora Saraiva, 1992.

DANTAS, José. *História do Brasil - dos habitantes primitivos a independência*. Vol. 1, 1º Grau, Editora Moderna, 1984.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História e vida - Brasil da pré-história a Independência*. Vol. 1, 1º Grau, Editora Ática, 1992.

⁴ ver Maria Helena P. T. Machado. *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830 - 1888*. p. 20.

contram-se “segregados” a algumas regiões brasileiras, sendo elas: Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo.⁵

Para São Paulo no século XVIII; uma pesquisa aponta que de 100 processos de casamentos analisados, 41% ocorrem entre africanos e crioulos, 34% entre crioulos e 25% entre africanos. Concluimos assim que os escravos ao se casarem, entre outros fatores, tinham o objetivo de manter a origem étnica, além do mais verificamos que o senhor influenciava na escolha/aceitação do cônjuge.

Devido à religiosidade inerente ao homem do século XVIII; apesar de todos os entraves (dificuldades na hora da venda; oposição da igreja, a separação das famílias, alto custo dos esposais), uma pequena parcela dos senhores permitiram/aceitaram as uniões escravas.

Através da análise do texto e das ilustrações de livros de História do Brasil, EMC e OSPB para o 1º Grau, verificamos que as atuais reflexões acadêmicas relativas à família escrava/negra não estão presentes no “discurso” / “ideologia” dos livros didáticos.

O negro é representado segregado a momentos históricos; a figura negra aparece desprovida de família e vinculada a ambientes de pobreza material e cultural.⁶

Propomos como metodologia “corretiva” ao ensino da Escravidão: Debates, Simpósios, Conversas e a utilização de livros paradidáticos; além do desenvolvimento de práticas educacionais que valorizem o negro - ontem - o escravo e - hoje - pretense cidadão. Que as estratégias educacionais elaboradas permitam ao jovem e à criança negra resgatar/assumir, através do ensino de História a sua cidadania;⁷ pois “a função da história desde seu início foi a de fornecer à sociedade uma explicação sobre ela mesma”.⁸

⁵ Para Bahia merecem destaque os trabalhos dos Profs. Stuart Schwartz e Kátia Mattoso. Minas Gerais: Luciano Figueiredo; Julita Scarano, Francisco Vidal Luna e Iraci Del Nero da Costa. Paraná: Horácio Gutierrez. Rio de Janeiro: João Luis Ribeiro Fragoso, Mancelo Garcia Florentino, Ana Maria Lugão Rios, Leila Mezan Algranti e Sílvia Lara. São Paulo: Maria Beatriz Nizza da Silva, Robert Stenes, Alida Metcalf, José Flávio Mota.

⁶ Essa foi a tendência predominante aos livros didáticos; o livro de José Dantas apresenta exceção; ao retratar uma família negra num ambiente cultural (p. 110).

⁷ O desenvolvimento de estratégias “corretivas” variam de acordo com a faixa etária, nível sócio-econômico, ambiente escolar e experiência pessoal/profissional de cada professor. Heloísa Pires Lima em *O Orgulho da Raça* traz uma contribuição muito importante no tocante a reflexão, discussão e solução de problemas/conflitos raciais no interior da escola.

⁸ BORGES, Vavy P. *O que é História*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

3. RESISTÊNCIA LEGAL DE ESCRAVOS

A importância da análise do processo abolicionista se justifica por ser um momento importante de mudança nas relações sociais, que poderia ter acarretado a redefinição da identidade nacional, constituindo portanto, elemento fundamental na compreensão da questão racial brasileira.

Dentro desse processo, vem sendo focado, de maneira mais intensa nos últimos anos, a resistência legal de escravos, com o estudo mais aprofundado da legislação escrava.

Entretanto, esse nosso enfoque tem se mantido restrito à Academia, distante ainda dos livros didáticos e do cotidiano da sala de aula. Estes ainda sofrem grande influência da historiografia tradicional baseada em dois modelos extremos.

Por um lado, segundo os estudos de Gilberto Freyre, a visão de uma escravidão revestida de um caráter paternalista, indicando uma escravidão menos violenta do que em outros países da América, e por outro lado, com os estudos da Escola de Sociologia e Política, a desmistificação da escravidão amena com a teoria do "escravo-coisa", destituído de vontade, onde a humanidade era recuperada apenas através da rebeldia extrema.

No primeiro caso, fica implícito que a não inclusão do ex-escravo na nova ordem social em posição mais vantajosa é culpa do escravo, visto que, apesar da sua condição, não havia uma relação tão massacrante que o tornasse incapacitado para a nova ordem. Assim a incapacidade é dele e não do sistema.

No segundo caso, a teoria do "escravo-coisa" nos remete a uma visão fatalista: a escravidão teria destituído os escravos da sua humanidade. Não mais a inferioridade biológica, mas a inferioridade cultural: a vivência do escravo o torna incapacitado para outras vivências que não as da escravidão.

Incorporar a resistência legal ao estudo desse período estabelece uma nova visão sobre o preparo do escravo para o trabalho livre, através de três questões principais:

1. Qual o interesse do Estado na formulação das leis que antecederam a abolição? (1850, 1871, 1886)
2. Qual a reação do escravo diante das leis?
3. Que tipo de liberto essa experiência poderia trazer?

Com relação à primeira questão é necessário frisar que a interferência do Estado brasileiro nas relações escravistas, através da criação de uma legislação específica, não encontra paralelo em outros países da América que mantinham a estrutura escravista. Qual o motivo dessa interferência? Através do debate parlamentar que antecedeu a implantação da Lei Rio Branco, podemos perceber que as leis foram criadas como mecanismo de controle do Estado com a finalidade de disciplinar a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, mantendo a situação de subordinação dos ex-escravos. Isso em um momento em que a abolição seria inevitável.

Na realidade houve grande resistência em regulamentar algo que já estava estabelecido pelo Direito Costumeiro. Mas embora a prática de alforrias pagas fosse comum mesmo antes da lei, ela era vista como elemento perigoso, uma vez que a garantia de obediência e subordinação somente seria possível se a única forma de obter a liberdade fosse pela vontade do proprietário. O essencial seria impedir que uma massa populacional significativa tivesse maior grau de autonomia em relação aos seus antigos mecanismos de repressão.

Apesar dos mecanismos disciplinadores, os escravos conseguiam reverter a situação em seu benefício, passando por um processo que lhes garantia uma liberdade de fato, em que se rompiam os laços de dependência. O fato da utilização dessas leis, na prática, só pode ser feita "com o consentimento do seu dono",⁹ queria garantir que os proprietários mantivessem o controle dos escravos, não abrindo caminho para uma quebra da disciplina. Entretanto, a análise dos processos abertos na justiça a partir de 1871, demonstram que a prática contrariou a teoria.

O rito processual desse tipo de ação mantinha a seguinte estrutura: inicialmente a petição, que deveria ser assinada por uma pessoa livre, já que legalmente o escravo era, considerado incapaz. Com a entrada do processo no Juízo de Órfãos, era nomeado um curador para representar o escravo no decorrer do processo e um depositário para o pecúlio a fim de evitar que o escravo, ainda sob o domínio do senhor, sofresse algum tipo de represália.

À primeira vista, o escravo pode parecer um personagem secundário, já que não tem o acesso direto aos meios legais pela sua condição de não cidadão. Mas a formação do pecúlio por parte do escravo nos fornece uma visão diferente. Embora o pecúlio pudesse ser formado pelo trabalho do escravo somente com o consentimento do proprietário, podemos perceber em muitos processos que o pecúlio é

⁹ Lei 2040 (28/09/1871) a art. 4º.

formado à revelia do seu dono. Os senhores procuram invalidar o processo alegando a quebra da disciplina e a ofensa à propriedade que envolve a formação de pecúlio sem a sua concordância.

Também no caso de alforria por prestação de serviços¹⁰ podemos identificar sinais de autonomia do escravo, constituindo elemento importante na fase de transição da condição escrava para a livre. Um exemplo do tipo de liberto produzido nesse processo é o que encontramos nos Autos Civis de Diligência que Francisco Antônio Bramel move contra Joaquim,¹¹ por quebra de contrato de prestação de serviços. O argumento que Joaquim apresenta para o rompimento da obrigação é de que teria sofrido maus tratos. Ou seja, ele tinha consciência de que as relações de trabalho entre os dois era em regime de liberdade, que o direito do contratante em relação a ele se restringia aos serviços e não à sua pessoa, não aceitando assim, ser tratado como um escravo. Quem quebrou o contrato não fora ele, Joaquim, mas Francisco Bramel, ao pretender retomar uma situação de escravidão. Joaquim se compromete a pagar o restante da dívida, porém não mais através da prestação de serviços, mas em espécie, obtendo ganho de causa.

É importante entender este tipo de estudo além do espaço acadêmico, porque é impossível entender o processo abolicionista e a inserção do escravo na ordem livre, deixando de lado o significado que esses casos apresentam e a influência na mentalidade de senhores e escravos. É necessário um olhar mais detalhado sobre a diversidade que a escravidão apresentou no Brasil. Não podemos esquecer que o contingente escravo era composto de africanos de origem e culturas diversas, apresentando, portanto, compreensões e reações igualmente diversas da sua situação.

Não existiu apenas um modelo de escravo, nem uma única forma de resistência válida. Ainda que ocorridas dentro do sistema, as estratégias utilizadas por ele para atenuar efeitos da escravidão, representavam uma ameaça às relações estabelecidas de poder e indicavam a percepção que eles tinham para se opor a elas. Agiam motivados pelos seus próprios interesses e não os dos seus senhores.

A resistência legal de escravos, longe de representar ou indicar amenidade na escravidão brasileira, é indicativo da postura adotada pelo Estado em relação a questão escrava, podendo fornecer indícios para a compreensão da questão racial brasileira no pós-abolição.

¹⁰ Lei 2040 - art. 4º - parágrafo 3º.

¹¹ AESP; Ordem 5452 - Doc. nº 28.

CONCLUSÃO

Tendo em vista, os dados até então apresentados, fica a questão: qual a participação dos profissionais em educação, em especial o trabalho didático do professor de História que, na sua prática, pode contribuir ou não para o exercício da cidadania dos alunos menos favorecidos - neste caso, o negro?

Sobre essa questão que nos remete à reflexão sobre a necessidade de conscientização dos profissionais em educação a respeito da questão racial - uma questão de princípios e, que, novamente acentua a dimensão teórica dos fatos históricos (na perspectiva educacional) aqui apresentados, assinalamos as seguintes assertivas:

A discriminação racial no Brasil tem sido historicamente combatida pelos movimentos negros organizados. Nos anos 30, a Frente Negra Brasileira lutava pela integração do negro à sociedade e, o Movimento Negro Unificado denunciava a violência policial e o racismo. A compreensão da luta anti-racista no país passa por estes dois movimentos marcantes do ponto de vista político, pois ambos, em momentos históricos diferentes, levantam a denúncia contra as desigualdades sócio-raciais, camufladas pela ideologia de democracia racial brasileira.

A denúncia ao racismo foi o passo inicial para sensibilizar estudiosos que detectarem na ação educativa uma das principais vias perpetuadoras da discriminação, seja pela propagação de estereótipos contrários aos negros, seja pela omissão de sua importância na formação da história nacional.

Sabe-se que, a educação não se processa apenas por vias do saber programado da e na escola, outras fontes de organização têm desenvolvido tarefa semelhante, é o caso das entidades do movimento negro que promovem estudos de resgate da cultura afro-brasileira. Esta forma de educação alternativa e informal é compartilhada pelos jovens negros envolvidos com o fenômeno "Rap".

Estudantes das escolas públicas, com idade que variam dos 14 aos 24 anos e, alunos de 1º e 2º Grau mobilizam-se na formação de grupos de protesto, visando a deflagrar as conflituosas relações raciais; eles são moradores das regiões periféricas da metrópole paulistana, vivenciam em seu cotidiano uma rede de relações marcadas pelas práticas discriminatórias e conseqüentemente pela exclusão.

Nestes grupos de protesto eles desempenham atividades semelhantes àquelas desenvolvidas pelos movimentos negros, ou seja, eles promovem a busca

de informações sobre a história do povo negro no Brasil. Este resgate histórico é acompanhado pelo desejo da valorização étnica, que propiciará o cultivo de uma imagem positiva. Eles recorrem ao auxílio das entidades negras, buscando inclusive o contato com outros grupos do país.

Ao mesmo tempo em que, sendo um grupo juvenil estes jovens “rappers” transformam o conhecimento adquirido em música de protesto. O “Rap” transformou-se no porta-voz da juventude negra, que denuncia o seu cotidiano, mas que alerta e se liberta através do conhecimento. Embora excluídos da participação social ou do exercício pleno da cidadania, ora por serem jovens, ora por serem negros ou ainda por serem pobres, eles conseguem reverter a situação buscando na articulação e na criação, promover a auto-estima e superar a tentativa de opressão da sociedade abrangente e com ela a escola e, possivelmente, o ensino de História.

BIBLIOGRAFIA

- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Sobre os silêncios da Lei Costumeira e Positiva nas Alforrias de Escravos no Brasil do século XIX*. Campinas, 1983 (Cadernos IFCH - UNICAMP).
- FONTOURA, M^a Conceição L. *A Exclusão da Cultura Afro-Brasileira dos Currículos Escolares: uma questão só de desconhecimento histórico?* Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, 1987 (dissertação de mestrado).
- FRAGOSO, J. L. R. e FLORENTINO, M. Q. *Marcelino, filho de Inocência Crioula, neto de Joana Cabinda: um estudo sobre famílias escravas em Paraíba do Sul (1835-1872)*. In *Estudos Econômicos*, 17(2), 151-173, Maio/Ago/1987.
- GEBRAIA, Ademir. *O Mercado de Trabalho Livre no Brasil*. SP: Brasiliense, 1986.
- GUTIERREZ, Horácio. *Demografia escrava numa economia não-exportadora. Paraná 1800-1830*. In *Estudos Econômicos*, 17(2) 291-314 Maio/Ago/1987.
- MACHADO, M. H. P. T. *Crime e Escravidão - Trabalho luta e resistência nas lavouras paulistas 1830 - 1888*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- MARTINS, José de Souza. *Subúrbio. Vida Cotidiana e História no subúrbio da Cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao Fim da República Velha*. São Paulo, Editora Hucitec, 1992.

- METCALF, Alida. *Vida familiar dos escravos em São Paulo no século XVIII, o caso de Santana do Paraíba*. In *Estudos Econômicos* 17(2) 229-243 Maio/Agosto/1987.
- MOURA, Clóvis. *Organizações negras*. In Singer & Caldeira (org), *São Paulo: o povo em movimento*. Petrópolis, Vozes/Cebrap, 1983
- _____. *Dialética Radical do Brasil Negro*. São Paulo, Editora Anita, 1994.
- OLIVEIRA, Raquel. *Apresentação. Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, nº 63, São Paulo, 1987.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- PINTO, Regina Pahim. *Multiculturalidade e Educação de Negros*. In *Cadernos Cedes*, nº 32, São Paulo, Papirus, 1993.
- SCHWARTZ, Stuart. *Segredos Internos: Engenhos e Escravos no Brasil-Colônia 1500 a 1835*. São Paulo, Cia das Letras, 1986.
- SILVA, M. B. Nizza da. *Casamentos de Escravos na Capitania de São Paulo*. In *Ciência e Cultura* 32(7) julho de 1980.
- _____. *Sistema de casamento no Brasil colonial*. São Paulo, EDUSP, 1984.
- SLENES, R. *Escravidão e Família: Padrões de casamento e estabilidade familiar numa comunidade escrava*. (Campinas, século XIX). In *Estudos Econômicos*, 17(2) 217-227 Maio/Ago/1987.
- _____. *Lares Negros, Olhares Brancos: histórias da família escrava no século XIX*. In *Colcha de Retalhos: estudos sobre a família no Brasil: 2ª ed.* Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1993.
- VERGER, Pierre. *Fluxo e Refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de todos os Santos. Dos séculos XVII a XIX*. São Paulo, Corrupio, 1987.

TRABALHANDO COM A FONTE MATERIAL EM SALA DE AULA

Monica C. SAVIETO

Geralmente o que presenciamos no ensino de história é este ser realizado quase que exclusivamente através de bibliografias. As fontes históricas geralmente estão ausentes da sala de aula como estímulo para o processo ensino-aprendizagem.

Por vezes as fontes escritas são esporadicamente utilizadas, propiciando um contato direto entre diferentes temporalidades: o tempo atual do aluno com o tempo no qual foi elaborada tal fonte. Mas outros tipos de fontes -- a material, a iconográfica e a oral -- raras vezes se fazem presentes no trabalho em sala de aula.

Mesmo os historiadores, sobretudo até a década de 20 quando foi fundada a revista *Annales*, pouco se sentiam à vontade ao se relacionar com fontes que não fossem os documentos escritos. Mesmo hoje, após várias gerações da *Escola dos Annales* e da atual *Nova História*, ainda sentimos uma carência metodológica para o relacionamento com fontes tais como a fotografia, as artes plásticas, a música, o relato oral, o objeto material, etc. Mas a História tem se aproximado cada vez mais de outros campos do conhecimento -- semiótica, arqueologia, etnologia, psicologia, etc. -- para suprir essas falhas e poder trabalhar com uma maior diversidade de fontes.

Na verdade, "todo o material do passado é potencialmente admissível como evidência para o historiador" (1). Mas, toda esta riqueza de evidências ainda hoje pouco é explorada no ato da pesquisa, pois "embora os historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento, em geral, os leva a ficar mais à vontade com documentos escritos"(2).

Quando outras fontes que não as escritas são usadas, por vezes o são de maneira ilustrativa. Neste caso, as imagens ou os objetos são arrolados como um simples reforço ao que já foi dito pelo documento escrito. Aqui, vemos o quanto a

História carece de subsídios teóricos para se relacionar com outros tipos de linguagens. Decifrar códigos, que não os escritos, é uma tarefa ainda em processo de realização.

A subjetividade do autor de um documento escrito e a de quem lê e interpreta tal fonte foram discutidas exaustivamente pelos historiadores, que no início do século, estavam interessados em questionar o objetivismo positivista. Mas as subjetividades e as linguagens próprias dos vários tipos de fontes, além das escritas, ainda estão em processo de discussão por parte da historiografia. Assim a maior parte dos historiadores ainda não se sente confortável o suficiente para se utilizar preferencial ou exclusivamente de outros tipos de fontes.

Este quadro também se encontra presente no ensino de História, pois o aluno geralmente se relaciona com textos acadêmicos ou didáticos e não diretamente com as fontes; quando se relaciona com fontes, estas são geralmente escritas e nas raras oportunidades em que se depara com a fonte material ou iconográfica, estas são utilizadas como meras ilustrações, que têm a função de apenas confirmar as informações anteriormente obtidas através das fontes escritas.

A ausência de fontes no trabalho em sala de aula pode resultar em equívocos tais como: a bibliografia utilizada nos cursos acabam sendo concebidas como sinônimo de verdade e não de construção subjetiva do autor que a escreveu a partir de um trabalho de pesquisa e interpretação das fontes; as fontes escritas, apresentadas como monumentos monolíticos, acabam sendo concebidas como retrato fiel da História "tal como ela ocorreu"; e todas as demais fontes são desprezadas ou, no máximo, usadas como exemplo do que já foi estudado através das fontes escritas. "Dai o emprego destas fontes preponderantemente para a confirmação ou negação daquilo que nos chegou verbalizado: é a Arqueologia do tipo *E a Bíblia tinha razão*"(3). Neste caso, o professor utilizaria as fontes materiais para comprovar a informação passada em sala de aula.

Ao plurificarmos o acesso a vários tipos de fontes, estaremos convidando o aluno a aprimorar sua percepção para seguir as pistas dadas por elas, a desenvolver as operações mentais de observação, indagação, elaboração de hipóteses, comparação e classificação, para, por fim, participar do processo de elaboração do conhecimento.

O relacionamento com as fontes possibilitará ao aluno compreender o trabalho do historiador e sobretudo ter noções introdutórias sobre teoria do conhecimento. Concebendo o conhecimento como uma construção constante, ele próprio se

sentirá à vontade para elaborá-lo, negando a postura, ou mesmo a possibilidade, de apenas reproduzi-lo.

Neste sentido, o trabalho com a fonte material ou a postura ao se visitar um museu deve ser mais o de enfatizar o método - a percepção dos objetos, a elaboração de hipóteses a partir das evidências, a discussão sobre a possibilidade ou não de se conhecer o passado "tal como ocorreu" - do que a ilustração de um conhecimento já previamente trabalhado em sala de aula proveniente unicamente de fontes escritas.

Por outro lado, a fonte material sempre foi considerada como objeto de estudo privilegiado da Arqueologia e estas fontes eram tradicionalmente utilizadas quando a sociedade em estudo não possuía registros escritos. Isto fazia com que a Arqueologia se voltasse mais detidamente ao estudo da chamada "Pré-História". Hoje a Arqueologia não se limita mais ao estudo deste período e vários arqueólogos têm se voltado ao resgate de fontes para a compreensão de épocas mais recentes (Arqueologia Industrial). Por isso não há nada que impeça o historiador de também utilizar as fontes materiais.

Se tradicionalmente caberia à Arqueologia realizar seu trabalho de pesquisa a partir da cultura material e à História a partir de documentos escritos, nas últimas décadas, esta tendência tem se revertido, pois os historiadores estão tentando ampliar cada vez mais o leque de pistas por eles a ser seguido. Com isto, o historiador passa a voltar sua atenção para artefatos os mais variados (objetos, arquitetura, mobiliário, etc.).

Segundo Jan Vansina, as sociedades podem ser, a partir do tipo de comunicação e conseqüentemente das fontes por elas deixadas, divididas em três tipos: culturas orais, culturas escritas e culturas compostas.

Nas culturas orais, a fonte material é o único resquício possível a ser seguido. A fonte oral, enquanto resgate da tradição, quando esta se encontra de certa forma congelada através de provérbios, orações, etc., também é um meio para se tentar reconstruir e interpretar aspectos da sociedade em estudo. É claro que a fonte oral só é possível de ser utilizada neste caso ao estudarmos povos contemporâneos tais como, por exemplo, determinados povos indígenas do Brasil. Neste aspecto a História se aproxima da Etnologia.

As culturas escritas são as de povos não contemporâneos e, portanto, a utilização da fonte oral não é mais possível. Grécia e Roma antigas são exemplos deste tipo de cultura. Neste campo, o historiador e o arqueólogo partilham da explo-

ração de fontes escritas e materiais.

As culturas compostas dizem respeito à nossa sociedade ocidental contemporânea, onde todos os tipos de fontes - a material, a oral, a escrita - se constituem em resquícios a serem examinados pelo historiador.

Portanto, mesmo nas culturas escritas, onde supostamente a fonte escrita seria a privilegiada, a fonte material se faz presente e pode se constituir em um universo novo de significados a serem lidos pelo historiador. Nas chamadas sociedades orais a fonte escrita não existe e nas chamadas sociedades escritas a fonte oral não é possível.

Podemos concluir, então, que o único tipo de fonte que está presente constantemente nestes três tipos de sociedade é a material, pois toda sociedade constrói seus artefatos para possibilitar a sobrevivência cotidiana, expressando sua cultura. Esses artefatos irão se transformar em sinais para a análise posterior por parte do historiador.

Mas, mesmo se constatando que a fonte material está presente em rigorosamente todas as sociedades (sejam elas orais, escritas ou compostas) há que se reconhecer que muitos aspectos culturais raras vezes se materializam (por exemplo, a música, a dança, a pintura corporal de sociedades indígenas já extintas).

Portanto a fonte material pode auxiliar para o conhecimento de aspectos culturais variados tais como o cotidiano, trabalho, religião, rituais, arte, música, dança, ainda que muitas destas criações culturais tenham se perdido com o decorrer do tempo pelo simples fato (devido ao tipo de linguagem de que se utilizam) de não terem condições de se materializar na sua totalidade, deixando poucas pistas para o pesquisador.

Mas, mesmo apresentando este limite - aspecto que os outros tipos de fontes, de maneiras diferenciadas, também têm - esta fonte, principalmente depois das décadas de 70 e 80 com a *Nova História*, cada vez mais configura-se em uma matéria-prima que não pode deixar de ser explorada pelo historiador-pesquisador e menos ainda pelo historiador-educador.

O Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP) tem elaborado propostas de trabalho com a fonte material para alunos do primeiro e segundo graus a partir do uso do "Kit" didático. Para tanto, a seção educação do MAE-USP criou o projeto "Museu vai à Escola" por meio do qual professores, previamente preparados por um curso realizado por esta instituição, poderiam retirar um "Kit" didático para aplicá-lo

em suas escolas. Este "Kit" -- composto por objetos líticos e cerâmicos dos períodos da pré-história, antigüidade clássica e índios do Brasil e por cartazes como material de apoio pedagógico -- propiciaria um contato direto dos alunos com a fonte material e com o museu como instituição privilegiada para a conservação e divulgação de tais objetos.

As professoras Maria de Fátima de Sá, Mônica Carolina Savieto e Sandra Regina Rizzo, estagiárias do MAE-USP, aplicaram o "Kit" didático com os seguintes objetivos: desenvolver operações mentais tais como a observação, indagação, elaboração de hipóteses, comparação, classificação, etc.; aguçar a percepção, realizando um trabalho de leitura para além do texto escrito; relacionar-se com a fonte material e com as especificidades teóricas deste tipo de fonte; trabalhar os conceitos de História, Pré-História, Arqueologia, Etnologia e Cultura Material; definir e diferenciar fontes (escritas, orais, materiais e iconográficas) de bibliografia; conhecer o trabalho do historiador e do arqueólogo; discutir questões relativas à Teoria do Conhecimento, permeado pelos fatores: subjetividade, parcialidade e temporalidade do homem que formulou o conhecimento e conseqüentemente do próprio conhecimento elaborado.

A professora Maria de Fátima de Sá utilizou este "Kit" com alunos de quinta à oitava séries do primeiro grau e do primeiro ano do segundo grau nos períodos diurno e noturno. A professora Mônica Carolina Savieto trabalhou com este material fornecido pelo MAE-USP com as alunas do primeiro ano do curso CEFAM (Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) de Santo André. A professora Sandra Regina Rizzo utilizou este "Kit" com alunos de quinta série noturna da EEPG Leonina Santos Fortes.

Esta comunicação coordenada pretende discutir o uso das fontes materiais e relatar estas três experiências didáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Gaskell, Ivan - **História das imagens** in Burke, Peter (org) - **A Escrita da História: Novas Perspectivas**, São Paulo, Ed. Unesp, 1992.
- (2) Gaskell, Ivan - Op. Cit.
- (3) Meneses, Ulpiano T. Bezerra de - **A Cultura Material no Estudo das Sociedades Antigas**, in Revista de História, USP, n. 115, 1983.

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE DO GOVERNO DO PARANÁ

Reginaldo DIAS*

INTRODUÇÃO

A Rede Estadual de Ensino do Paraná viveu a primeira metade da década de 90 sob a égide da implementação do novo currículo, processo extensivo a todas as áreas. Com o objetivo de efetivar a nova proposta curricular, o governo estadual desencadeou um intenso programa de cursos de capacitação para os professores da rede. A convite dos órgãos responsáveis, participei desse processo, juntamente com outros colegas de Universidade, ministrando cursos sobre as questões metodológicas e os temas dispostos na nova proposta curricular para o ensino de História.

Esta comunicação, com o objetivo de contribuir para a avaliação do processo, sistematiza algumas reflexões que fui acumulando nessa experiência. Embora as reflexões sejam informadas por questões e referências oriundas de minha atuação mais ampla na área de ensino e aprendizagem em História, a avaliação é dirigida a partir do raio de visão construído através da forma como participei do processo, ou seja, como ministrante de cursos de capacitação. É por meio desse olhar que várias questões são pensadas.

É certo que há muitas outras possibilidades de enfoque, mas penso que tal perspectiva tem legitimidade, uma vez que, diferentemente de análises que discutem a reformulação exclusivamente a partir da elaboração teórica, tenta apreender a própria dinâmica através da qual as propostas de reformulação são materializadas. De resto, as diferentes perspectivas de enfoque podem, seja por convergência, seja por divergência, esclarecer melhor determinado objeto de análise.

Cabe esclarecer que a avaliação refere-se ao período 1991-1994. Os motivos são simples. Além de ter sido esse o período em que atuei ministrando cursos, a avaliação não poderia ser estendida naturalmente aos anos seguintes, uma vez

* VEM – PR - Professor

que, com a mudança de governo, foi adotada nova sistemática de política de capacitação, da qual não se falará aqui. De qualquer modo, a presente comunicação, ao abordar o período referido, pode servir, também, de parâmetro para futuras análises das políticas então inauguradas.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA REFORMULAÇÃO

No Paraná, os debates acerca da reformulação do ensino de história ganharam corpo, como perspectiva de elaboração de uma nova proposta curricular, na segunda metade da década de 80. Foi nesse momento que o governo do Estado instaurou oficialmente um processo de análise e reformulação, cujo ponto de chegada seria um novo currículo.¹ Data de 1990 a edição do novo currículo básico,² cujos pressupostos principais, a fim de matizar o debate subsequente, serão abordados resumidamente.

Pode-se dizer que a nova proposta curricular para o ensino de História teve como ponto de referência uma ruptura não apenas com o legado da Lei 5692/71, mas com uma concepção de história que lhe era anterior. Como observou a professora Elza Nadai,³ as reformas introduzidas depois de 64, não obstante terem diluído o ensino de História através das licenciaturas curtas, navegaram nos mesmos referenciais de história existentes anteriormente, influenciados pelo positivismo. Em termos de concepção, não havia, pois, um passado ao qual se pudesse voltar, sendo necessário afirmar um referencial que rompesse com esse paradigma secular que orientava o ensino de história.

Esse posicionamento fica claro já no capítulo "pressupostos teóricos" do novo currículo de História.⁴ De imediato, faz-se uma contundente crítica a um ensino que "supõe que a História é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, e encadeados pela narrativa. A cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente da pré-história aos nossos dias".⁵

¹Periodização fornecida pelo documento **Concepção teórica, procedimentos metodológicos e conteúdos programáticos de história para o 2º grau**. SEED-DESG/Paraná.

²SEED-PR, **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**, 1990.

³ Elza Nadai, *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático*. In: **Revista Brasileira de História**, v.6 nº 11, setembro-1985/fevereiro-1986.

⁴ Esse texto está incluído no documento **Currículo básico...** que, tendo sido a base dos cursos de atualização, é a principal referência de análise.

⁵ **Currículo básico**, p. 8l.

Se o historiador, no melhor empirismo, seria um sistematizador de dados que lhe são externos, o professor de História não passaria, nessa perspectiva, de um reprodutor de informações - não raro condensadas em um "infalível" livro didático - do qual não seria necessário exigir muito mais do que "vencer a matéria", ou seja, transmitir um conteúdo pronto e acabado. Do aluno, nessa mesma trilha, exigir-se-ia apenas capacidade para memorizar dados e reproduzi-los em atividades e avaliações.

Coerente com a crítica efetuada, o texto do novo currículo, em seus pressupostos teóricos, afirma que não teria sentido promover um simples reordenamento dos velhos conteúdos, uma vez que estava em jogo "uma nova postura em relação à disciplina História, uma necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de história".⁶

Para efeito da discussão que se quer realizar aqui, chama a atenção a forma como se compreende a relação de ensino. E nesse campo enfatiza-se que a elaboração do conhecimento deve ser o fio condutor de todo o trabalho educativo, processo que tem como sujeitos professores e alunos. Dito de outra forma, o conhecimento histórico, longe de ser um dado pronto e acabado, é entendido como uma permanente construção que, protagonizada por professores e alunos, tem como baliza a inserção que ambos estabelecem, dentro e fora da sala de aula, com o mundo em que vivem. Pode-se dizer que a proposta paranaense compreende - fazendo eco ao que escrevera a professora Déa Fenelon - que o verdadeiro ensino sempre supõe pesquisa e descoberta.⁷

É por isso que se preconiza que a História, ao invés de manter uma relação passiva frente ao passado, deve questioná-lo e problematizá-lo a partir de uma profunda e indissolúvel relação com o presente. Pode-se inferir que, invertendo a relação passado/presente típica do ensino tradicional, o centro de gravidade da produção do conhecimento histórico, a partir do qual o passado é problematizado, é o presente, temporalidade em que os sujeitos intervêm na História. São essas relações que devem dar a resposta para a pergunta capital: que conteúdos podem e devem ser ensinados hoje?

AS VICISSITUDES DA REFORMULAÇÃO

A despeito das potencialidades da nova proposta, sintonizada com os princi-

⁶ Currículo básico, p. 81.

⁷ Déa Fenelon, A formação do profissional de história e a realidade do ensino. In: *Caderno Cedes - Licenciatura*, SP: Cortez, nº 8, 1983.

pais debates contemporâneos acerca da renovação do ensino de História, não foi possível deixar de perceber que ela padece daquilo que se poderia chamar, na falta de melhor expressão, de pecado original. Faço referência ao seu processo de elaboração que, até onde se pode ver, não conseguiu envolver satisfatoriamente a maioria dos professores da Rede Estadual de Ensino, aqueles que têm a incumbência de materializar a proposta em sala de aula.

Os assessores do projeto revelam, em documento preliminar, que o processo foi impulsionado através de três encontros estaduais sobre o ensino de História, realizados em 1987, e que o governo do Estado, ao instaurar a reforma, assumiu o compromisso com o princípio da participação do professor na discussão e na elaboração da reformulação.⁸

Todavia, sem querer idealizar nenhuma condição de elaboração, quero dizer que a participação não atingiu, por injunções políticas difíceis de aferir, um nível que impedisse a formação da lógica, materializada na prática do governo do Estado, de que os professores universitários deveriam ministrar cursos para esclarecer aos professores da rede **o que era e como funcionaria a nova proposta**.

O "Projeto de Atualização dos Professores da Rede Estadual na Proposta de Reorganização da Escola Pública, para a 2ª fase do 1º grau", elaborado pelo Núcleo Regional de Ensino de Maringá e pela Diretoria de Extensão da UEM, é uma evidência documental reveladora, explicitando a questão que quero demonstrar.

Com efeito, ao reivindicar apoio teórico-metodológico, no campo da relação ensino-aprendizagem, para a implementação do novo currículo, esse projeto busca justificar sua existência pelo grande interesse que os professores da rede demonstravam em ter acesso a cursos de atualização que "os ajudassem a **entender essa proposta** de Reorganização da Escola Pública". Essa preocupação expressava-se, em poucas palavras, "**no que e como trabalhar** dentro da nova proposta" que, "desencadeada pela SEED, só será viabilizada se os profissionais da educação conseguirem **apreendê-la e transformá-la em práticas concretas**" (grifos meus).⁹

Não se tratava, pois, de aprofundar a compreensão em torno de um projeto que tivera compassos de elaboração coletiva, mas de esclarecer uma determinada proposta em seus aspectos teóricos e práticos. Expressando uma atitude que se genera-

⁸Ver a introdução do documento **Concepção Teórica, Procedimentos Metodológicos e Conteúdos Programáticos de História para o 2º grau**.

⁹Esse projeto está incluído no processo FUEM - 266/91, que reúne a documentação de todo o desenrolar do curso então reivindicado. As citações aqui feitas estão incluídas na página 6 desse processo.

lizava pela organização dos cursos que tinham objetivo de viabilizar a reformulação curricular, o referido documento já sinalizava alguns paradoxos presentes no processo, matizados pela compreensão de que tanto o projeto de reorganização quanto os cursos que deviam esclarecê-lo tinham uma dimensão bastante instrumental.

Embora o novo currículo se pautasse no pressuposto teórico de que o objetivo do processo de ensino na rede de 1º e 2º graus era produzir conhecimento, paradoxalmente reproduzia-se uma certa hierarquia tradicional ao ser alimentada, implícita ou explicitamente, a compreensão de que alguns convidados, regra geral atuantes no 3º grau, teriam a complexa tarefa de traduzir teórica e operacionalmente a reformulação.

Na prática, os professores da rede eram reduzidos, como usuários da chamada educação bancária, à condição de alunos que vinham receber um conhecimento que depois deveriam reproduzir. O conhecimento, afinal de contas, acabaria vindo de fora, ficando a rede de 1º e 2º graus como um espaço de reprodução, perpetuando-se a relação hierárquica entre os graus de ensino. Hierarquia que, como lembrou o irônico comentário de Paulo Miceli, pressupõe a existência de um grau "superior" e de graus "inferiores" de ensino.¹⁰

O paradoxo fica maior ainda quando se constata que, apesar de a desejada produção do conhecimento na escola vincular-se teoricamente com as problemáticas advindas da inserção de professores e alunos em seu presente, é exatamente o mundo dos sujeitos que é abstraído pela forma como a reformulação nascia.

Essas questões podem ser analisadas, por exemplo, a partir de dois parâmetros: pela forma como os cursos eram organizados e pela singular condição do professor que vinha ministrar os cursos. Os cursos, organizados de maneira concentrada, acabavam caracterizando-se como uma atividade excepcional que, realizada em determinada época do ano, não correspondia à rotina e ao cotidiano do professor da rede.

Por sua vez, os professores convidados para ministrar cursos, salvo as famosas exceções que confirmam a regra, quase não tiveram contato com a elaboração da nova proposta, sendo atirados em uma realidade cujas especificidades mal conheciam, ou seja, não conheciam suficientemente bem quem era o professor que vinha participar do curso, sua formação, seus alunos, sua escola, sua relação com o mundo. Depois, sem tempo e condições para conhecer essa realidade, mantinham com ela uma relação meteórica e artificial, voltando ao seu habitat natural, o mundo

¹⁰ Miceli, P. O quadro (muito) negro do ensino. In: *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*

da academia, protegido das contradições do mundo externo, enfrentadas diariamente pelo professor da rede.

A forma como o processo se desenvolvia revela, qualquer que tenha sido o discurso veiculado, os objetivos da política do governo do Estado. Ao adotar tal política, contraditória com os próprios pressupostos da proposta curricular que ele avalizava, era evidente que o governo, nas condições oferecidas, buscava resultados a curto prazo, o que só seria possível se houvesse a compreensão de que tudo se constituía em um processo de treinamento. Se os objetivos fossem outros, diferente deveria ser a prática.

Em coerência com a lógica aqui descrita, não é exagero dizer que a política do governo supunha a existência de um conhecimento que, permitindo uma compreensão unívoca, pudesse ser reproduzido nos cursos. Isso relativiza uma percepção apressada que se poderia ter sobre o papel do professor convidado que, embora parecesse localizar-se num patamar hierárquico privilegiado, acabava sendo mais um elo de uma cadeia de reprodução de conhecimento elaborado alhures.

Mesmo tendo, de imediato, divergências quanto à forma como a proposta foi elaborada e vinha sendo implementada, participei do processo. Entendia não apenas que, deixando de lado qualquer veleidade hierárquica entre os graus de ensino, essa era uma obrigação da Universidade, mas também que era mais produtivo questionar o processo por dentro, participando dele, explorando suas brechas e otimizando suas potencialidades. De um lado, recusando a posição de "treinador" ou de quem viria "trazer a luz", pretendia colaborar com minha leitura sobre a reformulação e, de outro, entendia que o contato com os professores seria um espaço importante para amadurecer minha formação e reflexões sobre este e outros processos relativos ao ensino.

E o contato com os professores da rede foi deveras frutífero e revelador da complexidade do processo. Não exagerava o citado documento do NRE/Maringá quando afirmava que os professores nutriam bastante interesse em conhecer a nova proposta. Mas constatava-se, num primeiro momento, que havia uma expectativa bastante instrumental por parte dos professores, atitude, de resto, semelhante àquela expressa pela política do governo. Só que essa expectativa, no que se refere aos professores da rede, era mais complexa do que poderia captar um olhar desatento, como demonstrou o desenvolvimento das atividades.

Constatava-se que havia, por parte do público que freqüentava os cursos, um sentimento comparável ao fenômeno detectado pelas professoras Arlete Vieira e

Ivani Omura (que se tornou assessora do projeto de reformulação em nível de 2º grau), em pesquisa realizada, em 1987, junto aos professores da área de abrangência do NRE-Maringá. Mediante amplo levantamento de dados, as pesquisadoras asseguram que os professores colocavam, como problema principal de seu trabalho, "o conhecimento do leque de técnicas com as quais operacionalizam os conteúdos junto aos alunos".¹¹

O mesmo pôde ser constatado no desenvolvimento dos cursos de capacitação. A fim de colher elementos para redirecionar os cursos que ministravam, alguns professores promoveram sondagem¹² junto ao público que os vinha freqüentando. Quando eram convidados a manifestar opinião sobre o currículo básico, os professores da rede, sintoma de que não haviam participado da fase anterior, forneciam respostas bem genéricas. Quando o assunto era o curso de capacitação que tinha acabado de freqüentar, não raro o professor demonstrava que deveria haver preocupação com a tradução de tudo aquilo para a sua sala de aula, para seus alunos, questões para as quais os cursos, apesar das informações novas que traziam, tendiam a não dar resposta.

Poder-se-ia dizer que havia, em certo sentido, propensão a pensar que os cursos deveriam fornecer técnicas para modernizar um ensino cujo conteúdo estava dado e assimilado e que precisava apenas ser transmitido de outra maneira. Outras palavras, não raro se pensava que o que devia ser ensinado já estava adquirindo, restando aprender ou atualizar o "como ensinar".

Na primeira fase dos cursos, por exemplo, quando se privilegiava a fundamentação teórico-metodológica, houve uma certa frustração, uma vez que se esperava ver como funcionaria a reformulação. Essa expectativa foi transferida para a segunda fase, momento em que se esperava a demonstração concreta de como os conteúdos deveriam ser trabalhados.

É improvável que as expectativas tenham sido atendidas na segunda fase, visto que os cursos, na melhor das hipóteses, davam conta de um determinado tema do leque de conteúdos, selecionado a partir da especialização de cada minis-

¹¹Ivani Omura e Arlete Vieira, *Compassos e descompassos do ensino de história*. In: **Universidade e Sociedade**, Maringá: UEM, abril/1992, vol. 12.

¹² Estou utilizando a sondagem efetuada pelo professor Hudson Amaro (DHI-UEM). Como a sondagem, materializada em um questionário de 20 perguntas, não foi preparada preliminarmente com critério de amostragem, não estou promovendo quantificação. A tendência destacada acima é, porém, bastante representativa do conjunto das respostas. Há cerca de 100 respostas, atingindo municípios das regiões norte e noroeste do estado do Paraná. Não há motivos para acreditar que fenômeno semelhante deixasse de ocorrer em regiões não cobertas pela sondagem.

trante. Partindo do falso pressuposto de que esse tema abordado estaria resolvido, não merecendo outras perspectivas de tratamento e não precisando ser revisitado, restaria saber de que maneira os demais temas seriam enfrentados.

Dizer que os cursos ofereceriam a metodologia a partir da qual qualquer tema poderia ser analisado não resolve o problema. Primeiro, porque a metodologia era quase sempre entendida, tanto pelos órgãos oficiais quanto por boa parte dos professores, como técnica. Segundo, porque restaria saber de que condições cotidianas disporia o professor da rede para seguir em frente com recursos próprios. E essa questão é uma boa pista para procurar entender as nuances da postura desses professores.

Ora, a reformulação pouco - ou nada - dizia a respeito das condições permanentes de trabalho e atualização para os professores da rede. Os cursos, apesar de suas limitações, constituíam-se em um raro momento de formação com apoio institucional. O professor, voltando para a sua rotina, deparava-se com as dificuldades de sempre para manter um trabalho de atualização permanente, visto que suas condições de trabalho, marcadas por sobrecarga em sala de aula e baixos salários, não sofriam alterações substantivas (vale dizer, não para melhor).

Face a todas essas questões, é plausível avaliar o grau de exigência prática do professor da rede não como sinal de ingenuidade e incompreensão diante do novo, mas como demonstração de perspicácia. Aqueles que ministraram os cursos de capacitação não tiveram dificuldade para constatar que havia, por parte dos professores da rede, muita energia criativa e interesse em reformular sua prática, exercício a que já vinham se dedicando, na falta de efetivo apoio institucional, por conta própria. Ora, se os cursos¹³ eram momentos excepcionais em uma rotina de trabalho que lhe impunha inúmeras dificuldades para atualizar-se, é perfeitamente compreensível que o professor buscasse obter resultados operacionalmente palpáveis nesse curto espaço de tempo.

Mais significativo é constatar que, bem vistas as coisas, o professor da rede, ao questionar a utilidade daquilo que lhe era transmitido pelos cursos, implicitamente fazia uma contundente crítica à forma como o processo nasceu e vinha se desenvolvendo, distante de uma realidade concreta que ele conhecia melhor do que

¹³Cabe fazer uma ressalva em relação ao papel desempenhado pelos Núcleos Regionais de Ensino. A forma crítica com que o tema foi abordado não pretendeu desmerecer o esforço que os Núcleos, trabalhando dentro das brechas colocadas pela política do governo do Estado, empreenderam para organizar os cursos e oferecer aos professores da rede e aos convidados as melhores condições possíveis, fazendo aquilo que estava ao seu alcance para investir no aperfeiçoamento da escola pública e valorização da atividade docente.

ninguém. Daí a justa valorização que estabelecia para sua atividade concreta de sala de aula e para o saber que possuía, direcionando o curso para as suas demandas e não para problemáticas estabelecidas externamente. Em vez de reflexões produzidas alhures, havia a vontade de refletir a sua prática. Numa palavra, era a condição de interlocutor e co-autor que o professor buscava.

Isso tudo fez com que eu reforçasse a convicção de que o processo de elaboração da proposta de reformulação poderia ter prescindido daquilo que chamei de pecado original, ou seja, adquirido dimensões de elaboração coletiva, o que daria outra qualidade a todas as fases subseqüentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas considerações finais partem da afirmação, contida em um documento citado no início,¹⁴ segundo a qual a finalidade dos cursos de atualização era permitir que o novo currículo fosse conquistado em sala de aula. Verifica-se, pois, um reconhecimento de que há uma distância entre o que está no papel e o que ocorre na sala de aula. Sem alterar a prática da sala de aula, não há novo currículo.

Se essa é uma justificativa para o Estado patrocinar os cursos de atualização com o perfil assinalado, ela deveria levá-lo mais longe e impulsioná-lo a estabelecer uma alteração das condições de trabalho dos professores, aos quais deveriam ser garantidos mecanismos de atualização permanente. Falando o óbvio, haveria necessidade, por exemplo, de menor carga horária em sala de aula e períodos remunerados de disponibilidade, para não falar na possibilidade de cursar pós-graduação, direito que todo professor deveria ter. Sem promover tais alterações, a política de curso de atualização soava apenas, na melhor das hipóteses, como retórica vazia que, além de tudo, era contraditória com os objetivos anunciados pela reformulação curricular. É dentro desses parâmetros que se pode redefinir a própria parceria com a Universidade.

Se o raciocínio da referida afirmação é válido para a fase de implementação do currículo, sua adoção seria mais conseqüente na fase de elaboração, fazendo com que a proposta brotasse de uma ampla interlocução com aqueles que a colocariam em prática. Ficou-me a convicção de que havia condições para que isso ocorresse. O resultado textual poderia até ser parecido, mas a representatividade de sua elaboração lhe daria uma densidade social que extrapola qualquer reflexão acadê-

¹⁴Cf. Projeto de Atualização dos Professores...., NRE-Maringá- Diretoria de Extensão/UEM

mica. Evidentemente, o momento da implementação partiria de um outro patamar e adquiriria outra qualidade. Aqui, como em outras experiências, a qualidade dos passos determinaria a riqueza do caminho e do ponto de chegada.

É claro que não se pode fazer tábula rasa do processo, devendo ser considerada a dedicação dos muitos sujeitos que, apesar das contradições da política do governo do Estado, deram o melhor de si para que houvesse uma reformulação qualitativa no ensino. Entretanto, penso que as questões destacadas - ainda que se possa discordar da análise e das conclusões - devem constar da pauta de qualquer avaliação completa do processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FENELON, Déa . A formação do profissional de história e a realidade do ensino. In: **Caderno Cedes -Licenciatura**, SP: Cortez, nº8, 1983.
- MICELI, P. O quadro (muito) negro do ensino. In: SANFELICE, J.L. **A universidade e o ensino de 1º e 2º graus**. Campinas: Papirus, 1988.
- NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.6, nº 11, set.1985/fev.1986.
- OMURA, I & Vieira A. Compassos e descompassos no ensino de história. In: **Universidade e Sociedade**. Maringá: UEM, abril/1992, vol. 12.
- SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED/PR,1990.
- _____. **Concepção teórica, procedimentos metodológicos e conteúdos programáticos de história para o 2º grau**. Curitiba: SEED/PR, 1987.

AVALIAÇÃO E A POSTURA POLÍTICA DO PROFESSOR

Maria Renilda Nery **BARRETO**

O presente ensaio se insere entre as preocupações mais recentes em torno da avaliação da aprendizagem escolar. Iniciamos com a apresentação do problema num momento em que o sistema educacional brasileiro vivencia um período *sui generis*, facultando ao professor refletir sua prática na sala de aula à luz do vasto referencial teórico existente. Redimensionar sua ação pedagógica e tornar para si as rédeas das mudanças é uma atitude possível ao professor politicamente situado.

É um momento ímpar na história da educação nacional e, por isso, é necessário refletir em torno das questões que se apresentam, inclusive quando temos no horizonte a nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira.

A avaliação vem se tornando um dos principais pontos nas discussões em torno do processo ensino-aprendizagem na atualidade. Isso se justifica a partir do momento em que se colocou a avaliação como um dos principais momentos desse processo e não o seu ponto final. Sua importância é crescente quando ultrapassamos as discussões sobre as técnicas de avaliação e ampliamos sua área de investigação, passando a compreendê-lo como uma questão política.

O conceito de avaliação tem sofrido algumas mudanças a partir da década de 30 deste século. A influência do pensamento norte-americano é marcadamente acentuando nesse período e, se fez por intermédio de autores como Popham, Granlund, Ebel e Tyler, cuja literatura influenciou os trabalhos sobre avaliação produzidos no Brasil. Para esses autores, de modo geral, a avaliação implica num julgamento do desempenho do aluno tendo como parâmetro os objetivos educacionais estabelecidos. Pode-se verificar esse propósito na definição de Tyler:

“ O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos visados consistem em pro-

duzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo”¹

Ainda para esse grupo de autores, os procedimentos de avaliação referem-se a todos os meios utilizados pelo avaliador para coletar as evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos. Tais procedimentos podem ser: testes com lápis e papel, observação, entrevistas, questionários, testes padronizados, sociograma, coleção de produtos do trabalho do aluno, exames de dissertação, escritos e orais, etc.²

Observa-se que essa concepção de avaliação caracteriza-se por uma concepção pedagógica tecnicista, inspirada na matriz positivista que entendia ser necessário apartar o fato social do sujeito em estudo para torná-lo científico. Nesse contexto, passa a ser objetivo aquilo que pode ser observado, medido e palpado. O principal eixo de preocupação no estudo do indivíduo estava centrado nas mudanças comportamentais que pudessem ser cientificamente observados e quantificados.

Em sala de aula notam-se os professores valorizando em demasia os testes, escalas de atitude, questões de múltipla escolha e provas consideradas objetivas. De acordo com a racionalidade implícita na matriz objetivista, a elaboração dos planos de ensino que comportassem objetivos educacionais, objetivos intrucionais, estratégias, procedimentos e sistemática de avaliação passa a ser a orientação corrente nas escolas.

Salienta-se que sob a égide positivista, do racionalismo e do funcionalismo, a avaliação é entendida e praticada como um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista se os objetivos foram atingidos.

A partir das últimas décadas vem ganhando destaque no Brasil a concepção pedagógica denominada progressista que engloba as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Pensada por educadores brasileiros destacam-se os pesquisadores José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Demerval Saviani e Cipriano Luckesi dentre outros, que contrapõem-se à pedagogia liberal, buscando através da escola a formação de um outro modelo social onde a democracia se manifeste ao nível da ação histórica, do movimento, da prática social, no conjunto das rela-

¹ TYLER, Ralph W. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Porto Alegre; Globo, 1974, p. 18

² SOUZA, Sandra L. de. *Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem* IN: SOUZA, Cloriza P. de (org) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas; Papirus, 1991. p. 43.

ções objetivas dentro de estrutura social historicamente situada.

Sendo assim, outros conceitos de avaliação se fazem presente refletindo uma outra concepção político-filosófica da ação pedagógica, redefinindo a avaliação a partir do vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica.

A seguir apresentaremos alguns dos conceitos que norteiam as práticas recentes:

*"... a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu crescimento e por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-a na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). A avaliação aqui apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o auto-desenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de auto-desenvolvimento."*³

*"Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilita uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos."*⁴

"...a verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos."⁵ "A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando na trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educando

³ LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo; Cortez, 1995, p. 174

⁴ VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação - concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. *Cadernos Libertad*, s/d, p. 43.

⁵ MIZUKAMI, Maria das Graças N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. p. 102.

*e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.*⁶

Esses conceitos encaminham para os questionamentos em torno da prática avaliatória e suas relações entre historicidade e formas de avaliar.

1. AVALIAÇÃO E AUTORITARISMO

A avaliação deverá ser um instrumento de análise do processo de aprendizagem, um exame, um diagnóstico para motivação do aluno, estimulando seu crescimento e superação dos erros; é um momento para o professor avaliar seu trabalho, repensar sua prática e redimensioná-la se necessário. Perguntamo-nos desde quando a avaliação é um problema insolúvel no contexto da educação brasileira? Qual o papel que essa ação desempenha? A quem serve? Será que a avaliação descaracterizou-se?

Quando contextualizamos a avaliação na prática pedagógica, desde a sua origem, percebemos que ela sempre esteve inserida num modelo educacional autoritário e elitista.

Durante o período colonial o sistema educacional foi montado pelos jesuítas. A educação tinha como pano de fundo a função de reprodução política, legitimando o poder do Estado português, subjugando o indígena, pacificando o negro e implantando o Cristianismo. As escolas existiam em pequenos números, eram restritas a poucos indivíduos - índios catequizáveis e filhos secundogênitos dos senhores de terras - não sendo necessárias como instrumento de realocação dos indivíduos na estrutura de classe, pois tal papel cabia a organização da produção assentada no tripé do latifúndio, monocultura e escravidão.

Dos colégios e seminários jesuítas saíam os futuros bacharéis em direito, medicina, artes plásticas, filosofia e teologia. O conteúdo cultural veiculado nessas escolas materializava o espírito da Contra-Reforma, caracterizada pelo repúdio ao pensamento crítico, apego às formas dogmáticas, revalorização da escolástica, da autoridade e do ensino memorizador, alheio à realidade da vida da colônia, destinado a dar cultural geral e básica.

A preocupação primaz dos mestres jesuítas era com a hierarquia e a disciplina.

⁶ HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtiva*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991, p. 18.

A avaliação neste contexto consistia em verificar se o aluno memorizou o que foi ensinado, pois saber era decorar. O aluno que não possuísse a habilidade de reter informações era "premiado" com cascudos, cocoretas, puxões de orelhas, beliscões, palmadas, chicotadas, pois acreditavam os frades-mestres que com sangue e suor a letra entrava. Certamente a avaliação era sinônimo de tortura, castigo e humilhação.

Com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses em 1759 e a reforma pombalina, os leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado passou a assumir os encargos da educação, porém, a estrutura escolar não se alterou. A educação jesuítica impregnada de uma cultural intelectual transplantada, nos moldes descritos anteriormente, perpassará todo o período colonial, imperial e parte do republicano. O clero secular substituiu os jesuítas, mas manteve a mesma ação pedagógica. A escola continuava destinada à elite, cumprindo sua função de reprodutora da ideologia dominante.

A migração da Família Real para o Brasil(1808) produziu alterações nas esferas política, administrativa, social e cultural. Assinalamos a título de ilustração a abertura dos portos, fundação do Banco do Brasil, a Imprensa Régia, o Jardim Botânico, a Biblioteca e Museu Nacional, e entre outras medidas a criação dos primeiros cursos superiores não teológicos. A instalação da Corte, a implementação das relações comerciais internas e externas a partir do rompimento do pacto colonial e a economia cafeeira provocaram a necessidade de formação de um quadro técnico administrativo e político. A ilustração dada pela escola qualificava o representante do poder político nas esferas mais altas e concorria para que somente as camadas dominantes mantivessem sua posição pela natural distância assegurada também pelo monopólio da cultura letrada.

O século XIX assiste o despontar da classe média brasileira, chamada pequena burguesia. Essa classe intermediária ligou-se à camada superior para obter ocupações mais dignas como funções burocráticas, administrativas e intelectuais, sendo a escola, sua via de ascensão social.⁷

A educação letrada não mais é um luxo de espírito ociosos, mas uma necessidade na preparação dos indivíduos para preencher o quadro geral da administração política.

Com a instalação da República em 1889, ficou determinado pela Constituição de 1891 que caberia à União o controle do ensino superior e do ensino secun-

⁷ Ver SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese da História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970

dário acadêmico, passando ao Estado a criação e controle do ensino profissional que na época compreendia as escolas normais para moças e escolas técnicas para rapazes.

Algumas tentativas de reforma assinalaram a primeira fase do regime republicano, tais como as de Benjamim Constant, Lei orgânica Rivadávia Corrêa, reforma de Carlos Maximiliano e reforma Rocha Vaz. Até a década de 20 os fatores atuantes na organização e evolução do ensino permaneceram integrados à conjuntura sócio-econômico-político-cultural, em que a educação ofertada correspondia às reais exigências da sociedade. No entanto, muito breve esse equilíbrio seria rompido pelo processo de industrialização e urbanização.

A Revolução de 1930 vem assinalar um período de marcantes rompimentos políticos e econômicos no Brasil. É o confronto entre a velha ordem oligárquica, as camadas médias aliadas aos militares e a aristocracia dissidente, temperada pela organização da nascente classe operária e do Partido Comunista do Brasil. A partir de 30 ocorre a diversificação da produção agrícola, a implantação da base industrial brasileira e a urbanização, fazendo-se necessária a preparação de novos contingentes humanos para as novas atividades em expansão. Em contrapartida, as transformações econômicas projetam segmentos sociais que, articulados, difundem o ideário da cidadania e da instrução vistas como dever do Estado. Assiste-se à transferência progressiva do sistema educacional, outrora de domínio da Igreja, agora em poder do Estado.

No entanto, as mudanças educacionais exigidas são mais no sentido da expansão da oferta do que no sentido de conseguir a substituição de modelos tradicionais de educação por modelos novos. Apenas um grupo de educadores do chamado Movimento Renovador vislumbra a necessidade de se adequar a educação aos interesses do educando, ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época. Não podemos minimizar a atuação e responsabilidade do poder político na organização formal do ensino, pois, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios e da camada à qual pretende. E neste sentido vamos perceber que a defasagem entre a educação e o desenvolvimento no Brasil, a partir de 30, acham-se vinculados às contradições políticas causadas pela luta entre as várias facções das camadas dominantes na estrutura do poder.

"Essa vinculação se evidencia pela organização do ensino que as facções conseguem impor à sociedade através da legislação do ensino (...) a legislação do en-

*sino evoluiu de forma contraditória, buscando ora conciliar as correntes em oposição, ora em favorecer uma delas. Nessa evolução, a balança pendeu muito em favor das correntes conservadoras; esse resultado representou, por sua vez duas formas de controle exercido pelas elites no poder, quanto à expansão do sistema escolar; 1º) um controle quantitativo, ocasionado pela presença de dispositivos legais que tomavam a estrutura do ensino rígida, inelástica, seletiva e socialmente discriminante e, 2º) uma orientação dos rumos para os quais deveria dar-se a expansão, por mecanismos previstos em lei, favorecendo o ensino acadêmico em detrimento do ensino técnico profissional."*⁸

Tomemos como exemplo a Reforma Francisco Campos, efetivadas por uma série de decretos entre 1931/1932 dando pela primeira vez uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior extensiva a todo o território nacional. Todavia, a lei estabelecia um currículo cujo programa de caráter enciclopédico era apoiado num sistema de avaliação rígido, exigente e exagerado quanto ao número de exames. Para cada uma das 102 disciplinas do ensino secundário, estavam prescritas por lei uma arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final. Essa bateria de exames dava em média uma prova a cada dois dias de aula.

Fica evidente que o sistema de avaliação legalmente instituído era um dos mecanismos de seletividade, corroborando com a tese de que o sistema de ensino após 30, ao invés de mudar sua estrutura, permanece intacta diante da demanda, respondendo às pressões destas apenas com a criação de mais escolas. O Estado, incapaz de conter a demanda e sem poder atendê-la, escuda-se na seletividade que provoca a marginalização de significativa parte da população.

A Constituição outorgada de 1937 e as reformas encetadas pelo ministro Gustavo Capanema mantém a mesma estrutura escolar rígida, inflexível e seletiva, onde o sistema de avaliação praticamente não é alterado, com um número abusivo de provas e exames. O Estado Vargas, eminentemente ditatorial e paternalista, apadrinha as transformações do sistema escolar. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes, universidade, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Ampliam-se, portanto, as

⁸ ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980, P. 127-128.

oportunidades escolares para a população brasileira . Todavia, a ampliação da rede escolar não é sinônimo de democratização do ensino.

O período que se estende de 1945 a 1960 é marcado economicamente pela penetração do capital estrangeiro e consolidação do parque industrial brasileiro. No nível político, o Estado populista - desenvolvimentista tentava equilibrar-se por meio de alianças entre a nascente burguesia nacional e setores populares desejosos de participação econômica e política. Não conseguindo conciliar interesses tão antagônicos, o Estado rumo à desintegração. A política educacional deste período reflete a ambivalência e transitoriedade política, claramente expressa pela Lei de Diretrizes e Bases.

A LDB foi um passo importante no sentido de unificação do sistema escolar e de sua descentralização, mas representou uma vitória da mentalidade conservadora. O elemento democrático fixado na LDB é uma falácia. A lei omite profunda desigualdade social. Afirmar a educação como direito e dever de todos não é condição para que ela se materialize.⁹

Com o golpe de 1964, o regime militar introduziu uma dimensão mais tecnocrática à escola, dando continuidade a uma tendência claramente delineada nas décadas anteriores. Para enfrentar a crise educacional, marcada pela defasagem entre educação e desenvolvimento e pela pressão da população por acesso à escolarização, o governo agiliza medidas de curto prazo assina uma série de convênios com a Agency for International Development (AID) de assistência técnica e cooperação financeira; são os conhecidos acordos MEC-USAID.

A reorganização do sistema educacional brasileiro foi entregue ao técnicos da AID e da Comissão Meira Matos. Esta última objetivou atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e estudar a crise em si para propor medidas de reforma.

Essas agências internacionais de ajuda à educação partiam de uma concepção de desenvolvimento que procuravam explicar o global pelo particular, compartimentalizam a realidade, dando acentuado valor ao estudo do processo educacional em nível microssocial, evidenciando-lhes mais o aspecto psico-pedagógico do que os aspectos macrossociais. O redimensionamento educacional não foi pautado nas reivindicações populares nem na real necessidade de desenvolvimento autônomo do país, mas num modelo transplantado dos EUA, acrítico e alienador, aprofundando a dependência para conseqüentemente reforçar a dependência político-econômica.

⁹ Ver FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

A estratégia da AID era o treinamento do pessoal docente e técnico, do aumento dos recursos materiais e reorganização do currículo com o objetivo de preparar o pessoal destinado a preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão. Os acordos MEC-USAID abrangeram todo o sistema de ensino, os níveis primário, médio e superior: os ramos acadêmico e profissional; o funcionamento e o controle do conteúdo geral do ensino através da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. É nesta concepção da educação nacional que a pedagogia liberal tecnicista ganha corpo em nossas salas de aula. Essa tendência concebia a escola como modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas, responsável pelo aperfeiçoamento da ordem social vigente e da formação do indivíduo competente para o mercado de trabalho. Os conteúdos são estabelecidos por especialistas e devem ser programados para que o aluno atinja altos níveis de desempenho dentro do que foi programado.

A avaliação consiste em constatar se o aluno, aprendeu e atingiu os objetivos propostos, atendendo assim o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômico do regime militar, inserindo a escola nos moldes de racionalização, produção e obediência do sistema capitalista periférico.

A estrutura rígida e autoritária da escola foi reforçada para atender as necessidades econômicas e reforçar o momento político. Poderíamos esperar um modelo democrático de avaliação diante de tal conjuntura? Não somos mais um Brasil de "índios catequizáveis" e "negros sem alma". Não vivemos mais sob a batuta do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda do Estado Novo), nem sob a mira dos militares, mas mantemos uma escola rígida e autoritária. Autoritarismo facilmente observável no cotidiano de nossas escolas, por exemplo, na contratação do professor, o aluno não escolhe seu mestre, não existem aulas públicas, não participa dos conselhos de classe embora a lei lhe faculte; cabe ao professor a responsabilidade do planejamento da aula, a escolha dos textos, do livro didático, técnica de ensino e, como não poderia ser diferente, da avaliação.

1. A avaliação classificatória, discriminatória e autoritária permeia a prática educacional desde a escola jesuítica até nossos dias. Dessa forma, a avaliação não se descaracterizou, uma vez que não perdeu seus elementos de origem. Diríamos que a avaliação está descontextualizada, pois vivemos um momento impar na história da Educação Nacional, onde a sociedade civil tenta implantar verdadeiras reformas educacionais, numa escola qualitativamente melhor, rumo à construção de uma sociedade mais justa, do homem cidadão, porém a avaliação não tem acompanhado esta nova dinâmica da sociedade civil.

2. Avaliação no Ensino de História

A reflexão sobre a avaliação no ensino da História é um tema que requer maior aprofundamento, visto que a literatura existente no momento é escassa.

De modo geral, a História ensinada em nossas escolas no últimos cem anos traz um conteúdo desvinculado da realidade, acritico, interpretada como uma estrutura já dada de fatos colecionados e ordenados. Essa história enfatiza a ordem, a integração e consenso, procurando eliminar as tensões, os conflitos e todas as manifestações da vida social, considerando apenas o pólo positivo. Tal abordagem histórica é inspirada na corrente positivista que, somando-se ao contexto sócio-político-econômico e cultural descrito anteriormente, tem a função de justificar e legitimar a sociedade capitalista e a ordem estabelecida.

Na abordagem positivista a metodologia é fundamentada na aula expositiva, onde os alunos são sujeitos passivos da aprendizagem, devendo registrar os conteúdos transmitidos pelo professor e reproduzi-lo o mais fielmente possível. A relação professor-aluno se dá num plano vertical, onde o professor detém o conhecimento e o aluno é um mero receptáculo desse.

Os conteúdos são apresentados como fatos prontos e acabados, não passíveis de interpretações por parte do aluno. É também seqüencial, organizado cronologicamente de um ponto mais remoto até o presente. Analisando-se os livros didáticos percebe-se que o conteúdo se refere a uma história abstrata, alienante, incapaz de preparar o indivíduo para uma interação consciente no meio onde vive. Essa corrente da história junta-se às correntes da pedagogia tradicional e tecnicista. A primeira delas, predominando até a década de 60, enquanto a segunda, dos anos 60 até os anos 80.

A avaliação consistia em provas escritas que primavam pela memorização. São os questionários com perguntas e respostas dados pelo professor, os quais o aluno memorizava para repetir algumas delas na prova. O erro contabilizava perda de pontos na média final.

Essa prática ainda é corrente em nossas salas de aula, quando muito alterou-se o conceito de História e saiu-se de esfera da memorização para a da interpretação, análise e síntese mas a avaliação permanece estanque, fragmentada e arbitrária.

Desenvolveu-se também no século XIX uma outra concepção de história elaborada por Marx e Engels, que se contrapõe à corrente positivista - é a concep-

ção materialista da história. Esta corrente vê a história como o conhecimento do processo objetivo do desenvolvimento histórico, onde o homem é encarado como um ser social ativo agente de sua própria história a partir das condições materiais de existência.

A metodologia do ensino e a relação de conteúdos levam o aluno a entender a sociedade em que vive, ter consciência de sua posição nesta sociedade, iniciando-o na produção do conhecimento histórico, negando, portanto, o saber histórico como verdade absoluta e acabada.

No entanto, a avaliação continua presa a um calendário de testes, provas e trabalhos, que somados e divididos, resultam na média final da Unidade. Esta prática é corrente desde a escola primária até a Universidade no ensino de História.

Diante de um convite para refletir sobre as mazelas educacionais, alterar o currículo, democratizar o planejamento e a avaliação, redimensionar os objetivos e as técnicas de ensino, o professor coloca-se numa posição resistente. Recusa-se a discutir sua prática; quando há oportunidade para tal, o professor assume uma postura defensiva ou então concorda com todos os vícios da educação, como se fosse apenas um espectador convidado a emitir uma opinião.

Quando questionamos acerca de como avaliam, invariavelmente os professores fazem testes, provas e alguns trabalhos que resultam na média final, conceitos ou menção. A avaliação é fragmentada e autoritária, quando deveria ser junto do aluno, permeando todo o processo educacional.

Tomemos como exemplo o planejamento para comparação. O ato de planejar numa concepção transformadora de educação passa necessariamente por uma postura democrática, onde professor e aluno (partes diretamente envolvidas) combinam as técnicas, amarram o cronograma, fazem levantamento bibliográfico e estabelecem objetivos. A avaliação se dá concomitante à execução do planejamento à medida que se questiona a avaliação do que foi planejado, as falhas, sugestões e alcance dos objetivos.

A avaliação nesse contexto, apresenta-se de forma mais significativa quando sabemos que ela não é utilizada como instrumento de coerção e poder na escola. A nota aparece como resultado da mediação entre professor e aluno, traduzindo o fim do processo e do trabalho desenvolvido. É incompatível democratização do ensino e manutenção da avaliação classificatória. De nada adianta romper algumas amarras intermediárias se o veredicto final é do professor, se a ele cabe o papel de julgar o quanto o aluno aprendeu.

Compreende-se que todo o legado histórico é difícil compartilhar com o aluno o poder de avaliar. No entanto, faz-se mister que o professor tome consciência de que sua prática seletista de avaliação é mantenedora do *status quo* vigente.

Ideologicamente, a escola fará o indivíduo um vencedor. Infelizmente neste lugar não há espaço para todos, pois três princípios do capitalismo são: competição, concentração e exclusão. Daí serem necessários mecanismos eliminatórios como reprovação, o vestibular, a evasão e outros métodos seletistas para validar as diferenças individuais, sendo cada sujeito responsável pelo seu fracasso.

Analisar o papel político do professor de história - ciência dos homens no tempo, como disse Bloch - filtrado pela ótica da avaliação creio que pode ser um caminho, na medida em que atinge não só a prática pedagógica como também o ser, agente da história o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudar o sistema de avaliação é uma tarefa muito mais árdua do que se pode imaginar. O ponto inicial é uma tomada de consciência por parte do professor de que avaliação não é uma questão técnica e sim um posicionamento político, enxergar além da transmissão do conteúdo; compreender as teias que envolvem o sistema educacional e a instituição escolar, e por fim, desvelar a escola, seus alunos e seu papel dentro dessa macroestrutura. Conhecer é o primeiro passo para mudar, pois não se altera o que se ignora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO**, Carlos. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CECCON**, Claudius e outros. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- DEMO**, Pedro. *Avaliação qualitativa*: Autores Associados, 1994.
- ECO**, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo; Perspectiva, 1994.
- FRANCO**, Maria Laura P. B. Pressupostos Epistemológico da Avaliação Educacional. In: **SOUZA**, Clorilza P. de. (org) *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas: Papirus, 1991, p. 13-26.

- FREIRE, Paulo.** *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, Bárbara.** *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GAMA, Zacarias Yaegger.** *Avaliação na escola de 2º grau*. Campinas: Papirus, 1993.
- HOFFMAN, Jussara.** *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e realidade, 1991.
- _____. *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos.** *Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.
- LUCKESI, Cipriano.** *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LUDKE, Menga (org)** *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1994.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N.** *Ensino as abordagens do processo*. São Paulo. EPU. 1986.
- NIDELCOF, Maria Tereza.** *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos.** *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira.** *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SAVIANI, Dermeval.** *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1981.
- _____. *Educação do senso comum e consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SODRÉ, Nelson Werneck.** *Síntese da História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SOUZA, Sandra L. Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem In **CLORILZA P. (org)** *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1991. P.27-49.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação - concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. Cadernos Libertad, s/d.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

CURRÍCULO E SUA IMPLANTAÇÃO: Estudo de Caso

Lina Maria Brandão de **ARAS**¹

Certa vez, fui apresentar uma comunicação em um Encontro de História. No momento em que começaram as apresentações, um dos participantes passou a tecer severas críticas aos relatos de experiência, isso porque na sua ótica só eram apresentados os aspectos positivos sendo os negativos escondidos. Hoje, passados três anos, ainda um pouco resabiada, retomo o relato de experiência, numa tentativa de avaliar o processo de construção de um curso de graduação.

Como avaliar não significa a dicotomia entre o bom e o mau, acredito ser importante retomar as avaliações iniciadas em abril de 1994 quando assumi o Colegiado do Curso de História da Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus - UNEB, na Bahia. Mesmo tendo saído daquele órgão colegiado em 18 de abril de 1995 e pedido demissão daquela Universidade em 01 de agosto último, continuei a coletar informações para a elaboração deste trabalho.

A criação do curso de História ora analisado está inserida no quadro de reforma e ampliação da oferta de licenciaturas nas Universidades Estaduais na Bahia. Entre 1980 e 1985, deu-se a expansão do ensino superior na Bahia, com a criação de mais uma universidade e a criação de dezenove faculdades pelo interior, compondo a universidade multicampi da UNEB, implementada pelos programas educa-

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia

cionais do governo, a partir de 1987.

Essa política calcava-se na constatação da carência de pessoal docente qualificado pelo fato de que, até aquele momento, os cursos superiores estarem localizados em centros distantes, dificultando o aprimoramento de estudos, agravados com o fato de que:

“... as pesquisas demonstram que o diplomado em ensino superior na área de educação tende a permanecer no local de formação e dificilmente retorna ao local de origem.”²

Essa observação remete a cada realidade regional onde as pesquisas e estudos realizados para a criação de cursos indicam essa situação, procurando-se adotar medidas que, ao garantirem a fixação do pessoal qualificado nas áreas geográficas onde foi possível especializar-se, a força de trabalho da área de educação possa, em contrapartida, interferir no desenvolvimento regional.

A Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus foi criada pela Lei nº 3870 de 30 de junho de 1980. A criação do curso de História na FFPSAJ/UNEB esteve presente nas preocupações institucionais a partir de meados da década de oitenta, quando os grupos endógenos começam a questionar, de forma mais efetiva, a permanência das licenciaturas curtas, em especial a de Estudos Sociais, quando toda a sociedade já havia discutido e analisado a filosofia da Lei 5.692/71 e chegado à conclusão de que não era possível continuar tratando a educação brasileira naqueles moldes.

A proposta de criação do Curso de História deu-se ainda em 1988 quando os professores decidiram dar início aos trabalhos para formulação da proposta. Esta continha uma parte sobre a região, na sua caracterização físico-social, demanda da comunidade; uma segunda parte, definindo o perfil do profissional a ser formado, e uma terceira, com o currículo, ementas e grade curricular. As discussões em torno do perfil do profissional a ser formado remeteu à questão mais pertinente naquele momento, que era o embate entre o licenciado e o bacharel.

Na academia, em conseqüência da reforma universitária de 1968, há uma preocupação marcante com o academicismo e a crise nas licenciaturas agravou-se pela tendência de valorização do bacharelado. Essa tendência tem levado, em muitos casos, à crítica irresponsável às disciplinas pedagógicas e, conseqüente-

² Entrevista com Edvaldo Machado Boaventura em 12 de junho de 1993.

mente, à formação do licenciado, poupando o bacharelado, pois ele é evidenciado como a saída para a crise, uma vez que esta saída estaria na produção do conhecimento e na formação de quadros para tal atividade.

Devemos evidenciar a separação que se estabeleceu entre ensino, pesquisa e extensão, tripé da vida universitária, o que trouxe conseqüências de aridez para a produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que distancia esse mundo da produção do saber da sociedade como um todo.

A crise na Licenciatura colocou-se como um impasse entre os pesquisadores, pois a saída implicava uma reconstrução histórica e esta necessitava de uma produção que a academia não conseguia atender, porque a carência de recursos e as precárias condições de trabalho dificultavam a dedicação à pesquisa. Essa situação levou ao entendimento de que se deveria privilegiar o bacharelado para que ele desse suporte à licenciatura e, conseqüentemente, contribuísse para o fim da crise.

Para as licenciaturas especificamente, buscou-se a implementação de uma filosofia da história que fixasse um novo conceito de história onde o elemento mais importante era o rompimento com a história tradicional e com o positivismo. Contextualizando, podemos definir esse momento a partir da redemocratização, iniciada no governo Figueiredo, que poria fim à ditadura militar e retomaria o Estado liberal, adequando-o à nova conjuntura nacional.

Nesse momento, ganharam espaço dois conceitos fundamentais: o modo de produção e a história-processo. A academia vai formar seus quadros nessas duas linhas e, neste momento, pode-se registrar o início de um processo de mudanças quase imperceptíveis, quando a sociedade foi influenciada por esses novos conceitos.

A mudança na Universidade se fez presente entre seus quadros docentes e discentes, entretanto, como estavam os quadros profissionais fora desse circuito? Esse grupo é o que mais interessa neste momento, pois é aí que se concentram os problemas identificados na qualificação de professores.

Concluiu-se que o caminho era a elaboração de um currículo que privilegiasse a licenciatura e o bacharelado, de forma que o profissional aí formado pudesse resolver o grande problema existente entre um e outro perfil. Dessa forma, a grade curricular ficou organizada da seguinte forma:

- a. as disciplinas do currículo mínimo: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, América e Brasil;
- b. as disciplinas de História Regional: História da Bahia I, História da Bahia II e

Historiografia Baiana;

- c. as disciplinas de pesquisa: Historiografia Baiana, Metodologia da Pesquisa Histórica e Pesquisa Histórica Supervisionada;
- d. as disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Metodologia do Ensino da História e Estágio Supervisionado de História;
- e. as disciplinas teóricas: Metodologia Científica, Introdução à Filosofia, Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História e Filosofia da História;
- f. as disciplinas interdisciplinares;

O curso perfaz uma carga horária de 2.550 horas, 131 créditos para serem consolidados em um mínimo de quatro anos e no máximo de sete anos, representando seis disciplinas por semestre até o sétimo semestre, e três disciplinas no último semestre.

Os problemas com o fluxograma das disciplinas foram os motivadores para um parte da evasão, logo na primeira turma, quando de quarenta alunos permaneceram dezessete. Observem-se os dados do quadro a seguir.

QUADRO DISCENTE

SEMESTRE	DISCIPLINAS	ALUNOS	CRÉDITOS
91	20	20	17
92	20	20	
93	20	20	
94	20	20	
95	40	00	

Os principais problemas do curso dizem respeito ao seguinte:

a. excesso de disciplinas -- para um curso noturno, com a maioria de seus alunos trabalhadores da educação e do comércio, o curso exigia uma dedicação em níveis elevados, o que dificultava a permanência da clientela no curso. O número de disciplinas, além de sobrecarregar o aluno-trabalhador, vem contribuir para uma visão geral da História, impedindo o aprofundamento dos estudos em questões específicas, como no caso da disciplina Metodologia da Pesquisa Histórica e Pesquisa Histórica Supervisionada, em que o aluno deverá realizar uma pesquisa histórica para elaborar uma monografia. Além disso, o excesso de tarefas com as outras disciplinas dificultam o aprofundamento dos estudos em torno da história regional.

b. carência de professores -- por ser uma faculdade do interior da Bahia, mesmo que no Recôncavo e a apenas 200 Km de Salvador (ou 90 pelo sistema *ferry-boat*), os professores viajantes eram em número superior aos professores residentes, dificultando a implementação da pesquisa e da extensão, mesmo que elas tenham sido feitas.

Os professores viajantes recebem auxílio para a passagem (transporte) intermunicipal, alojam-se em casa alugada pela instituição e alimentam-se por conta própria. O salário básico para 20 horas está abaixo de dois salários mínimos.

c. ementas ultrapassadas -- os textos das ementas foram elaborados sob a égide do marxismo, estando em descompasso com as tendências historiográficas mais recentes, inclusive essa mudança enfrentava a resistência de professores que haviam participado da sua elaboração.

As alterações nas ementas e programas com uma atualização bibliográfica contribuiriam para uma melhor adequação às demandas contemporâneas, inclusive aos próprios projetos da Faculdade, a exemplo do Projeto Verde Vale.

- teoria marxista em declínio -- o predomínio dessa orientação teórica tem prejudicado a abertura de um espaço mais democrático para as discussões em torno das novas tendências. O viés radical disseminado entre professores e alunos criou mecanismo retrógrado ao avanço historiográfico, dificultando a divulgação de outras abordagens históricas e até mesmo da ampliação das temáticas, um dos grandes avanços do nosso tempo.

d. egressos -- para os egressos do curso de Estudos Sociais, não foi elaborada uma adequação ao novo curso, fazendo com que eles fossem obrigados a cursar a maioria das disciplinas, inclusive o estágio supervisionado, desestimulando a continuação do curso, inclusive porque passariam mais quatro anos para sua conclusão. Resta lembrar que eles constituem 50% dos matriculados no curso e são os mais atingidos pelos problemas, por terem concluído uma licenciatura em que os problemas acima enumerados não ocorriam.

O quadro docente, por sua vez, apesar de representar uma alta qualificação docente, por um lado dá ao curso um certo status academicista, por outro, não garante a dedicação e a permanência docente nesse quadro.

QUADRO DOCENTE

PROFESSORES	94	95
HISTÓRIA	9	9
Em pós-graduação	2	3
Em exercício	7	6
ÁREAS AFINS	7	7
Em pós-graduação	2	2
Em exercício	5	5

O quadro ilustra bem a carência de docentes que atuem diretamente no curso. A possibilidade de saída dos docentes para a pós-graduação, por um lado, qualifica o grupo; por outro, abre espaço para a queda da qualidade discente, pois a alternativa do professor substituto nem sempre consegue resultados positivos.

Outro elemento que chama a atenção é o mercado de trabalho que absorverá os alunos formados nesse curso misto. Isso é de grande relevância, pois a prática docente nas escolas públicas e mesmo nas particulares não abre espaço para o desenvolvimento de pesquisas. Essa constatação vem contribuir para o levantamento de outras questões a exemplo dos objetivos do curso em formar esse profissional híbrido e os interesses do mercado de trabalho. Formamos um profissional capaz de trabalhar com ensino e pesquisa num quadro que não se interessa pela segunda função.

Os alunos formados tanto no curso de Estudos Sociais como no de História foram absorvidos pelo mercado regional de trabalho, não interessando a qualidade do profissional formado mas tão somente a sua titulação acadêmica. O número de escolas públicas e particulares existentes na região de Santo Antônio de Jesus, incluindo aí as cidades que fazem parte da microrregião, necessita não só dos profissionais formados em História, mas das outras licenciaturas oferecidas pela Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus.

O curso de História ora analisado ainda enfrenta um problema peculiar que é a existência de disciplinas para cujas ementas não existe uma bibliografia pertinente e nem professor qualificado para ministrá-las. Ilustra este caso a disciplina História da Ásia Contemporânea, que até hoje não teve nenhum curso ministrado, além do fato de que a biblioteca não tem um acervo que atenda às exigências da disciplina.

Os problemas se mantêm e sua tendência é comprometer ainda mais o curso. Com professores buscando a qualificação, abre-se o espaço para a ampliação

do quadro de professores substitutos, temporários, cujas seleções ocorrem em período próximo ao início das aulas, com poucas chances de oferecer cursos de qualidade. Essa figura do professor substituto tem recebido críticas em todas as Universidades onde a prática tornou-se rotina, num país que não tem uma política de pessoal que incentive a permanência do professor em instituições de ensino, devido aos baixos salários, ao pequeno apoio à pesquisa e à extensão, agravando-se o fato na UNEB por se tratar de uma Universidade multicampi, numa Bahia territorialmente extensa.

Outro elemento que merece destaque é a atuação dos órgãos colegiados e administrativos na Faculdade e sua relação com a Universidade em si, isto é, reitoria e pró-reitorias. A UNEB é uma Universidade bem dinâmica, tanto assim que sua participação na sociedade como um todo merece destaque, mas quando se trata do curso de História da FPSAJ, careceria de uma maior atuação na política universitária visando à melhoria da pesquisa e da extensão pois, com o quadro docente e sua relação com o currículo, torna-se inviável o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo, uma vez que com o quadro docente apresentado, só é possível ministrar aulas.

Dessa forma, o curso de História da FPSAJ, sua implantação e sua capacidade de formar profissionais de acordo com sua proposta inicial estão em debate. Devemos voltar ao começo e buscar uma reformulação curricular que venha atender às demandas da sociedade ao mesmo tempo em que não se pode perder de vista as tendências historiográficas mais recentes, propulsoras de novas formas de selecionar e abordar seus objetos, não se afastando do princípio maior que é fazer da História um instrumento de construção da cidadania.

LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN ARGENTINA Y EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE

María Elina TEJERINA
María Ester RÍOS

En abril de 1993 fue aprobada la ley 24.195, denominada "Ley Federal de Educación". Esta se constituye e incorpora como elemento importante en la Historia

de la Educación Argentina, involucra y compromete a todos los sectores sociales del país. Crea el Sistema Nacional de Educación.

No existía en nuestro país una ley que abarcara a todos los niveles de educación de manera integrada. Desde este punto de vista se cubre una necesidad largamente ausente, pero sin duda traduce un proyecto político de mayor alcance.

La ley está organizada en 12 Títulos, y éstos en capítulos que amplían el contenido de los primeros.

Títulos:

- I. Derechos, obligaciones y garantías;
- II. Principios generales de la política educativa , del Sistema Educativo Nacional;
- III. Estructura del Sistema Educativo Nacional Descripción general, Educación Inicial, Educación General Básica (E.G.B.), polimodal, superior, cuaternaria, regímenes especiales (educación especial, adultos, artística y otros regímenes especiales);
- IV. Educación Formal;
- V. De la enseñanza de gestión privada;
- VI. Gratuidad y asistencialidad;
- VII. Unidad escolar y comunidad educativa;
- VIII. Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa -de los educandos, de los padres, de los docentes;
- IX. De la calidad de la Educación y su evaluación;
- X. Gobierno y administración del Ministerio de Cultura y Educación; del Consejo Federal de Cultura y Educación (C.F.C. y E.), de las autoridades jurisdiccionales;
- XI. Financiamiento;
- XII. Disposiciones transitorias y complementarias.

De acuerdo con su articulado, 71 en total, se desprenden los siguientes principios básicos: es el Estado Nacional el que deberá fijar la política educativa respetando y fortaleciendo la identidad nacional, la soberanía de la Nación, la

democracia en su forma representativa, republicana y federal, la libertad de enseñar y aprender, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la equidad de los servicios para una mejor calidad de la educación.

Los cambios que propone la ley están relacionados con: 1) la nueva estructura del sistema educativo (conformada por los niveles que se señalaron en el Título III), 2) la extensión de la obligatoriedad escolar a diez años, abarcando un año del nivel inicial y toda la Educación General Básica (E. G. B.), 3) cambio de los contenidos, 4) evaluación del sistema, 5) la formación docente continua.

La normativa vigente compromete al gobierno actual que fue el propulsor y que, sin duda, será el ejecutor. Hacer realidad la ley significa en palabras del gobierno "... llevar adelante un profundo proceso de transformación educativa...". Claro que el mismo se enmarca en otro mayor que incluye al Estado argentino en políticas neoliberales y las reformas que éstas le exigen.

La ley no es un producto aislado y cobrará mayor sentido con el paso del tiempo a medida que se sancionan otras, como la Ley de Educación Superior N° 28.204, que incluye la educación superior universitaria y no universitaria.

La Ley Federal de Educación es objeto de diversos análisis e interpretaciones. Las voces oficiales apelan a la necesidad de dar respuestas a las exigencias del mundo contemporáneo. Para otros la "Ley Federal no tuvo como objeto resolver los problemas del sistema educativo argentino, sino *ajustar* la educación, *transformarla* de acuerdo con el proyecto sociopolítico-económico global" (Viors, S: 1995).

Para la directora general de investigación y desarrollo del Ministerio de Cultura de la Nación "... la transformación educativa que se impulsa, es más bien un intento de síntesis y recuperación de un movimiento que tiene lugar desde 1984 hasta la fecha. Dada su propia lógica no es además una transformación que se pretenda homogénea".

en mi interpretación las concepciones político-pedagógicas valoran el papel del Estado y de la cooperación en la educación ... Al mismo tiempo puede decirse que valoran también el papel de la sociedad, de la empresa, de los emprendimientos privados y que desde ese lugar se distancia de algunas concepciones muy progresistas para su tiempo, que enfatizaban en el rol del Estado y que actualmente no parecen ser adecuadas para gestionar un sistema educativo tan amplio, tan diferenciado y tan complejo" (Braslavsky: 1995).

La nueva estructura del sistema educativo necesariamente debe de ser implementada de manera gradual y progresiva. La etapa de puesta en práctica de la ley es la que más impacta en los docentes que están en servicio y concomitantemente a los institutos formadores de formadores (escuelas normales, institutos superiores y profesorado universitarios). La transformación educativa y la formación docente tienen como propósito alcanzar la *mejor calidad* educativa.

Los aspectos básicos y prioritarios de la transformación educativa incluyen la formación, capacitación y actualización de los docentes. Estos son atendidos por el Ministerio de Educación de la Nación a través de sus equipos técnicos y acordados por las provincias en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, que es el "ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación".¹

Se busca garantizar la unidad del sistema educativo y al mismo tiempo se *permite* a los gobiernos provinciales practicar dando acuerdo y concertando acciones el tan mentado federalismo de la ley, concepto que a su vez se encuentra reñido con el de centralización que en la práctica desarrolla la política educativa nacional. Las jurisdicciones provinciales en la práctica dicen muy poco o nada, no obstante explicitar los documentos ministeriales aquellos mecanismos de participación -consulta, opinión y concertación que les corresponde a éstas. La falta de equipos técnicos en las provincias, los inconvenientes que generan los diferentes niveles de consulta especialmente a los docentes, y la discontinuidad política provincial facilitan y avalan el centralismo y la verticalidad de la política educativa nacional. Queda soslayada así la participación de los que serán los reales hacedores de la reforma.

CAPACITACIÓN, UNA INSTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

La formación docente estará a cargo de los institutos de formación docente de nivel superior y las universidades. No se descuida la necesidad de perfeccionamiento, capacitación y reconversión de los docentes en servicio. Para dar respuesta a estas cuestiones, el C. F. C. y E aprobó la *Red Federal de Formación Docente Continua* (R.F. F.D. C.) que es "un Sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concertar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del C.F. C. y E." (Documento Serie A, N° 9. "Red Federal de Formación Docente Continua: 1994).

El concepto de formación docente continua engloba las instancias de: "formación de grado", "perfeccionamiento de docentes en actividad", "capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales" y "la capacitación pedagógica de graduados no docentes".

La Red está integrada por una cabecera nacional y veintitrés cabeceras provinciales. Estas deberán acreditar a las instituciones formadoras de formadores de acuerdo con ciertos criterios básicos fijados por el documento N° 9.

En la R.F. F.D. C. las universidades son contempladas pero no necesariamente incorporadas. El texto de referencia dice que "las universidades podrán integrar la Red Federal Formación Docente Continua"¹. Esto puede ser interpretado como respeto a la autonomía universitaria y por lo tanto no están obligadas a incorporarse a la Red, como otras instituciones de nivel superior que deberán acreditarse para participar en las diferentes instancias de formación docente continua.

Las universidades, sin embargo, deberán incorporarse indefectiblemente para poder ser y tener una activa participación y realizar los aportes significativos que por su tradición y nivel son valorados en el medio social.

En relación con esto la Universidad Nacional de Salta y la Facultad de Humanidades, entre otras, presentaron a la Red propuestas de capacitación para los docentes en servicio.

En esta instancia y respaldadas por la experiencia lograda en los años 1994 y 1995 nos permitiremos realizar algunos señalamientos en relación a la capacitación, muchos de los cuales fueron advertidos a las autoridades ministeriales antes de efectivizarse la instancia de capacitación en servicio. La falta de discusión y reflexión previa en los institutos formadores (capacitadores) y los capacitandos (docentes en servicio) del significado y alcance de esta instancia generó una disparidad de situaciones que impactaron negativamente en los docentes creando resistencia y desánimo.

Hay quienes entienden a la capacitación sólo como actualización de contenidos, lo nuclear es lo disciplinar. En este planteo subyace una concepción de formación docente en la que se piensa que los contenidos disciplinares se

¹ Resolución 36/94 C.F.C.yE. " las universidades podrán integrar la R.F. F.D.C., debiendo acordar con cada cabecera provincial las características específicas de sus aportes a la formación docente continua (conforme a los acuerdos federales sobre los contenidos básicos comunes y contenidos básico comunes de la formación docente de grado)".

convierten inmediatamente en contenidos escolares, sin relación con los problemas didácticos.

Otros capacitadores incorporaron propuestas didácticas junto a la actualización de contenidos.

Hay quienes entendimos a la capacitación en servicio como la instancia donde se pone en juego la formación inicial, su práctica laboral, la institución escolar, las condiciones de cada uno - entre otras - para reconstruir situadamente los "saberes propios de la actividad docente".

La propuesta que elevamos al Ministerio *Enseñanza de la Historia en el 1º año de la Escuela Media. Propuesta de replanteo curricular para el Tercer Ciclo de la E. G. B.* es un programa de capacitación para los docentes en servicio y lo sintetizamos brevemente. Comprende tres módulos: 1) Por qué y para qué la Historia en la Escuela Media, 2) Cuestión disciplinar y didáctica. Las dificultades en la enseñanza de la Historia; 3) Análisis de las curriculas de 1º año. Propuestas alternativas.

Cada módulo incluye: a) Un Curso-Seminario, b) Talleres para el análisis, reflexión y producción, c) Trabajo en el aula, que es donde se redefine la práctica docente.

Los objetivos básicos son: capacitar al grupo de profesores en problemáticas específicas, analizar la práctica docente en el marco institucional, elaborar alternativas para mejorar el proceso de enseñanza de la Historia.

Esta propuesta, sustentada en una metodología de investigación-acción, fue ejecutada parcialmente porque la cabecera provincial no brindó ni los recursos ni las condiciones para cumplimentar esta última fase de la propuesta, la cual tenía previsto que cada capacitando en el aula realizara registros y elaborara propuestas acompañado por el grupo de capacitadores. Esta tarea demandaría aproximadamente sesenta horas.

Sostenemos que esta forma de concebir la capacitación, vinculada a la práctica docente en las instituciones escolares, es la que producirá la transformación tan deseada.

Hoy la capacitación en servicio exige el seguimiento a los docentes como un requisito más. Ello no se efectiviza en la práctica, sólo se cumple como formalidad. Todos sabemos que un docente realiza cursos de capacitación, pero no siempre los transfiere al aula.

A MODO DE CIERRE:

La Ley Federal de Educación sin duda plantea cambios sustanciales. El Ministerio de Educación de la Nación a través de su equipo de técnicos implementa la ley, para lo cual genera una considerable cantidad de documentos que *bajan* a las jurisdicciones provinciales. En cada uno de ellos la reforma se presenta *dibujada*, sin vinculación con la realidad, sin respetar los tiempos que requiere cada jurisdicción y sin atender a las cuestiones salariales y laborales de los docentes. Existe escisión entre el diseño y la práctica. Unos dibujan la reforma y otros deben plasmarla.

La falta de discusión, los obstáculos en los circuitos de circulación de la información y las discontinuidades políticas de los gobiernos provinciales atentan, en definitiva, contra la reforma.

La política de capacitación es ambivalente, en ciertos casos incoherente e incompleta. Deben organizarse verdaderos programas de capacitación discutidos y racionalmente concertados desde una sólida fundamentación acerca de lo que debe ser la formación docente continua, en sus distintas instancias, y donde no se privilegie el impacto como variable para la instrumentación de la capacitación.

Una cuestión pendiente en la transformación educativa es la explicitación de la política de acreditación, cuestión esta aún no resuelta ni discutida con los docentes.

Entendemos que la capacitación en servicio debe estar inserta en las instituciones escolares para lograr una instancia de trabajo colectivo y comprometido entre las instituciones formadoras y los docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Federal de Educación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1993. Argentina.

Documentos para la concertación. Serie A . Nº9. 1994.

Versiones Nº3-4 Revista de programación de la UBA y los Profesores Secundarios. 1995. Capital Federal. Argentina.

Revista Argentina de Educación. Año XII. Nº 22. 1994. Buenos Aires.

Documento de la Comisión Interfacultades para el desarrollo profesional docente. UNSa.1993

Novedades Educativas Nº 52. Abril. 1995. Argentina.

Investigación en la escuela. Nº 24. 1994 . Díada editora. Sevilla.

Tejerina, María Elina. Relevamiento de los profesores de Historia en Salta Capital. 1993.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: Trabalho Cultural

Antonio Norberto **MARTINS**¹

INTRODUÇÃO

O objetivo desta comunicação é relatar as experiências culturais acontecidas na *E.E.S.G. "PROFESSOR ALBERTO CONTE"*, verificando o papel do coordenador pedagógico como organizador de ações culturais dentro da escola.

BREVE HISTÓRICO

Desde 1993 acontecem no mês de outubro as Semanas Culturais. Como evento cultural referendado pelo conselho de escola, estas fazem parte do calendário escolar, sendo que as aulas são suspensas.

O motivo da inclusão das propostas culturais no calendário escolar é justificado pelo pensamento que a escola deve ser um "**Pólo de Difusão Cultural**" e parte do entendimento que o fazer cultural é pedagógico e deve ser incorporado à formação dos estudantes.

Nos anos anteriores a 1993, já existia a proposta de Semana Cultural dentro da escola, mas esta tinha um caráter de "**Gincana**", sendo a mesma integralmente

¹ Professor de História

organizada pelos alunos, sem a participação dos professores.

A partir de 1993, passou a ter a participação dos professores e também as atividades passaram a girar em torno de um único tema.

Os temas foram os seguintes:

1993: "Os anos 60 e as suas influências"

1994: "Brasil em Perspectiva"

1995: "O Conte Convida"

Nesta comunicação discutiremos a Semana Cultural que aconteceu em 1993 e alguns aspectos da Semana Cultural de 1995.

RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E A ORGANIZAÇÃO DAS SEMANAS CULTURAIIS

Tendo em vista que este encontro tem como tema "**Perspectivas do Ensino de História**", gostaria de fazer algumas considerações a respeito da importância da disciplina de História dentro da proposta da Semana Cultural, e lembrar que sou professor de História afastado com objetivo de ocupar o cargo de coordenador.

Quando se escolheu o tema da primeira Semana Cultural, já se levaram em conta dados a respeito de História das famílias dos alunos, considerando-se que os alunos que em 1993 tinham 15 anos, seus pais muito provavelmente eram adolescentes na década de 60. Outro dado importante é que essa década, em termos de arte, mídia e ciência foi muito rica e tem influências muito grandes das décadas anteriores.

A aprovação do tema passou por discussões com os professores e terminou com discussão em reunião do conselho de escola.

Outro aspecto importante diz respeito ao potencial interdisciplinar que o tema tem, o que possibilitou uma abordagem muito rica, e a organização que possibilitava aos professores e alunos escolherem aspectos do tema de acordo com as suas afinidades.

Houve uma quebra na rotina escolar, de maneira que os professores escolhessem trabalhar sobre o tema, relacionando suas vivências e experiências a sua participação, assim um professor de Física não tinha obrigação de participar da oficina cultural de Ciências, ele poderia trabalhar, por exemplo, na oficina de teatro

e assim por diante.

Foi aprovado o sistema de oficinas culturais, que preparavam a Semana Cultural. Essas oficinas funcionavam às terças e quintas-feiras nos dois meses que antecederam à Semana Cultural.

Nessas oficinas, os alunos se inscreveram de acordo com o seu interesse, não foi adotado o critério de série, numa oficina poderia haver alunos do primeiro, segundo e terceiro anos e de diferentes períodos, isso possibilitou uma integração maior dentro da escola.

- 1) Citarei aqui alguns trabalhos produzidos pelas oficinas que demonstram o potencial da disciplina de História, no sentido de apontar possibilidades novas para a prática do professor de História. Os trabalhos são os seguintes:
- 2) Durante a Semana Cultural, um grupo de alunos promoveu um encontro de ex-alunos da década de 60. Por intermédio dessa reunião foi possível aos estudantes conhecerem a história de sua escola e aspectos sociais relatados pelos ex-alunos. Houve registro em vídeo que possibilitou a divulgação para toda a escola.
- 3) Alunos recriaram programas da Jovem Guarda, pesquisando músicas, moda, etc.
- 4) Professores e alunos organizaram uma sala com murais e letras de músicas que falam sobre o regime militar.
- 5) Encenação da peça de teatro "Os órfãos de Jânio", de Millôr Fernandes, que retrata aspectos sociais e políticos da década.
- 6) Programação de vídeo, com filmes importantes e também shows de ídolos da década de 60.

Desses exemplos, podemos verificar que a partir das propostas culturais podem-se desenvolver verdadeiros laboratórios de ensino, cuja adoção é possível no dia a dia do professor.

Cabe lembrar que o segundo semestre de 1993 foi marcado por uma greve dos professores que durou de agosto até a segunda quinzena de outubro. Dessa forma, nesse período a escola esteve aberta à comunidade escolar, e professores e alunos cumpriram a organização da Semana Cultural, que aconteceu em plena greve.

Outro fator importante foi a participação da Associação de Pais e Mestres, que garantiu a infra-estrutura dos eventos culturais dentro da escola.

A Semana Cultural de 1995 teve como tema "**O Conte Convida**", a palavra "convida", assumiu um duplo sentido, a Escola com vida e a Escola convidando a comunidade a se expressar em seu interior.

Aproveitamos também para comemorar os "300 anos de Zumbi" e os "Cem anos de Cinema".

Selecionarei alguns eventos dessa Semana Cultural. O primeiro deles foi o Workshop de fotografia. Para a realização deste houve a participação da Casa de Cultura de Santo Amaro, instituindo-se assim uma parceria cultural entre a Escola e a Casa.

Durante a Semana Cultural e no mês de outubro, os alunos trabalharam as fotografias, e na segunda quinzena de janeiro, a Casa de Cultura fez a exposição com o título: "Santo Amaro: ontem e hoje", pois foi feita uma comparação entre fotos de arquivo e as atuais obtidas pelos alunos.

Outro evento importante foi a exposição de gravuras, esculturas e aquarelas de artistas do bairro.

Esta exposição serviu como motivadora de ateliê de escultura, onde os alunos tiveram a oportunidade de ter aulas com os escultores durante três dias.

Nesses dias os alunos trabalharam esculturas em pedra-sabão e conseguiram produzir esculturas que serão objeto de exposição durante este ano.

Para este ano, como resultado dessas Semanas Culturais, pretende-se nesta escola, criar ateliê de esculturas e cursos de fotografia, atividades como capoeira e continuação de cursos já existentes como teatro e música.

O curso de fotografia integrará um projeto já antigo, porque vem desde 1993, e que foi batizado como "Caminhos da memória", que contará com o apoio da Casa de Cultura de Santo Amaro. Este projeto pretende criar um Centro de Documentação e Memória aqui na escola, sendo que será um trabalho feito por professores e alunos, onde os mesmos vão levantar entrevistas (cassete e vídeo) de ex-professores, ex-alunos e membros da comunidade.

CONCLUSÃO

O papel do coordenador em todo esse processo, fica implícito como de liderança e condução e também como elo de ligação entre os diversos membros da comunidade escolar.

As atividades culturais dentro da escola (principalmente dentro de uma escola que só tem 2º grau, como a nossa) tem uma repercussão muito boa entre os estudantes, pois estes já trazem uma rica bagagem cultural e estão carentes de locais para se expressarem.

A organização da Semana Cultural também reforça entre os professores o valor do trabalho coletivo como força de transformação dentro da Escola, podendo ser capitalizado para o desenvolvimento de propostas pedagógicas.

O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE O REGIME MILITAR NO BRASIL: a prática em sala de aula na perspectiva da cultura escolar

Antonio S. Almeida **NETO**¹

INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos que durante o Regime Militar no Brasil houve uma verdadeira desmontagem da Educação, em particular do ensino de História: faculdades de esquina, baixos salários, escolas caindo aos pedaços, indústria do livro didático, muitos alunos por sala, censura, culto aos heróis, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira, nacionalismo, Centro Cívico, etc. Não é menos comum observarmos um aluno de 1º ou 2º grau (nesta década de 90) fulminar o professor com a pergunta: "Por que tenho que estudar História?". Ou ainda, outra pessoa, na sua meia idade, afirmar que "O ensino antigamente é que era bom", ou ainda, alguém nos seus 60 ou 70 anos, dizer que "A matéria História não é como as outras, é só decorar". Ora, estamos diante de um enigma: o garoto, vítima de um mau ensino (segundo aquele que poderia ser seu pai), questiona a utilidade do ensino de História, obrigando o professor a (re)ver seus conceitos. Seu pai, que nem viveu a época áurea (para muitos) da Educação (anos 40/50), acha que antes, de fato, se aprendia, inclusive História. Porém curiosamente, aquele que

¹ Mestrando da FEUSP

poderia ser o avô e teve a Educação que seu filho acha ótima, vê a disciplina História como sendo um amontoado de dados a serem decorados. No entanto seu neto questiona.

Diante dessa situação, com a qual nos deparamos com freqüência, algumas questões podem ser propostas: Como era o ensino "antigamente" e como está hoje? O que mudou? E em que sentido houve mudança? Quando e como começou essa mudança? No caso específico da disciplina História, o que mudou? O que ensinavam os professores de História, para que esta disciplina fosse vista como "decorativa"? Como e o que ensinam os professores hoje? Teria havido uma mudança nos temas abordados em sala de aula? Mudaram as abordagens? Mudaram os materiais e livros utilizados? Como agem os alunos diante do ensino de História?... Muitas dessas perguntas têm sido feitas por professores e pesquisadores e muitas têm sido as respostas. O trabalho que venho desenvolvendo ("O Ensino de História Durante o Regime Militar: a Prática em Sala de Aula") pretende ser uma contribuição para a discussão destas questões.

A PRÁTICA EM SALA DE AULA E A CULTURA ESCOLAR.

Neste trabalho optei por trabalhar com a verificação da prática em sala de aula. Esta opção vem do fato de perceber que as mudanças na Educação efetivamente ocorrem (ou não ocorrem) em sala de aula. É na solidão da sala de aula que as mudanças do ensino acontecem, às vezes de forma inesperada e até incontrolada. No entanto, estas mudanças tem sido analisadas, a meu ver, de forma insuficiente, já que a grande parte destes estudos (muitos de excelente qualidade), não levam em questão a prática em sala de aula ou minimizam sua importância. Tal postura decorre de se encarar a escola como mero receptáculo de idéias, um receptáculo da cultura que lhe é exterior.

Algumas questões instigantes sobre essa posição podem ser feitas, que a colocam sob suspeição: Como responder ao descompasso entre os programas oficiais e a realidade escolar? Por que os alunos ao saírem da escola (ao término do curso) não se enquadram no que era pretendido pelos objetivos oficiais? O papel da escola limita-se ao exercício das disciplinas? Por que a escola ensina o que ensina? Como os agentes da Educação tomam consciência das finalidades do ensino (se é que tomam)? Qual o peso da tradição na execução de programas escolares? ²Nenhuma

² CHERVEL, André. op. cit.

destas variáveis da vida escolar poderão ser respondidas se nos restringirmos a estudar as medidas oficiais, como se fossem total e plenamente aplicadas nas escolas, como se estas fossem espelhos fiéis daquelas. Criticando esta postura, António Nóvoa, afirma que "...chegou o tempo de olhar com mais atenção para a intemalidade do trabalho escolar, nomeadamente nos momentos de conflito e ruptura. O funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do quotidiano escolar, as vidas e as experiências dos alunos e professores, eis instrumentos teóricos e metodológicos."³

A explicação para essas questões, portanto, está em se perceber que existe uma **cultura escolar**, o que implica em considerar a escola não como corpo passivo e vazio à espera das ações e determinações exteriores, mas como produtora de uma cultura que interage e se conflitua com as culturas externas. O próprio Nóvoa, já citado, é bastante esclarecedor sobre esta perspectiva de cultura escolar:

*"Historicamente, a escola foi vista como um 'lugar de cultura': primeiro numa aceção idealizada de aquisição dos conhecimentos e das normas 'universais', mais tarde numa perspectiva crítica de inculcação ideológica e de reprodução social. Num e noutro caso ignorou-se o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior. (...) Esta linha de trabalho pode conduzir a uma reformulação do conceito de cultura escolar e a uma análise das questões educativas a partir não só das determinações externas, mas também das conflitualidades internas, abrindo novas vias para compreender que **as intenções, as realidades e os resultados não formam um todo historicamente coerente**".⁴*

Dentro desta perspectiva, penso que este trabalho poderá contribuir para entendermos melhor o que ocorreu com o ensino de História durante o regime militar no Brasil. Não a visão de mostrar os governos militares como forças avassaladoras da criatividade da escola indefesa, e nem a visão de professores heróis reagindo bravamente às mudanças implementadas pelo regime. Estas duas posições são falsas, pois a criatividade não foi solapada e muitos professores não só aceitaram as mudanças como até aplaudiram na primeira fila. Estas duas visões, equivocadas, acabam por levar a análise a um maniqueísmo e empobrecimento do conhecimento histórico.

3 NÓVOA, António. História da Educação: Perspectivas Atuais.

• Grifo meu.

4 NÓVOA, António. op. cit.

DISCIPLINA ESCOLAR

Podemos perceber que aquilo que chamamos de **disciplina História**, concebe-se não como algo estanque, uniforme e acabado; da mesma forma, seu processo de formação não apresenta uma uniformidade e linearidade, como se nos apresentam através dos Guias Curriculares, que parecem frutos de cabeças iluminadas e do consenso geral dos professores, prontos para serem seguidos. A disciplina História, assim como as demais **disciplinas escolares**⁵, decorre de um intenso e dinâmico processo de formação. É do embate dos diferentes grupos sociais e propostas, pautados no conflito entre escola e sociedade, que a disciplina História vem sendo construída.

Na História recente do país, principalmente durante o regime militar, este processo dinâmico foi intensificado com as mudanças que vinham ocorrendo desde as décadas de 40 e 50, com o aumento da rede de ginásios, com a criação dos Colégios Experimentais e Vocacionais e a proposta embrionária de criação dos Estudos Sociais, a mudança da habitual clientela das escolas públicas, culminando com a 5692/71, promovendo uma ampla e autoritária reforma no ensino, e os debates dos diversos setores da sociedade. O fato é que as mudanças implementadas na Educação, e mais especificamente na disciplina História, durante este período, deixaram seqüelas. Se por um lado houve uma reviravolta na Educação, por outro ocorreu um acirrado debate sobre a mesma (de modo geral) e sobre História, que serviu para aflorar conflitos e contradições, apontando novos caminhos e possibilidades. Desta forma, entender o que ocorreu neste período, pode nos ajudar a entender melhor o que vem acontecendo hoje no que concerne ao ensino de História.

RECORTE ESPAÇO-TEMPORAL.

Como forma de atingir os propósitos elencados, optei por um recorte espaço-temporal, a saber: Ensino público estadual de São Paulo nas décadas de 60 e 70. Evidentemente, o estudo do ensino em todo o estado seria praticamente impossível, portanto, o mesmo restringir-se-á a algumas escolas da capital, segundo critérios variáveis, como a importância da escola no período até a disponibilidade de documentos. Não houve a pretensão de realizar um trabalho com preocupação quantitativa,

⁵ Ver CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre Um Campo de Pesquisa. Revista Teoria e Educação. 2. 1990.

com extenso número de escolas ou informações exaustivas, mas sim um trabalho de maior densidade qualitativa, onde as experiências pesquisadas e analisadas sejam significativas de um período, de uma postura, de um comportamento, para que possamos, ao menos em parte, "reconstruir este mundo" do ensino de História numa época tão conturbada e importante para a História recente do país. O período escolhido, décadas de 60 e 70, justificam-se por possibilitar uma comparação entre o período anterior ao golpe de 64, o período entre o golpe e as mudanças mais profundas implementadas na Educação com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 e o período posterior a esta Lei. Os limites de tempo propostos não deverão funcionar como amarras, já que as mudanças na Educação, e de resto as mudanças históricas, não obedecem as mudanças do tempo cronológico; da mesma forma, alguns tipos de documentos utilizados, como o relato oral, que tem como recurso principal a memória, também não obedecem às divisões rígidas que se lhe tentem impor.

METODOLOGIA.

1. A proposta de estudar a prática em sala de aula, a "internalidade do trabalho escolar", traz a exigência de uma nova modalidade de material que não sejam apenas as Leis, Decretos-Leis, Projetos Oficiais, Programas Oficiais, Pareceres, etc., que tem, sem sombra de dúvida, sua importância e serão utilizados, mas que se apresentam como insuficientes para alcançar o objetivo da proposta. Desta forma, optei por trabalhar com outras fontes além das já citadas, que no meu entendimento possibilitarão, num confronto com as fontes tradicionalmente utilizadas, um melhor dimensionamento dos "momentos de conflitos e rupturas" da "internalidade do trabalho escolar".

As fontes são:

- a. relatos orais, através de entrevistas feitas junto a professores de História que lecionaram antes e/ou durante o regime militar;
- b. registros internos das escolas: Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas, Livros de Registros de Comemorações Cívicas, Livro de Termos de Visitas (supervisão), Livro de Ponto, Livro de Ocorrências de Alunos, Livro de Comunicados, anotações informais, etc.;
- c. registros de professores: Diários de Classe, caderno de registro (preparação de aula), Planejamento, anotações informais, etc.;
- d. livros didáticos adotados ou utilizados pelos professores;

- e. relatórios de estágio dos alunos de Prática de Ensino em História da Prof^a. Elza Nadai, desta faculdade (FEUSP), etc.

2. A opção por este tema e por estas fontes de pesquisa implicam algumas dificuldades:

- a. com relação ao relato oral, a dificuldade mais imediata advém do tipo de registro: a memória, que nem sempre se lembra, ou não quer se lembrar, ou lembra daquilo que não é tão relevante para o trabalho. Dessa forma, a elaboração e a execução da entrevista tomam-se cruciais - fazer as perguntas adequadas para obter as respostas necessárias. Outro problema é o cuidado que devemos ter para não tomarmos o relato como sendo a verdade, mas uma interpretação do real. Cuidado, aliás, que devemos ter com outros tipos de fontes. Sobre a História oral, Maria de Lourdes Monaco Janotti e Zita de Paula Rosa afirmam que *"ao rememorar sua trajetória, da forma mais completa possível, o depoente se esforça na construção de sua identidade, que é resultado de um processo de apropriação simbólica do real. Ao contar e emitir suas opiniões, ao conferir sentido aos gestos, o ator se toma sujeito de seus próprios atos, percebendo seu papel singular na totalidade social em que está inserido. As histórias de vida não esclarecem necessariamente os fatos passados, mas são interpretações atuais deles."*
- b. com relação aos registros das escolas e de professores, a maior dificuldade é decorrente muitas vezes da ausência desses registros, ou à existência de forma esparsa, devido a encineração de documentos (prática normal das escolas) ou má conservação dos mesmos. Dessa forma, esta documentação apresenta uma série de lacunas. Os próprios professores não têm o hábito de guardar registros que poderiam ser preciosos nesta análise. Além disso, existe o fato de que esses documentos, em sua maioria burocráticos, são tratados muito formalmente, como um cumprimento das determinações legais, precisando ser lidos nas entrelinhas.
- c. Quanto aos relatórios dos alunos de prática de ensino em História da prof^a. Elza Nadai, a maior dificuldade, se é que se pode chamar assim, está no fato de haver uma forte semelhança entre eles. Contém dados muito parecidos tratados de maneira muito formal. Além disso, e não poderia ser de outra forma, muitos alunos acabam registrando aspectos desnecessários, não só para a pesquisa, mas mesmo do ponto de vista pedagógico e do ensino de História. Isso, me parece, é decorrente não só da falta de experiência de muitos alunos, mas também da padronização dos relatórios. Isso implica um esforço redobrado para "pescar" o que de fato é relevante para a pesquisa.

HISTÓRIA E PEDAGOGIA

Ao se empreender uma pesquisa em História da Educação, ou mais especificamente, História do ensino de História, duas posturas tendem a se encontrar e se confrontar: o pesquisador/historiador e o educador/professor. O lado pedagógico, por assim dizer, encontra-se com a pesquisa. Isso implica um novo enfoque, ou melhor, um enfoque específico, que dê conta destas duas posições. No momento da pesquisa estarão sendo discutidos não só o processo histórico do período proposto pelo tema, mas também o processo pedagógico. É, portanto, uma ação que necessita duplo entendimento: o histórico e o pedagógico. O processo histórico é entendido na medida que requer um dimensionamento do passado, suas implicações e questões no período abordado. A reflexão pedagógica é entendida na medida em que recupera a construção histórica das práticas educativas, na medida em que trata as práticas educativas não como sendo naturais, mas social e historicamente construídas. Ou seja, o trabalho de pesquisa em ensino de História traz uma reflexão histórica revestida de uma reflexão pedagógica, para a qual devemos estar atentos.

CONHECIMENTO

A consecução de um trabalho que pretende investigar o passado, a História, envolve uma série de aspectos: o tema, o espaço e o tempo a serem abordados (e seus limites), o motivo pelo qual se resgata este tema, a metodologia, o material utilizado, a abordagem desses materiais, etc. É certo que as variáveis do estudo são muitas, de tal sorte que se nos exige uma, digamos assim, linha de ação, ou melhor dizendo, uma postura historiográfica que nos permita uma aproximação mais conveniente do objeto para seu conhecimento.

Comentando sobre a História e seu conhecimento, E. P. Thompson argumenta que estes têm características particulares, pois possui uma lógica própria, adequada aos fenômenos que estão sempre em movimento. Dessa forma, o conhecimento histórico se apresenta como provisório e incompleto, seletivo e limitado, necessitando, portanto, de um paradigma⁶ que dê conta desta particularidade do conhecimento. Este novo paradigma necessário não comporta um método, mas

⁶ Por paradigma entende-se: "... o complexo de postulados, conceitos e procedimentos mínimos que distinguem, pela maior ou menor adesão por parte dos autores da área, um enfoque de outro no seio da problemática epistemológica da História." (RÜDIGER, Francisco Ricardo. *Paradigmas do Estudo da História*. IEL/IGEL. Porto Alegre, 1991. p. 13.

muitos métodos, de acordo com os problemas e suas necessidades, o que não significa dizer que não devam existir regras e conceitos, mas que estes não devem ser vistos e tomados como camisa-de-força que nos aprisiona impedindo o avanço e até mesmo empobrecendo a análise do conhecimento. O autor afirma que “... estes conceitos, que são generalizados pela lógica à partir de muitos exemplos, são confrontados com as evidências, não tanto como ‘modelos’, mas antes como ‘expectativas’. Não impõem uma regra, mas apressam e facilitam a indagação das evidências, embora se verifique com frequência que cada caso se afasta da regra, sob este ou aquele aspecto. As evidências (e os acontecimentos reais) não obedecem a regras, e não obstante não poderiam sem compreendidas sem a regra.”⁷

Desta forma é que as noções de **cultura escolar** e **disciplina escolar** aqui propostos, não comportam uma regra, um molde preestabelecido. É a partir da **experiência**, entendida como relação sujeito/objeto, que o estudo será feito, certo de que estarão surgindo novas problemáticas.

O conceito de “circularidade” (Bakhtin) utilizado por Carlo Ginzburg em seu “O Queijo e os Vermes”⁸, se coaduna com esta idéia, já que propõe uma “circulação” entre a cultura das classes dominantes e dominadas; o que significa dizer que não existe um modelo fechado para o estudo da cultura, já que a experiência advinda dessa troca é dinâmica e recheada de possibilidades. No nosso caso, o ensino de História, esta situação é verificável, por exemplo, quando da análise de livros didáticos e seu uso na prática em sala de aula: Como esse livro é utilizado? É lido? Como é feita sua leitura? Qual a leitura feita pelo professor? Qual -a importância dada a seus conteúdos? Qual o grau de assimilação por parte do aluno? As possibilidades geradas por essa situação, mostram, assim, que a experiência não cabe em caixas pré-moldadas.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Em seu “Boemia Literária e Revolução”⁹, Robert Darnton diz que “...reconstruir mundos é uma das tarefas essenciais do historiador... Se rompermos todo contato com mundos perdidos, estaremos condenados a um presente bidimensional e limitado pelo tempo; achataremos nosso próprio mundo”, Este trabalho pretende inserir-se nessa perspectiva, de “reconstruir mundos”, resgatando a di-

⁷ THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Zahar Ed. RJ, 1981. p. 56.

⁸ GINSBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**. Cia das Letras, São Paulo, 1991.

⁹ DARNTON, Robert. **Boemia Literária e Revolução**. Cia. das Letras, 1987. p. 7.

menção histórica da Educação. Mais especificamente, o “mundo” que se pretende resgatar é o da disciplina História, que nos últimos anos sofreu enxertos, mudanças e acabou sendo até descaracterizada, quando foi unida à Geografia, com a criação dos Estudos Sociais. Ou ainda transmutada em disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Juntamente com esta desmontagem do ensino de História, observamos, nas décadas de 70 e 80, principalmente, um intenso debate, ainda que muitas vezes esparso, sobre esta disciplina, seu papel, seus conteúdos, seu objeto, seus métodos, etc.

Estando a pesquisa em andamento, não poderia arriscar opiniões conclusivas sobre a mesma, pois soariam como palpites sobre o tema, o que seria bastante leviano. Dessa forma, minha intenção nesta breve exposição foi, tão só, discutir aspectos relativos à pesquisa sobre o ensino de História, como: a necessidade de nos voltarmos para a prática da sala de aula, como forma de verificarmos e avaliarmos as transformações que efetivamente ocorrem na Educação; a existência de uma cultura escolar em conflito com as outras formas de cultura existentes na sociedade, e não uma cultura fechada em si mesma ou fruto de uma ação exterior; pensarmos a disciplina História enquanto construção, fruto de um processo dinâmico e conflituoso que deve ser estudado (da mesma forma em EMC, OSPB e Estudos Sociais); entendermos o processo de formação e transformação cultural enquanto “circularidade”, e não como fruto exclusivo dos setores dominantes; a necessidade de se utilizar outras fontes, além das tradicionais, para compreender ensino de História na prática da sala de aula; etc.

Penso que o ensino de História em sua execução cotidiana, em sua prática em sala de aula, vem sendo insuficientemente estudado, o que tem causado pelo menos duas graves conseqüências: Uma perda, ou, pelo menos, um empobrecimento da dimensão histórica da Educação, o que nos condena a um “presente bidimensional”, aprisionados a um presente (dinâmico, vigoroso e palpável) e a um futuro (virtualmente promissor); e uma desvalorização das potencialidades transformadoras da prática educativa, que nos condena à passividade, à eterna espera das Leis, Decretos, Programas, etc., que mudarão a Educação. Dessa forma, este trabalho pretende ser uma contribuição para a recuperação da História da Educação e para a prática presente do professor de História, que não pode prescindir de seu próprio passado e do passado da disciplina que leciona.

O HISTORIADOR-PROFESSOR. O currículo responde?

Prof^a Celeste Maria Pacheco e **ANDRADE**¹

Nossas reflexões em torno da produção e reprodução do conhecimento, formação profissional de História e integração universidade/escola têm feito parte dos debates produzidos no Brasil a partir da década de 80. Nos últimos anos, este movimento tem acontecido de forma mais constante e sistemática, seja através de produções neste sentido, seja através de eventos, a exemplo do II Encontro de Perspectivas do Ensino de História.

Encaminharemos nossa análise trazendo como temática central uma reflexão em torno do profissional de História, utilizando três pontos básicos: a formação teórica e a prática pedagógica do profissional de História; a importância do currículo nessa formação e a relação entre ensino e pesquisa. Permeando esse conjunto, temos uma discussão sobre a concepção de História que norteia esses componentes.

Nosso pressuposto central de análise é o seguinte: existe uma clara fragmentação entre o currículo oficial e o currículo real do curso em apreço. Para os limites deste texto, currículo oficial deve ser entendido como aquele estabelecido na legislação, nos documentos legais que legitimaram o curso para a sua autorização, ou seja, o atendimento aos trâmites burocráticos. Enquanto isso, por currículo real entendemos aquele que se realiza na prática.

As implicações desse desencontro, que veremos a seguir, são diversas. Entre elas, algumas merecem uma análise mais urgente. Trata-se, de fato, de um investimento maior na formação teórica, com relação às disciplinas de fundamentação teórica, histórica e as disciplinas de conteúdo. Em contrapartida, as disciplinas pedagógicas não são vistas como fundamentais ao longo da formação profissional.

Consideradas como disciplinas do "3º bloco", denominadas de "culturais de complementação", de acordo com o PLANO ESTRUTURAL DO CURSO, estas disciplinas têm a função de complementar a formação profissional do licenciado. Ainda segundo este Plano:

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS/BA - Universidade do Estado da Bahia - UNEB

*"A importância atribuída às disciplinas denominadas teóricas, deve-se a uma proposta de verticalização do conhecimento, para formação de profissionais que possam contribuir para a melhoria do 1º e 2º graus."*²

De acordo com a legislação orientadora do curso, a dicotomia não existe, mesmo assim, pode-se aventar a idéia de desarticulação, pois as disciplinas Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado terminam por ser responsabilizadas pela formação do professor, como se fosse possível separar ensino de pesquisa. A questão central está na própria concepção do curso: no atendimento burocrático o curso é de licenciatura mas, na prática, nota-se uma não assunção nesse sentido. Paradoxalmente, os alunos do curso se vêem como pesquisadores, mesmo sem terem oportunidade de pesquisa durante o curso.

1. FORMAÇÃO TEÓRICA/PRÁTICA PEDAGÓGICA.

É oportuno começarmos esta análise apresentando um breve histórico do curso de História da Universidade Estadual de Feira de Santana. O curso foi criado dentro de um contexto de discussão que envolveu, além da comunidade acadêmica, a comunidade como um todo, considerando a precariedade do curso de Estudos Sociais, que precedeu o de História na mesma universidade, pela natureza de licenciatura curta. Mesmo abrangendo diversas áreas, não dava conta do aprofundamento de nenhuma delas. Segundo o Plano Estrutural do Curso:

*"Tendo como ponto de partida a visão de Universidade como um local de debates e reflexão crítica da sociedade, torna-se de vital importância a criação de um curso de história, que reflita a ciência histórica enquanto saber dinâmico, que auxilia na compreensão da realidade circundante."*³

Este é um dos pontos que utilizamos para avaliar o profissional de História da Universidade Estadual de Feira de Santana. Ele se desdobra nos seguintes aspectos:

É importante avaliarmos o curso de História, principalmente visando a uma

² UEFS. Plano Estrutural do Curso de Licenciatura em História. Feira de Santana, BA:UEFS, s/d,p.4.

³ UEFS. op. cit. pp. 2 e 3

reflexão em torno das disciplinas pedagógicas e sua importância no currículo e na formação profissional. É necessário repensar o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, para daí refletir também sobre a formação do professor. Se estamos tratando de ensino, não podemos restringir a responsabilidade da qualidade à atuação do professor de 1º e 2º graus. Nesse ponto, é de crucial importância indagar sobre o papel da universidade, como um todo, nesta formação e, de modo particular, o currículo do curso de História, ora em questão.

A prática tem nos mostrado que há um investimento maior por parte dos cursos universitários, em relação à formação teórica e de conhecimento geral da História, sem no entanto aliar a esta instância curricular as preocupações pedagógicas que poderão dar unidade ao conhecimento e à prática pedagógica. Desse conhecimento pedagógico, deverão fazer parte não apenas as disciplinas didático-pedagógicas, mas sobretudo dever-se-á focalizar a análise filosófica, histórica e sociológica do processo educativo, incluindo aí a dinâmica da educação brasileira, assumindo espaço privilegiado a escola e o processo ensino-aprendizagem.

Um dos suportes para tratarmos da formação do profissional de História refere-se ao aspecto das habilitações: se bacharel ou licenciado. Infelizmente, estas habilitações ainda são vistas como desarticuladas, geradoras de uma pretensa dicotomia. A dicotomia bacharelado/licenciatura na formação do historiador é aparente. Esta fundamenta-se na visão de que teoria/prática e pesquisa/ensino são relações, portanto, indissociáveis. Mesmo os bacharéis precisam ter a dimensão de que, como futuros pesquisadores, poderão também ser orientadores de pesquisa, além do que, se almejam a carreira universitária, esta não se constitui sem o ensino. Mesmo tendo sido negligenciado pelas universidades, o ensino não perde a sua dimensão de formador de futuros professores/pesquisadores.

Trata-se de um processo articulado e não fragmentado como geralmente tem acontecido. As conseqüências estão bem visíveis: a qualidade de ensino de 1º 2º grau cada vez mais comprometida. De uma visão compartimentada da formação do profissional de História decorre, além da separação entre bacharelado e licenciatura, a dicotomia entre ensino e pesquisa, entre teoria, conteúdo e método. Diante dessas dissociações, o estágio supervisionado não poderia ser diferente do que tem sido, pelo menos na experiência que temos condições de avaliar: não tendo a pretensão de unir ensino e pesquisa, o curso torna-se, na maioria das vezes, apenas o exercício de uma exigência burocrática e eventualmente mal executada.

A desarticulação entre disciplinas de fundamentação, disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas termina por distanciar os alunos das questões relativas ao

ensino. Esta situação mostra-se mais nitidamente no momento de realização das disciplinas pedagógicas, em final de curso, principalmente Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado. Comungamos da perspectiva de que a formação pedagógica deve ser o elo integrador da teoria/prática. Nesse sentido, a educação deve seguir uma perspectiva de transformação social, considerando que o mundo passa por transformações constantes, mas isso desde que se conceba educação como processo dinâmico.

É nesta perspectiva de compreensão que pretendemos tratar da formação do profissional de História, para que assim possamos partir para uma política de superação da dicotomia teoria/prática pedagógica. Infelizmente ainda persiste, pelo menos entre as nossas universidades, uma valorização do bacharel em detrimento do licenciado em História, valorização esta que é negada pelo mercado de trabalho que termina por absorver os licenciados para as atividades de ensino.

Constata-se que o ensino de 1º e 2º graus não tem acompanhado, no mesmo passo, a produção e os novos questionamentos da historiografia. Isso se torna bem mais aviltante quando se trata de novas alternativas metodológicas para o ensino da História. Trata-se de um retrato da divisão entre pesquisa e ensino, ou seja, entre produção e transmissão do conhecimento. É necessário investir na preparação do profissional de História como forma de diluir esta separação. Mesmo a pós-graduação tende a ser pensada apenas no sentido da pesquisa, embora deva ser pensada também no sentido do ensino, não devendo ser preocupação exclusiva da área de educação.

É preciso atentar para as concepções de educação, de currículo, de ensino-aprendizagem, História e ensino de História. Ao mesmo tempo, devem-se perseguir os paradigmas históricos e as concepções que embasam as propostas, tentando acompanhar o movimento historiográfico e acadêmico, evitando priorizar conceitos e esquemas explicativos em detrimento da ação histórica dos homens, o qual aparece apenas para ilustrar o arcabouço teórico.

Neste sentido, vale dizer que é a concepção de História do professor que orientará sua prática pedagógica. Se assim não o fosse, seria o bastante um manual de técnicas, recursos didáticos e teorias de aprendizagem para garantir a mediação necessária ao aprendizado de História. É esta concepção de História, aliada à perspectiva de pesquisa histórica, que irá fundamentar a prática pedagógica do professor de História. Portanto, conteúdo, teoria da História, método de pesquisa e metodologia do ensino devem ser entendidos, considerados em conjunto, como mediadores do ensino de História.

2. UMA DISCUSSÃO EM TORNO DE CURRÍCULO

É importante a análise da relação conteúdo de História/formação do profissional através do currículo. O currículo de história, ou de qualquer disciplina escolar, não é e nem pode ser entendido como uma simples lista de conteúdos, ainda que tal listagem deva fazer parte do currículo. O currículo deve ser visto como uma totalidade integrada, em que os conteúdos se articulem coerentemente com as várias dimensões do processo de aprendizagem e da filosofia de educação, para se perceber que tipo de cidadão se pretende formar.

A importância de trazer para esta discussão uma compreensão de currículo deve-se ao fato de entendermos que o currículo deve ir além do preenchimento das exigências burocráticas da instituição de ensino. É fundamental nessa compreensão que evidenciemos a importância do ensino da História para a formação do cidadão.

Na elaboração de um currículo, deve-se indagar qual o lugar da História neste currículo, isso em se tratando de ensino de 1º e 2º graus, pois é ele que especifica e justifica o que, a quem e as formas do que é ensinado, evidenciando as inter-relações entre estas instâncias. História como disciplina, além de conter um "corpus" de conhecimentos específicos, precisa manifestar suas finalidades para o ensino, como forma de justificar sua inclusão num currículo.

Considerando o aspecto pedagógico, estariam expressos uma hierarquização e um papel determinado pelo lugar que as disciplinas ocupam no currículo. Quanto ao aspecto social aí estariam acoplados elementos subjetivos, a exemplo da representação das disciplinas de acordo com as suas finalidades. Além disso, pode-se falar do valor social da disciplina, a exemplo do estatuto e funções que atribui ao profissional. Nesse caso, temos como ilustração disciplinas das habilitações de licenciatura e de bacharelado que, a depender da concepção de História, de currículo e do perfil profissional que se pretende, dentro de uma conjuntura específica, teriam importância diferenciada.

A análise do estatuto de um currículo caminha para uma reflexão sobre questões que interessam ao ensino da disciplina. Permite situá-la no currículo, verificar sua hierarquização em relação às diferentes disciplinas, colhendo elementos para a sua metodologia de ensino e avaliando o grau de aproximação da disciplina à ciência ou às ciências de que procede.

Segundo Kelly, "a teoria do currículo, portanto, deve reconhecer que o desenvolvimento curricular deve constituir um processo contínuo de evolução e plane-

jamento. O conhecimento continua a se desenvolver; a sociedade evolui; as pessoas se modificam; e o currículo precisa acompanhar tudo isso.”⁴

A História deve desempenhar um papel na formação do cidadão, por isso, precisamos indagar sobre as controvérsias em torno do ensino da História para, a partir daí, levantar alguns problemas que permeiam o seu papel formativo. As controvérsias caminham para quatro pontos: uma delimitação da concepção de História; a interdisciplinaridade com a ciências humanas e sociais; os conteúdos e a metodologia de ensino. Em qualquer desses aspectos, faz-se necessário ampliar as bases científicas do conhecimento histórico produzido e da História como disciplina que é ensinada nas escolas. No bojo dessas controvérsias é que pretendemos fazer uma avaliação do profissional de História que é formado pela UEFS, utilizando como metodologia um diálogo entre o currículo oficial e a prática do mesmo. Para tal abordagem, fazemos referência a Kelly, quando diz:

“A integração do currículo efetivamente cria muitos problemas administrativos, práticos e teóricos, mas ela apenas apresenta um problema lógico se assumirmos uma perspectiva demasiado rígida do conhecimento e permitirmos que essa perspectiva domine nossa abordagem de planejamento curricular”.⁵

Tendo como objetivo geral “trabalhar a História enquanto ciência que propicia resgatar, de forma sistemática, as relações dinâmicas, que se estabelecem na sociedade humana”⁶, o curso busca uma articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática.

Ainda de acordo com o Plano estrutural do curso, tem-se entre os objetivos específicos:

“Formar profissionais de História com uma visão crítica e dinâmica do acontecer histórico, para atuarem no ensino de 1º e 2º graus; desenvolver o respaldo teórico capaz de proporcionar ao nível prático, o desenvolvimento e a produção de pesquisa referente à realidade sócio-política e econômica circundante; estabelecer um diálogo permanente entre a comunidade em geral, onde

⁴ KELLY, Albert V. *O currículo: teoria e prática*. SP: Harper & Row do Brasil, 1981. p 17.

⁵ KELLY op. cit. p 81.

⁶ UEFS, Plano...op. cit. p.4.

os reais problemas que atingem a região sejam vistos dentro de uma perspectiva científica, buscando alternativas de solução.”⁷

O Parecer de nº. 616/85, favorável ao Projeto de funcionamento do curso de História, licenciatura, fundamenta-se no seguinte:

“A proposta curricular tem como fundamentação legal o Parecer nº. 377/62 do CFE de 19.12.62, que trata da criação do curso de história e da sua grade curricular. Baseado no Parecer do CFE, o currículo se compõe de três blocos “o primeiro de disciplinas onde se estuda o método histórico”, o segundo “as matérias históricas propriamente ditas”, o terceiro “das disciplinas culturais de complementação”.”⁸

Entre as disciplinas do “3º bloco”, está Metodologia do Ensino de História, cuja ementa segundo o Plano Estrutural do Curso, é:

“Fornecer ao licenciado o necessário embasamento teórico e também um contato com a realidade escolar que estimulem uma atitude de análise para com o ensino de História, através da preparação de planos de ensino, definição de objetivos, escolhas de estratégias, de recursos didáticos e de critérios e formas de avaliação para o ensino da História nas escolas de 2º grau.”⁹

Está também, o Estágio Supervisionado, em cuja ementa se lê:

“Aplicabilidade dos conhecimentos de psicologia e didática à metodologia do processo ensino-aprendizagem da História, em situações concretas de escolarização, possibilitando a tomada de decisões diretamente ligadas ao preparo de planos de ensino e assunção de regência seqüencial e eletiva de classes em regime supervisionado, em escola da comunidade, concluindo com a apresentação de um relatório.”¹⁰

⁷ UEFS. Plano... op. cit. p 4.

⁸ Idem, p 4.

⁹ Idem, p 31.

¹⁰ Idem, p 31.

3. PESQUISA E ENSINO.

Outra dicotomia que tomamos como referencial de análise é a que estabelece, de forma bastante óbvia, a separação entre ensino e pesquisa -- daí a nossa preocupação com a produção do conhecimento na Universidade e na escola, pois, na busca de novas metodologias de ensino, deve-se indagar sobre o conhecimento histórico.

Dado alarmante dessa dicotomia é a desarticulação entre a produção historiográfica e o conteúdo do livro didático. Faz-se necessário cada vez mais aliar ensino e pesquisa no sentido de trazer uma nova concepção de História. Isso significa romper com a visão de se conceber a produção e a transmissão do conhecimento dissociado da realidade, da sua concretude. É necessário que esse conhecimento esteja fundado nas experiências de vida, e que tenha a ver com o que o sujeito do aprendizado sabe, se interessa, se preocupa e pensa. Tais experiências não devem ser tomadas como individuais, mas fazer parte do meio social do estudante.

Na sua relação com o ensino, a pesquisa deve evitar a mera repetição do conhecimento produzido na Academia, fazendo com que os alunos interroguem a realidade, para que assim possam dar-lhe sentido. Nesse aspecto, é muito importante trabalhar com unidades temáticas, o que facilitará a identificação de objetos de estudo e a conseqüente formulação de problemáticas, visando a reflexão histórica. Em função dessa problemática, podemos fazer algumas críticas à universidade. Distançada do ensino fundamental e médio, a universidade não tem atuado de forma satisfatória na formação e atualização dos profissionais de ensino. Então, faz-se necessário questionar os cursos de licenciatura como um todo, o que faz parte de uma discussão maior, que está assentada no próprio papel da universidade na sociedade.

Torna-se cada vez mais importante a integração entre os diversos graus de ensino pois, na maioria das vezes, o que se percebe é, no 1º e 2º graus, a reprodução do conhecimento produzido na Universidade.

O ensino de História precisa estar conectado com a problemática geral da investigação da História, das ciências sociais e das ciências da educação. Se o ensino de História não acompanhar o debate em torno da investigação histórica, corre o risco de desligar-se da realidade que lhe dá sentido.

Com as pesquisas que vêm sendo realizadas nas últimas décadas na área de educação, percebe-se o acúmulo de uma quantidade significativa de conhecimentos. Mesmo assim, as ciências da educação têm enfrentado dificuldades de

caráter epistemológico, principalmente no que se refere aos entraves para definir um estatuto epistemológico próprio. Tradicionalmente, essas ciências são vistas como um campo de aplicação das ciências sociais. Uma delas, para a qual gostaríamos de chamar a atenção é História da Educação -- disciplina optativa do curso em pauta -- responsável pelo estudo das idéias pedagógicas, das instituições e dos métodos educacionais. Infelizmente, esta definição é limitada e se distancia das novas concepções de história. Por outro lado, o professor precisa acompanhar a evolução do pensamento histórico e da produção historiográfica, principalmente para não empobrecer ou falsear o ensino.

Reconhecemos ensino e pesquisa como esferas específicas, mas, estando articuladas ao processo de produção do conhecimento, comportam, no seu interior, uma outra relação: teoria/prática. Além do mais, deve-se levar em conta que, subjacente ao fazer intelectual/prático do professor, exige-se todo um processo de questionamento, de reflexão sobre o já realizado e, muitas vezes, ousadia para fazer diferente.

Tratando-se da formação do professor que vai atuar no 1º e 2º graus, deve-se atentar para o fato de que a responsabilidade pela manutenção da prática superficial desses profissionais tem origem na universidade, espaço institucional e, por isso, autorizado, da formação de profissionais e da produção do conhecimento. Infelizmente, as universidades não possuem um programa permanente de atualização profissional para o professorado que atua no 1º e 2º graus. Por outro lado, os professores, massacrados por baixos salários, ficam impedidos de investir na sua formação e atualização, a exemplo da compra de livros e mesmo a participação em cursos e outros eventos de atualização.

Importante avaliarmos o curso de História, principalmente visando a uma reflexão em torno das disciplinas pedagógicas e sua importância no currículo e na formação profissional. É necessário repensar o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. Se estamos tratando de ensino, não podemos restringir a responsabilidade da qualidade à atuação do professor de 1º e 2º graus. É necessário refletir a formação deste professor e, por extensão, a sua formação universitária.

Os currículos e programas devem ser alterados como forma de acompanhar as transformações sociais, de modo a responder eficazmente às exigências da sociedade que os instaura e os sustenta. A conjuntura social tem-se revelado amarga para os profissionais de educação, e para os estudantes também. Penamos em anos de escolaridade que, associados a poucas perspectivas profissionais, parecem inúteis. O clima torna-se desesperançoso pela baixa remuneração, principal-

mente de profissionais intelectuais, entre eles, os professores. A carga de pessimismo desestimula ambos os agentes do processo ensino-aprendizagem.

Pensar o ensino como um todo, como forma de delinear o perfil do profissional apto ao exercício da profissão, acarreta uma questão básica: saber relacionar o conhecimento produzido com as várias instâncias, não apenas com a mera reprodução. É preciso saber produzir este saber. Perseguir um fazer-ensinar História e, ao mesmo tempo, um profissional de História capaz de articular o processo ensino-aprendizagem com as questões que emergem da historiografia, de modo a refletir a importância dos diferentes temas, problemas e métodos de pesquisa para a renovação do ensino de História. Precisamos de profissionais cujo exercício associe ensino à pesquisa.

Apesar dos avanços em termos de discussão e produção do conhecimento nesta área, o assunto -- ensino e pesquisa de História -- não deve ser dado como encerrado, pois muitos alunos continuam desinteressados pela História. É preciso colocar o curso de História em novas bases. E um bom começo poderia ser equipar-se de um olhar investigador, sempre crítico e reflexivo, próprio de um espírito curioso que quer aprender para mudar. Precisamos resgatar a esperança, para tentar novos caminhos, apesar das imensas dificuldades do dia-a-dia do trabalho do professor. A realidade social não se caracteriza pela coerência, mas sim pela contradição. Não devemos vislumbrar uma harmonia ideal, mas explorar o máximo de possibilidades, sem no entanto, nos iludirmos com a expectativa de grandes transformações pela escola. Tais transformações são lentas, são de longa duração.

O TRABALHO COM HISTÓRIA NA OFICINA PEDAGÓGICA DA DELEGACIA DE EDUCAÇÃO DE PIRACICABA - relato e análise da experiência

Prof^a. Maria Inês Alves Borges de ANDRADE¹

INTRODUÇÃO

O ensino da História foi colocado de modo a propiciar ao aluno, através da

¹ Prof^a Maria Inês Alves Borges de Andrade

interação entre a sua vivência e o ensino, uma relação profícua com a realidade histórica e social em que estamos mergulhados, e que foi construída por diversos sujeitos, independentemente da condição social dos mesmos, sendo que essa realidade é passível de transformação.

O processo de construção do conhecimento e sua constante e diversificada avaliação se constitui sobre os múltiplos aspectos das organizações sociais, e possibilita formas de ampliação e aprofundamentos deste conhecimento sobre qualquer processo de dominação que obstrui o acesso à cidadania.

Os eixos temáticos ou as estruturas globalizantes articuladas com a vivência cotidiana dos alunos foram sugeridos de forma que possibilitam e/ou propiciam a referida ampliação e aprofundamentos para diferentes abordagens, que certamente surgem dos diferentes grupos.

Como pontos de partida, a vivência dos alunos vai ganhando significado numa trajetória crescente em adequação até o conhecimento já construído, sistematizado e acumulado de forma dinâmica e crítica, à medida que passam a integrar e a participar deste movimento que é presente vivo, sem perder o significado quando é também passado reavaliado pelas lentes da Nova História, abandonando assim a exclusão da história tradicional.

São estes os princípios básicos que nortearam nossas atividades.

ATIVIDADES – COMPONENTES CURRICULARES – HISTÓRIA 1995

O trabalho realizado com o ensino de História integrou o Projeto "Avaliação e Construção do Conhecimento", no Ensino Fundamental, H.E.M, Zona Rural, Suplência I e II, e Educação Especial que, embora tenha tido início em fevereiro de 95, precisou ser reformulado, e reintroduzido em julho com reuniões com representantes de todas as escolas da rede em todos os componentes, para uma sensibilização dos participantes quanto aos processos de "avaliação" e quanto ao grau de envolvimento no Projeto.

Estabelecido um cronograma, as atividades a serem desenvolvidas ficaram assim distribuídas:

agosto – Discussão dos planos do CB.

setembro – Discussão dos planos da 3ª, 4ª e 5ª séries.

outubro – Discussão dos planos da 6ª, 7ª e 8ª séries.

novembro – Elaboração de um Plano Básico pelos representantes dos grupos com orientação das ATPs.

dezembro – Apresentação para crítica e reformulação por todos os componentes dos grupos.

20/12/95 – Entrega dos Planos aos Diretores das UEs em solenidade na Câmara Municipal de Piracicaba.

As escolas da rede foram divididas em seis grupos para os encontros com as ATPs dos seguintes componentes curriculares:

Alfabetização e Português, Matemática, Ciências, História, Geografia incluindo a Educação Especial a partir de outubro.

Para serem discutidos os Planos de Ensino das UEs de 1995, no componente História, e também nos demais, foram convocados os PIII, cabendo aos PI a participação nos encontros com a ATP responsável pela Alfabetização (texto de referência – O Ciclo Básico em Discussão – Revista).

A discussão dos Planos do CB foi bastante rica e reveladora para os PIII, que mais acostumados com o trabalho de 5ª série em diante, no geral consideraram importante conhecer a maneira de se ensinar História desde o início. No caso dos PI acharam importante o contato com os especialistas para tirarem dúvidas e se inteirarem melhor quanto aos aspectos específicos do ensino de História, neste processo de superação do ensino tradicional com as permanências resultantes da vigência dos Estudos Sociais, o que foi bastante constatado.

Para conhecermos melhor o ensino de História ministrado nas 3ªs e 4ªs séries, dualizamos os livros didáticos mais utilizados cujos conteúdos constituem o mesmo dos planos apresentados na maioria dos casos. O ensino de História inserido nos Estudos Sociais aparece na seqüência das Datas Comemorativas com texto explicativos, na maior parte dos casos, superficiais e sucintos, quando não exaltando o heroísmo dos personagens.

As considerações sobre a História do negro e do índio permanecem distorcidas e mesmo preconceituosas. A padronização conceitual do que é família, zona rural e zona urbana requer uma reformulação urgente, que embase adequadamente as novas propostas.

As discussões sobre a questão do negro foram bastante produtivas e enri-

quecidas pela participação do Prof. Noedi Monteiro, pesquisador da presença negra em Piracicaba, com farto material da história local.

Afirmações como a que segue, foram destacadas e analisadas criticamente:

Os imigrantes inicialmente se dedicaram à agricultura. Com o passar do tempo abrem oficinas que progrediram e se tomaram grandes indústrias.

Sobre a utilização do livro didático restou-nos uma séria reflexão:

*O livro didático será pois, o grande recurso para a educação padronizada que se propõe. É com ele que ficaram dados os limites epistemológicos da escola para todos.*²

Os planos apresentados de 5ª a 8ª séries, embora tivessem objetivos inseridos numa visão crítica e atuante na construção do conhecimento histórico, continham conteúdos dispostos linearmente e estanques, sem qualquer relação com a vivência dos alunos e a História local.

Em alguns casos foram relatadas experiências de atividades dentro da nova proposta, como é o caso do trabalho do Prof. Valdomiro Soares da Silva, da cidade de São Pedro (Projeto-anexo).

Atendendo à solicitação de um número considerável dos professores de História, foram marcadas reuniões para Grupos de Estudo paralelamente ao Projeto onde pudemos levantar o material existente sobre a História local, o que terá continuidade em 96.

Para o ensino de História nos cursos da HEM, analisando os programas, pudemos constatar grande heterogeneidade entre os quatro cursos existentes na região de Piracicaba, chegando-se finalmente a um consenso, com a seguinte distribuição:

1ª série – Eixos Temáticos:

- a) Terra e Trabalho
- b) Indústria e Urbanização

2ª série – Eixo Temático:

- a) História e Movimentos Sociais:

² BUFFA, Éster. *Educação e Cidadania – quem educa o cidadão?* Cortez, São Paulo: 1995.

cidadania e direitos humanos.

3ª série – Conteúdos Metodológicos - Geografia

4ª série – Conteúdos Metodológicos - História

PLANOS DE CB a 4ª série

Obs.: Os temas previstos para as séries do Ensino Fundamental poderão ser retomados onde houver necessidade.

Para os cursos da Suplência I e II surgiu a necessidade de seleção de textos da História local, e a necessidade de se estabelecerem pontos de partida vinculados à realidade dos alunos, respeitando o grau de adequação dos interesses por faixa-etária.

Nas reuniões com os professores da Zona Rural e da Educação Especial foram discutidos os problemas mais frequentes quanto ao ensino da História e sua necessária e urgente reformulação.

Enfatizou-se a problemática da manutenção de uma aprendizagem através da memorização pura, da instrução reprodutivista onde a reflexão, a análise e a crítica inexistem e a História e seu conhecimento permanecem estanques e apartados da vida dos alunos.

Um aspecto bastante lembrado nas discussões foi a crítica a permanência de resquícios dos chamados Estudos Sociais no que têm de superficiais, genéricos e estereotipados, confundindo a natureza das ciências humanas no que têm de específico, ou seja, sua dialética, sua dinâmica e sua presença na sociedade.

PLANO DE HISTÓRIA

HISTÓRIA

Introdução

Não podemos perder o trem da História que passa e não espera ninguém.

Por isso, nossas preocupações com o ensino da História recaem principalmente em afirmar a necessidade urgente de rompimento com tudo que obscurece

sua dinâmica, e sua presença.

A História historicista está em crise, não se concebe mais um conhecimento memorizado, estanque e linear. A História apreendida não corresponde, ou melhor, não tem correspondido às expectativas do nosso tempo.

Transformações das mais significativas já aconteceram, e continuam a acontecer, restando às escolas fazer parte deste movimento com um aprendizado atualizado, que atenda às necessidades do presente.

Neste trabalho conjunto que apresentamos, procuramos sempre introduzir os temas da Nova História, lembrando que a história do cotidiano, a história local, ou a micro-história, são os caminhos que nos conduzem às globalizações, à compreensão das contradições, e enfim, a serem seus principais agentes.

No plano do CB, a ênfase recai nas atividades que poderão ser desenvolvidas no sentido de identificação, e familiaridade com as noções de cultura, relações sociais, trabalho, tempo e espaço.

Na 5ª série, a construção da história através do tema TRABALHO, e as formas como foram transformadas no contexto BRASIL-EUROPA, da época da colonização.

Na 6ª série, continuou-se com o tema TRABALHO, agora no contexto americano, as diferentes formas de resistência, e as imposições do Capitalismo sempre presentes; na 7ª série a construção da cidadania no Brasil valendo as possíveis retomadas da sua construção num âmbito mais flexível no tempo e, no espaço; na 8ª série o processo da cidadania frente ao sistema capitalista, e sua construção envolvendo os povos de modo geral, mas sempre partindo da vivência em Piracicaba.

A metodologia situa-se justamente na articulação da história do cotidiano, dos micro-temas, e da história local às estruturas globalizantes, ou eixos temáticos, cujo objetivo é a passagem da vivência a uma experiência de vida realmente mais rica e transformadora.

Tudo que for pesquisado, dito, respondido e comentado passará a integrar determinado nível de conhecimento, de modo a demonstrar a dinâmica e a dialética da nossa história.

Não devemos nos preocupar tanto com a quantidade de conhecimento armazenada, ou mesmo apreendida sem significado vivo. Mas, o "pensar historicamente" é mais rico, pois não limita o conhecimento a um só período ou episódio.

Certamente demos um passo significativo, mas resta muito a fazer, o que pretendemos continuar e aprimorar em 96. Para que isso aconteça, contamos com a participação dos que já começaram e dos que acharem importante começar de novo.

PLANO DE HISTÓRIA

CICLO BÁSICO

EIXO TEMÁTICO – A CRIANÇA CONSTRÓI SUA HISTÓRIA

Sub-Temas

A – Identificação das relações sociais no espaço em que a criança vive.

- a) Relações familiares - questões sobre a origem das famílias.
- b) Realização de uma pesquisa que levante e organize dados do lugar em que a criança vive como:
 - observação das construções existentes e de organização do espaço a partir da localização de ruas, estradas, córregos, rios, hospitais, cemitérios, áreas verdes, cadeias, igrejas, prédios públicos, fábricas, indústrias, etc...
 - estabelecer relações entre esses espaços e construções, suas origens, e seus papéis sociais;
 - para que se possa compreender o prédio ou monumento como fruto de uma época, e interesses determinados podemos problematizá-los perguntando:
 - Quando foi feito?
 - Como foi feito?
 - Para que foi feito?
 - Quem trabalhou em sua construção?

B – Identificação das relações de trabalho; Através de questões sobre as pessoas com as quais a criança convive na escola, dentro e fora da sala de aula:

- utilização de fotos e/ou recortes de revistas, desenhos, dramatizações, e descrições feitas pelas crianças para representar as pessoas com as quais convive;

- representação de imagem gráfica com desenhos feitos pela criança permitindo:
- ordenação por tamanho, diferenciando o maior do menor, o adulto da criança, o mais velho do mais novo;
- pessoas com as quais a criança convive na escola, dentro e fora da sala de aula;
- na sala de aula, lugares diferentes ou semelhantes de onde vêm as crianças e seus familiares - onde moram?
- na escola – o reconhecimento de outras atividades (outros professores, outras crianças, serventes, inspetores de alunos, merendeiras, secretárias, diretor, zeladores, etc...)
- Quais as atividades desenvolvidas pelo professor, aluno, diretor, etc...
- A quem servem essas atividades?
- Como se relacionam as pessoas e as atividades por elas desenvolvidas?
- Por que essas relações são estabelecidas dessa forma?

C – Identificação da noção de tempo e espaço.

Perceber junto com a criança que existem diversas maneiras de se contar uma história. Como construir um relato histórico?

- por meio de registros práticos das mudanças observadas em diversas fases do crescimento: sua projeção para o futuro (como ela acredita que será, como gostaria que fosse).
- a partir de fontes orais: entrevistas com as pessoas do convívio da criança para a recuperação de sua memória pessoal, observando que entre as diversas pessoas que convivem com ela, há diferenças na forma de conferir importância a determinados fatos marcantes de sua vida.
- construção da história da classe após um período relativamente largo de convivência, registrando e ordenando as mudanças que ocorreram no decorrer desse tempo e as expectativas para o futuro.
- com a observação, ordenação e verbalização da criança sobre uma história em quadrinhos, sem legenda e recortada quadro por quadro. Os quadros serão entregues desordenadamente e a criança deverá ordená-los e contar sua história com seus parâmetros temporais e espaciais. Este exercício pode ser feito nas demais séries de primeiro grau.

3ª E 4ª SÉRIES – A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL:

MOVIMENTOS DE POPULAÇÃO

Dando continuidade ao trabalho do CB, a criança que já se situa em seu espaço, tempo e relações mais próximas partirá para uma experiência mais ampla, sobre o lugar (Município) onde vive através de pesquisas que levantem e organizem os dados sobre a população como:

- presença e influência de migrantes/imigrantes, e outros grupos culturais para inferir dados referentes à diversidade cultural da região;
- leitura de textos da história do lugar;
- elaboração de um texto curto sobre a história do lugar;
- identificação dos grupos nacionais que se deslocaram para o lugar onde vive o aluno e se localiza a escola, que será determinante para a continuidade do processo de aprendizagem. Com relação a um grupo predominante (italianos, negros, franceses, alemães, japoneses, brasileiros de outros estados) podemos indicar algumas questões gerais:
- valores e expectativas dos imigrantes e o choque com a realidade encontrada;
- por que saíram de seus países;
- condições de vida que encontraram;
- transposições de elementos culturais;
- discriminação e preconceito em relação aos imigrantes.

O estudo dos movimentos de população iniciados na 3ª série pode continuar com a introdução de questões referentes aos movimentos do Brasil de hoje relacionados aos movimentos pela posse de terras.

Podemos partir de uma análise do mapa político dos países localizando os estados criados recentemente: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rondônia, Tocantins, Amapá e Roraima explicando sua origem como áreas de atração populacional, através de projetos agrícolas e exploração de minerais (ouro manganês e alumínio).

O movimento rio-grandense e paranaense para o Mato Grosso e Mato Grosso do Sul onde continuam sua atividade agrícola (podem ser usados recortes de artigos de jornais).

Pode ser estudada também a condição de vida do trabalhador rural local;

Podem ser utilizadas entrevistas, depoimentos, e palestras de participantes dos movimentos de preservação ambiental;

A problemática do índio brasileiro deverá ser introduzida, o que poderá ser feito através de um contato com a natureza, e observação do meio natural à sua volta, e que poderá ser relatado de alguma forma.

O redimensionamento das tensões étnicas, culturais, sociais, políticas e religiosas no contexto capitalista servirá para trazer ao conhecimento presente que, do violento contato entre diferentes grupos humanos resultam formas culturais nas quais certos traços se perdem, outros permanecem e alguns surgem. Essa abordagem pode partir da questão do índio atualmente (vide recorte do jornal O Estado de São Paulo), para mostrar e analisar:

- diferentes formas de organização social;
- condições de vida dos grupos culturais a partir de pontos de vista diferentes dos já conhecidos através de:
 - entrevistas com índios ou descendentes, ou representantes de órgãos e entidades como: FUNAI, ONI, CIMI etc....;
 - leitura e estudo de lendas e mitos dos povos indígenas (disponíveis na Oficina Pedagógica);
- os primeiros contatos com os brancos;
- conquista da terra pelos portugueses;
- instalação dos engenhos como o primeiro momento de destruição física e cultural dos índios;
- ataques de nativos a vilas e povoados;

SUGESTÕES PARA ESSE ESTUDO

- localização das principais regiões produtoras do açúcar no período inicial da colonização, e dos grupos indígenas que ocupavam essas regiões;
- representação por meio de desenho, colagem, plantas, das instalações de um engenho;

- chamar a atenção dos alunos para a destruição do índio por meio das epidemias e doenças;
- analisar o papel das missões religiosas no sentido da imposição cultural;
- a expansão territorial da colônia, com o desenvolvimento da pecuária;
- comparar a produção açucareira em São Vicente e no Nordeste observando duas formas de organização social na colônia.

5ª Série – EIXO TEMÁTICO – CONSTRUINDO RELAÇÕES SOCIAIS-TRABALHO

Sugerimos para esta série um plano que trate basicamente das relações BRASIL-EUROPA num contexto capitalista e suas implicações na organização colonial.

Os sub-temas a serem desenvolvidos poderão ser os seguintes:

- 1) Os primeiros contatos entre indígenas e portugueses, o que poderá ser feito através de uma carta de um índio relatando a chegada dos brancos, e da carta de Caminha;
- 2) Montagem do Sistema Colonial, retomando a construção do engenho de São Vicente;
- 3) Desorganização e reorganização da propriedade, e das formas de trabalho;
- 4) O regime de "sesmaria" (texto);
- 5) Relações entre a história local e a de outras regiões do país, através do estudo do plantio de cana-de-açúcar;
- 6) Os primeiros tempos da colonização (texto da carta de Felipe de Guillen – 1550);
- 7) A atuação da Cia de Jesus, e a imposição cultural.
- 8) Engenho e escravidão;
- 9) O tráfico de escravos – um negócio bastante lucrativo;
- 10) Diferentes tipos de trabalho; no engenho, na vila, e na casa grande;
- 11) Os Quilombos;
- 12) A questão do negro hoje (texto);

- 13) A capoeira;
- 14) Outras manifestações: batuque, congada, S. Gonçalo, Cururu e Moçambique;
- 15) Sincretismo e preconceito;
- 16) Os negros frente ao mercado de trabalho assalariado.

6ª Série

O que ficou proposto para esta série, foi abordarmos o BRASIL no contexto da América:

- 1) A questão do índio americano (texto);
- 2) O processo de desorganização, e reorganização de propriedade na América (colonização portuguesa, espanhola, e inglesa);
- 3) Retomada de presença do imigrante em Piracicaba;
- 4) O surgimento da cidade: características e aspectos do povoamento – O Brasil no século XVIII;
- 5) América portuguesa, o predomínio do latifúndio. (texto de Eduardo Galeano);
- 6) O cultivo da cana-de-açúcar – momentos;
- 7) O Engenho Central – a Usina, e a escravidão;
- 8) Portugueses e espanhóis em Piracicaba;
- 9) Atividades desenvolvidas: comércio e agricultura;
- 1) 10) Relações com o Capitalismo – etapas, mudanças e permanências;
- 10) Imigração nos fins do século XIX, e início do século XX;
- 11) O processo de industrialização, e urbanização, através da transição do cururu rural para o cururu urbano em Piracicaba;
- 12) Condições dos países de origem, e os motivos de vinda destes imigrantes.

7ª série – EIXO TEMÁTICO – O CONSTRUIR DA HISTÓRIA: Cidadania e Participação.

As políticas governamentais quanto aos subsídios para a imigração na agri-

cultura, e o assalariamento do trabalho frente ao desenvolvimento industrial.

Movimentos de resistência – dos Quilombos aos movimentos nativistas.

Outras formas: Canudos, Contestado e, o Cangaço.

O período do Presidente Prudente de Moraes.

A questão da terra.

A Reforma Agrária, desde as tentativas dos irmãos Gracos.

Os "sem terra" – as lutas da plebe romana.

Democracia racial no Brasil hoje.

– democracia grega\confrontos

A primeira constituição da história – a Carta Magna – 1215 – o contexto do feudalismo.

A movimentação em torno da Constituição de 1988.

A Revolução Francesa, e o papel da burguesia.

O Liberalismo e os movimentos populares junto ao processo revolucionário de 1789.

Os partidos liberais no Brasil – ontem e hoje. O que mudou? (texto - Os limites do liberalismo no Brasil).

A construção da Independência na América Latina.

Brasil e Haiti.

A Independência norte-americana.

Movimentos Sociais na Regência – contradições do Liberalismo.

Piracicaba na política brasileira – seus abolicionistas liberais precoces.

Piracicaba – ontem e hoje – início do século XX. (vide texto do livro: A síntese urbana, da autora Marli T. G. Percin).

A crise do Império brasileiro – a instalação da República, desde a Guerra do Paraguai.

8ª SÉRIE

Retomada do estudo de Piracicaba na virada do século.

São Paulo e Rio de Janeiro na década de 20.

A Revolução de 1930 (texto da época sobre PIRACICABA).

Período entre-guerras.

O nazismo e o fascismo – integralismo.

Comunistas e socialistas em Piracicaba dos anos 40.

A síntese getulista – O estado novo.

A redemocratização em debate.

A Guerra-Fria – movimentos de resistência na América, Ásia e África.

Eleições de 1947 em Piracicaba. (texto)

Período populista – 1945/1964.

O Golpe de 1964.

A imprensa piracicabana.

O modernismo e a poesia de Francisco Lagreca.

Cultura Popular – Folclore.

Mobilização dos trabalhadores nos anos 70 e 80.

O Capitalismo Internacional – Blocos Econômicos

NAFTA

CEI

MERCOSUL

TIGRES ASIÁTICOS

CEE etc...

Capital se faz em casa – o caso do Japão.

O Leste europeu.

O Oriente médio

PRÁTICA DE ENSINO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Bárbara GIESE
Carlos Eduardo Moreira da SILVA

No segundo semestre de 1995, o curso de História da UDESC reuniu as disciplinas de Prática de Ensino de História e Didática Especial para desenvolver o Estágio Supervisionado de licenciatura em História. As disciplinas foram trabalhadas de maneira integrada, procurando ressaltar o caráter teórico-prático do estágio, através de leituras, observações de aulas, regência de classe e elaboração de ensaios etnográficos.

O objetivo principal foi criar condições para que o aluno estagiário pudesse problematizar o ensino de História no contexto escolar através de uma Pesquisa Etnográfica e desenvolver uma competência técnico-profissional a partir de reflexões teórico-metodológicas sobre o sócio-interacionismo e a chamada História Temática.

Para isso desenvolvemos o nosso trabalho em quatro fases.

Na primeira fase discutimos conteúdos teóricos, relativos à Pesquisa Etnográfica, à construção do conhecimento em sala de aula e à História enquanto disciplina neste mesmo espaço.

Na pesquisa Etnográfica procurou-se estabelecer um diálogo entre algumas concepções da Antropologia Social e Educação, desvendando dimensões e conceitos que orientam o trabalho de campo e inspiram um "olhar antropológico". Este olhar deve permitir a desconstrução de certos estereótipos pensados a partir de modelos deterministas, e a elaboração de interpretações das relações e práticas sociais que se estabelecem em sala de aula. Estas interpretações foram construídas a partir da definição de um objeto de pesquisa e disciplina e as relações de poder no espaço escolar, associado a uma reflexão nas três escolas estaduais definidas como campo de estágio.

Nesta fase, discutiu-se concomitantemente, a problemática da História enquanto disciplina escolar. Partiu-se de uma constatação inicial que a disciplina escolar História é

uma das mais estigmatizadas entre os alunos do 1º e 2º graus e que geralmente as aulas são classificadas como entediantes e distantes de suas realidades.

A questão de fundo, que perpassou inicialmente as discussões e leituras, pode ser sintetizada da seguinte forma: "como o ser humano constrói e internaliza o conhecimento?" Estas reflexões tornaram-se fundamentais para aproximar-se do objeto principal desta parte teórica que foi discutir a importância da disciplina escolar "história" na formação do aluno, mostrando ao estagiário como dinamizar as aulas e o papel do professor tendo como perspectivas a construção de uma prática democrática, além de outras questões pedagógicas diretamente vinculadas com a prática em sala de aula. As discussões teóricas foram enriquecidas com atividades práticas em forma de oficinas.

Na segunda fase, dividiu-se a turma em equipes de trabalho que passaram a elaborar seu Projeto de Estágio contendo duas pastas distintas: a primeira voltou-se à Pesquisa em Ensino, de caráter etnográfico, e realizada durante o período de observação no local de estágio; a segunda apresentou a proposta de ensino elaborada pelo aluno estagiário, para ser executada no período da regência na escola onde ele observa a prática de ensino de História.

A proposta de ensino das equipes incluiu também uma reflexão e problematização do conteúdo escolar a ser ministrado durante a fase da regência, buscando formular questões que levassem o aluno de 1º e 2º graus a visualizar a relação entre o presente e o passado. Além disso, a equipe procurou explicar no projeto quais os conceitos que pretendia construir junto com os alunos durante a regência, apontando eventualmente alguns encaminhamentos e estratégias didáticas correntes com o conteúdo a ser ministrado e a faixa etária da classe. As equipes também elaboraram propostas específicas que levassem o aluno a aprofundar ou rever o conceito de temporalidade internalizado até então.

Na terceira fase, observação de aulas, os alunos-estagiários elaboraram um "diário narrativo", procurando registrar as suas impressões sobre a escola e o fazer pedagógico do professor de História das escolas-campo. Para isso definimos quatro pontos básicos de observação; a concepção de História do Professor; a concepção de ensino aprendizagem; a disciplina e as relações de poder existentes no espaço da escola; e o contexto sócio-cultural dos alunos.

Nesta fase, durante os encontros semanais dos alunos-estagiários com os orientadores, percebeu-se uma tendência a criticar os professores titulares das escolas-campo em função de seu trabalho realizado. Segundo os alunos estagiários

“os professores eram autoritários, tradicionais e não sabiam ensinar corretamente.” Questionamos estas críticas e salientamos a importância de uma análise contextualizada da prática dos professores das escolas-campo. Levantaram-se algumas problemáticas da escola pública brasileira destacando os salários baixíssimos; carência de material didático-pedagógico; falta de compreensão da visão de mundo da clientela escolar, falta de formação contínua e diferenças significativas na formação dos professores atuando nas escolas públicas.

Na quarta fase, a regência de classe e a entrega do trabalho Final de Estágio, os alunos-estagiários sentiram o desafio de construir algo novo no seu fazer pedagógico, tornando as aulas interessantes, estimulando a participação do aluno e contribuindo no processo da construção do conhecimento. Perceberam o quanto é difícil e complexo, num dado contexto escolar, desempenhar o papel de mediador entre sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar), levando em consideração as diferenças individuais da turma no nível de interesse e satisfação de cada aluno, a diferença de linguagem dos alunos em relação ao professor e as deficiências materiais básicas de uma escola pública estadual.

Paralelamente à montagem dos planos de aula e após discussão das aulas ministradas por seus orientadores, os alunos-estagiários elaboraram dois ensaios “Disciplina e as Relações de Poder na Sala de Aula”. e “Prática de Ensino de História”. Estes ensaios puderam cotejar as reflexões teóricas da primeira fase com as observações de campo da terceira fase.

A maioria dos alunos-estagiários demonstraram inúmeras dificuldades no período de regência. A perspectiva de atuar como professor ainda estava muito presa à repetição do modelo didático universitário, com ênfase na exposição oral e no trabalho com textos escritos, o que nos permitiu refletir sobre a eficiência destas práticas.

Dentro da nossa perspectiva de um Estágio Supervisionado que possibilitasse uma formação pedagógica profissional, percebemos que estas dificuldades extrapolaram o momento do estágio na Prática de Ensino, e impuseram uma reflexão sobre o significado de “ensinar” no próprio curso de História, da Faculdade de Educação da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina).

Finalmente, com a entrega do Trabalho Final de Estágio contendo descrições do campo de estágio, ensaios reflexivos sobre o espaço escolar e o fazer pedagógico, entendemos que o nosso trabalho abre um debate sobre o Ensino de História no 1º e 2º graus, a formação do professor de História e a necessidade de ampliar a

Pesquisa em ensino antes e durante o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino de História, mesmo que reflexivo e prático, prescinde de outros momentos, desde os primeiros períodos do curso, além de uma articulação direta com todas as disciplinas do currículo de História da faculdade.

SER PROFESSOR DE HISTÓRIA EM CHAPECÓ (1970-1990)

Elison Antonio PAIM*

Chapecó é uma das principais cidades do Estado de Santa Catarina; pólo industrial congrega vasta região, praticamente todo o Oeste de SC, Norte do RS e Sudoeste do PR. Desde sua emancipação política em 1917 até os anos 70 não diferenciava-se de outras cidades de SC, vivendo basicamente da agricultura e pequeno comércio.

Ainda nos anos 50 nasceram os primeiros sinais indicando que esta era realmente a "terra do futuro"¹, acentua-se a criação de suínos e sua industrialização com a instalação do primeiro frigorífico. Nas décadas seguintes o crescimento industrial se mantém praticamente estável.

Os anos 70 e 80 foram os anos de ouro para Chapecó: são instalados novos frigoríficos que passaram a industrializar aves. A onda desenvolvimentista que espalhava-se pelo país chega até Chapecó. Com o progresso a estrutura do município pequeno com a maioria de seus 49.865 habitantes vivendo no campo, não suporta, já em 1978 contar com a maioria de sua população residindo na cidade. Além da migração campo-cidade, ocorreu também a chegada de um número muito grande de pessoas vindas de outros municípios não só de SC, mas também do RS e do PR. Atingindo aproximadamente 95.000 habitantes².

* Professor de História da Universidade do Oeste de Sta. Catarina (UNOESC) - Campus de Chapecó.

¹ Chapecó foi considerada a "terra do futuro", desde a chegada dos primeiros colonizadores ainda no início deste século, quando então era uma pequena vila.

² Conforme estudo elaborado pela FUNDESTE em 1979, para a viabilização da implantação de um distrito industrial em Chapecó. Ainda no mesmo estudo constam dados que em 1978, Chapecó possuía aproximadamente 72.000 habitantes urbanos.

Com o crescimento populacional e industrial, aumentaram consideravelmente as demandas por moradia, saúde, alimentação, educação e saneamento básico. As quais foram ignoradas pelos governantes, que estavam preocupados em atrair o maior número possível de pessoas para Chapecó.

Construiu-se principalmente através da imprensa uma imagem de que Chapecó era o paraíso, contradizendo a realidade descrita anteriormente. Mesmo assim vieram para cá grande número de pessoas que não foram absorvidas pela indústria. Em primeiro lugar pelo excesso de mão-de-obra, e em segundo lugar essa mão-de-obra era desqualificada.

Para atender a parcela da população que estava incluída nas benesses do progresso e principalmente aos interesses das indústrias que necessitavam de mão-de-obra melhor qualificada expandiu-se a rede de ensino de 1o e 2o graus, ensino técnico profissionalizante e foi criada uma faculdade que em 1972 realizou o seu primeiro vestibular para os cursos de Pedagogia, Estudos Sociais e Administração de Empresas.

Valendo-me da História Oral e seus métodos, entrevistei professores de História que trabalharam nos anos 70 e 80, objetivando: apreender como as questões cotidianas e as mudanças estruturais que estavam acontecendo em Chapecó, chegaram ou não à sala de aula. Considerando estes professores, como sujeitos que vivenciaram e experienciaram essas mudanças, estou resgatando nessas vivências e experiências, como era pensado e realizado o ensino de História no período; como foi o fazer-se desses professores.

Entendendo que o professor não está pronto, acabado no momento que conclui sua graduação, que a formação continua durante o tempo em que está atuando em sala de aula, devendo ser um processo contínuo. Neste momento abordo como as entrevistadas³ realizaram a sua profissionalização (formação inicial e formação permanente), quais são as condições de trabalho encontradas e como ensinaram História.

As entrevistadas são graduadas em várias universidades e faculdades, localizadas em outros Estados, principalmente Rio Grande do SUL e Paraná. Em Santa Catarina no período estudado, eram praticamente inexistentes cursos de graduação que formassem professores de História ou de Estudos Sociais, com exceção da

³ Usei a expressão "entrevistadas" quando me refiro as depoentes porque num universo de vinte e oito depoimentos apenas dois são de homens.

FUNDESTE⁴ que oferecia o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais.

A FORMAÇÃO INICIAL embora, em locais diferentes, ocorreu mais ou menos no mesmo período para praticamente todas as entrevistadas - décadas de 70 e 80. Dessa forma são grandes as semelhanças entre os vários cursos como: as dificuldades materiais e pedagógicas, o pouco preparo dos professores, a desvinculação com as realidades locais, etc.

Com a Lei 5692/71, a estrutura educacional brasileira sofreu profundas mudanças em todos os níveis de ensino; especialmente nas grades curriculares e nos conteúdos que deveriam ser ensinados. O rol de mudanças afetaram diretamente a História, principalmente nas universidades, onde os cursos foram fundidos aos cursos de Geografia originando os cursos de Estudos Sociais. No 1o grau, a nova disciplina passou a ser ministrada com objetivos de destruir o mínimo de entendimento que o aluno pudesse ter sobre a realidade onde vivia. Com um cunho extremamente cívico - moralizador, eram priorizados os conteúdos que formassem bons brasileiros para que entre outras funções pudessem "assumir a responsabilidade de cidadão mediante deveres básicos para com a Comunidade, o Estado e a Nação"⁵.

Neste contexto, precisavam ser formados alunos em uma concepção reprodutivista de ensino. Principalmente o ensino de 1o grau tornou-se esvaziado de sentido formativo⁶, para que segundo FENELON, o aluno fosse: "mero receptor de informações e como tal não precisava aprender a pensar e refletir deve apenas aprender"⁷.

Para garantir a formação de alunos com o perfil acima descrito, os professores deveriam ser formados de modo a não "refletir e pensar" e sim "aprender a transmitir"⁸ O que evidencia-se na fala a seguir:

"Não foi uma coisa muito estimulante. As minhas aulas de segundo grau com as na FUNDESTE, não tiveram muita diferença. Foi assim como a continuação de um segundo grau somente, não havia uma cobrança de leituras por

4 A FUNDESTE, Fundação Educacional para o Desenvolvimento para o Oeste, foi fundada em 1972, sendo a única instituição de ensino de terceiro grau em todo o Oeste catarinense. Posteriormente foram criadas outras Fundações Educacionais em outros municípios próximos que posteriormente deram origem a Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC.

5 FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo, Papirus, 1993 p.42

6 FENELON, Déa Ribeiro. *A Questão dos Estudos Sociais*. in Cadernos CEDES(10), São Paulo, Cortez, 1989 p.20

7 Idem

8 Ibid, p.21

exemplo. Ninguém sugeria leitura de livros pra gente. Não eram aulas críticas não eram aulas que depois preparassem a gente para depois estarmos em sala de aula. Até assim os nossos professores de Estudos Sociais eram professores de 5a a 8a e 2o grau, e as vezes os mesmos conteúdos que davam para seus alunos eles passavam pra gente na FUNDESTE..." (M.T.)

Com professores sem a devida qualificação profissional para ministrarem aulas no nível de terceiro grau acentuando-se a má qualidade dos cursos. Também o momento político vivenciado reflete-se nas relações ocorridas em sala de aula, como menciona a professora a seguir:

"O nosso curso era extremamente tradicional. Nós tivemos a maioria dos professores que trabalhavam no questionário, que passavam lâminas, e a gente tinha que decorar aquele conteúdo e, assim um conteúdo até difícil tinha que dar conta e aquela angústia para passar na prova. Só tivemos uma professora que trabalhou exigindo em cima de livros e ia fazendo uma análise um pouquinho maior. Eram aqueles conteúdos estáticos, tipo assim extremamente tradicional, a professora amedrontando que tinha que estudar senão reprovava." (M.A.)

Os cursos estavam desvinculados da vivência do povo e da situação vigente, como nos mostrou a entrevistada abaixo, que realizou seu curso em plena ditadura militar(1976), quando perguntada se ela tinha noção do que estava acontecendo no país naquele momento:

"Não, eu pessoalmente não tinha, nem desconfiava...e também não percebia pelas aulas dos professores. É claro a gente não percebia. Tinha aquela noção assim mas não tinha noção... Da profundidade não".(B.B.)

Além das condições deficitárias em que eram oferecidos os cursos, que formaram toda uma geração de professores de História - como foram descritos pelas entrevistadas acima. Podemos ainda, destacar outro aspecto: o controle e fiscaliza-

ção por parte dos órgãos que cuidavam da Segurança Nacional¹⁰. Os cursos foram rigidamente controlados como mostra a entrevistada a seguir:

" Havia um controle, todos os semestres vinha um militar de Santa Maria(RS) para fiscalizar tudo, pediam trabalhos de alunos para olhar, comparar." (M.M.)

Neste momento abordo o segundo aspecto da formação do professor de História, partindo de alguns pressupostos já referidos, onde afirmo que o professor não esta pronto quando conclui o curso de graduação, ele deve estar em formação permanente, pensando e repensando constantemente suas práticas, permeando a idéia de que o professor se faz no exercício da atividade profissional.

A FORMAÇÃO PERMANENTE, também ocorre através de cursos de aperfeiçoamento ou reciclagem oferecidos pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Como podemos observar através dos depoimentos, os cursos de aperfeiçoamento não eram a solução para a formação profissional, pois, geralmente estes cursos estavam distantes da realidade e representavam os interesses da ditadura militar.

" Foi como em 1971 com a mudança do ensino, onde faziamos cursos para implementar a mudança do ensino. Sou sincera ficamos todo o mês de fevereiro tendo curso e eu não entendia nada do que estavam falando. Muitos cursos que fizemos ate 1980 eram tudo assim a gente não entendia muito era o pessoal da UCRE¹¹ que davam os cursos, não se podia questionar nada, elas eram que sabiam nos deveríamos cumprir o que ensinavam sem questionar nada."(M.M.)

Como mostrou a professora em seu depoimento, os cursos estavam fora da realidade cotidiana da escola; ministrados por especialistas distantes da sala de aula; via de regra eram meros repasses de conteúdos que a Secretaria Estadual de Educação determinava que deveriam ser ensinados.

Os professores que iniciaram seu trabalho na década de 80 passaram a ter

¹⁰ Órgãos governamentais, criados pelos governos militares para fiscalização e controle de todas as atividades artísticas, culturais, educacionais e políticas que fossem realizadas no país, para que, não fossem difundidas idéias subversivas, isto é, contrárias ao grupo que estava no poder

¹¹ UCRE - Unidade de Coordenação Regional, órgão regional da Secretaria Estadual da Educação, em Chapecó está sediada a 11a regional abrangendo aproximadamente 30 municípios

uma formação um pouco diferente, pois o momento político também é outro (Abertura Política). Onde os professores mais antigos já haviam sido silenciados e os novos estavam saindo mal formados, ocorreu uma certa flexibilização por parte das Secretarias de Educação quanto ao controle do que e como deveria ser ensinado.

Os cursos de formação passaram a ser vistos de forma diferenciada pelos professores que ignorando o que havia sido apresentado e ao retornar ao seu cotidiano ensinavam aquilo que possuíam segurança e entendiam como válido para seus alunos em cada unidade escolar, onde não havia o menor apoio para as tentativas de mudança, como nos mostra o depoimento a seguir:

"Não existe uma preocupação com o pedagógico pelas direções, não existe alguém que cobre e oriente o trabalho. Entre nós não existe trabalho conjunto, na empresa existe a visão do todo e no magistério não têm. Me sinto perdida na profissão, os cursos nos estimulam por mais ou menos quinze dias, depois caímos na rotina até o final do ano, também somos culpados, não sugerimos, não nos preocupamos com o todo da escola. O professor leciona e faz o que bem quer, ninguém cobra."(M. T.)

Ao decorrer de falas como esta acima, podemos perceber que vai ocorrendo uma tomada de consciência por parte de alguns professores de que, não existe um direcionamento para a formação do aluno de primeiro grau, ou seja não existem planos político - pedagógicos norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das escolas e conseqüentemente no ensino de História.

Atualmente as condições de trabalho são extremamente difíceis para os professores em nosso país. Condições estas que vem se agravando constantemente. Como podemos observar nos depoimentos, os problemas não são recentes pois, as entrevistadas colocam como problemáticas as condições de trabalho desde o momento em que passaram da condição de alunas para a condição de professoras:

"...ah! no começo foi difícil, porque tu sai duma faculdade mas, tu não sai as mil maravilhas, tu não sai pronta. Na prática é que tu vê né? Tu tem que dá tudo de ti e não é aquele sonho que tu vê. A defasagem é grandíssima. Não têm livro, não tem sala disso, não tem sala daquilo, a nossa escola agora que tem vídeo e

ainda roubaram o vídeo. O material é pequeno...muito pequeno, muito pouco, livros pra pesquisa também não tem, se bem que a direção se empenha nisso. Se tu vê os nossos alunos, eu consegui o ano passado, e nessa escola faz quinze anos que eu trabalho, o ano passado que eu consegui livro texto. Era tudo assim pesquisar, pesquisar e a boa vontade da gente pesquisar dar pra eles trabalharem em cima."(M.)

Além dessas condições e problemas mais gerais que afetam a grande maioria dos professores que trabalham em escolas públicas em nosso país, como foram explicitadas no depoimento acima, existem algumas especificidades nas condições de trabalho dos professores de História como nos mostra o depoimento abaixo:

" Sou efetiva com quarenta horas semanais, na mesma escola desde que comecei a trabalhar há vinte e três anos, destes foram oito com História. Estou quarenta horas em sala de aula. Tenho vinte e cinco turmas, tenho sextas, sétimas, oitavas, primeiras, segundas e terceiras séries do segundo grau. São oito planos semanais divididos entre História, Geografia, OSPB e EMC¹². São em torno de 950 alunos."(G.B.)

Pelas condições de trabalho descritas até este momento, pelas deficiências na formação inicial e também na formação permanente, levam-me a questionar: Que ensino é ou foi desenvolvido? Como a formação refletiu nas práticas cotidianas? Como os professores buscaram superar suas deficiências? Como produziram conhecimento com os alunos? Quais alternativas encontraram para desenvolver o ensino de História?

Apesar das adversidades, as professoras realizaram ou realizam diversas atividades buscando fugir do mero reprodutivismo de conteúdos colocado pelos livros didáticos. São apresentadas algumas experiências que mostram como buscam(ram) fugir do convencional. Nem sempre essas tentativas são coroadas de êxito mas, nem por isso elas devem ser menosprezadas; pelo contrario devem ser valorizadas as tentativas que mostram como que entre erros e acertos, esses professores as vezes muito intuitivamente desenvolvem seu trabalho como mostram

¹² Na época em que realizei as primeiras entrevistas(1993), ainda existiam as disciplinas de OSPB e EMC nas grades curriculares. Atualmente elas foram substituídas por aulas de História ou Geografia

depoimentos como este a seguir onde a professora relata sua experiência ao trabalhar a imigração:

" O que eu fiz devido as condições também muito precárias da escola, acho que a maioria das escolas estaduais estão assim, foi há alguns anos atras quando eu fiz sobre os imigrantes, o que eles deixaram para nós. Para eles(alunos) saberem quem eram seus ancestrais, seus bisavós, avós, trazer alguma coisa sabe? Montei uma exposição aqui na escola com objetos antigos. Foi válido sabe? Bastante válido. Gostei muito, eles também gostaram que eu resgatei bastante coisas do passado deles, da História deles. Só que não sei o que tá acontecendo com as famílias elas não guardam os hábitos, os costumes, são coisas que a gente não pode deixar morrer nunca...nunca...jamais. Inclusive eu trago de vez em quando o livro da minha família e mostro, eles ficam boquiabertos de ver tudo aquilo assim. Eu digo pra eles: vocês também podem escrever a História da família de vocês, só que vocês podem resgatar com os pais, com os avós. Quem têm pai, avô, vão lá perguntem como foi, como não foi, anotem e vão passando pras gerações, pros filhos de vocês e assim sucessivamente..."(M.B.S.)

Esta professora a seguir nos relatou algumas tentativas de pesquisa com os alunos que, segundo ela não deram certo porque ela saiu da sala de aula para exercer outra função na escola mas, relata sua tentativa de escrever a História da Escola e as dificuldades encontradas. Também experiências para desenvolver a leitura conjuntamente com o conteúdo:

" Procurei não a História do Bairro, a própria História da Escola, da própria escola. A dificuldade maior é a falta de dados, conversando com alguém e a gente conseguiu montar mas, não foi atingido o objetivo, quando começou eu sai. Uma outra atividade que eu também não terminei; estar estudando a História do Brasil colonial por exemplo, suponha a sociedade, ai eu tentei pegar um livro e cada aluno lê uma parte e depois che-

gar uma conclusão mas, eu não consegui terminar, eu ia fazer em todas as séries e não consegui terminar."(M.I.)

O relato a seguir, descreve experiências com a História do aluno, e atividades de leitura e discussão das questões que estavam ocorrendo durante a semana intercaladas com as atividades planejadas no início do ano letivo:

"A História do Aluno a gente sempre fazia. Uma coisa que eu tentei fazer com os alunos era, um dia da semana a gente seguir o que estava na programação e a outra aula da semana, você trazer pra sala sempre um artigo que mais ou menos se encaixasse e debater, discutir com os alunos. Com as turmas da noite deu certo com algumas, com as da manhã eles são muito imaturos, já não deu. Outras turmas da noite acharam que isso era uma perda de tempo, principalmente o segundo grau. O primeiro grau vinha cheio de recortes, de jornais, de revistas. Eu dizia:--coisas da semana. Mas, olha era uma maravilha sabe? Até que, se um dia eu tiver que voltar trabalhar eu vou voltar a usar essa metodologia. Agora os da manhã eu acho que eles são muito imaturos, não deu certo, também não foi todas as turmas. Os de segundo grau, acho que eles não tinham boa vontade em ler e procurar, eles acharam que isso seria matação de aula, já os de primeiro não. Olha pegavam fogo as discussões. A gente lia rapidinho e depois porque 40 minutos é pouco".(N.C)

Ainda a mesma professora narrou outra experiência realizada, quando se referia ao estudo das questões locais. Descreveu uma atividade que realizou várias vezes, quando levava os alunos a um bairro, o qual era apontado até há algum um tempo atrás como o mais pobre Chapecó:

" inclusive, nos primeiros tempos que eu trabalhei, a gente fez constantemente a gente ia ao Bairro São Pedro, lá em cima, depois a gente voltava tentava fazer uma linha comparativa entre a vida da cidade e a vida dessa favela. Mas, depois, agora nos últimos tempos não tinha mais assim... porque tu ir lá... e os próprios

alunos assim eles já tinham noção de como era isso. Então, eles mesmos já traziam a questão pra sala de aula pra gente discutir..."(N.C.)

Os vários depoimentos acima mostraram que apesar das condições que nos são dadas para desenvolvermos nosso trabalho como professores de escola pública, muitas coisas novas foram ou estão sendo realizadas. Essas professoras buscam ou buscaram as mais variadas formas para realizar um ensino de História que supere a mecânica e a repetição.

A busca por novas experiências no ensino de História em Chapecó acentuou-se principalmente a partir de 1989 com a implantação de uma Nova Proposta Curricular, no Estado de Santa Catarina, que está embasada teoricamente no Materialismo Histórico. A partir desse momento ocorreram vários cursos para discutir a implementação e viabilização da Proposta quer no nível de Secretaria de Educação, UCRES quer unidades escolares .

Tenho claro que nem tudo são rosas. Como as próprias entrevistadas relataram existem muitas dificuldades, sejam elas materiais; a falta de incentivo, de tempo, de conhecimento; resistência por parte dos alunos, entre muitas outras. Algumas experiências foram bem sucedidas outras nem tanto; alguns saíram do magistério satisfeitos outros nem tanto, alguns continuam lutando contra todas as adversidades. Mas, o mais importante é que existe uma ansiedade muito grande para que sejam apontadas novas perspectivas para o ensino de História.

CONCEITOS E METODOLOGIA NO ENSINO E NO DEBATE SOBRE VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA DO BRASIL.

Regina Célia **PEDROSO**

Na história brasileira registramos uma dinâmica social enraizada pelos pressupostos da diferenciação tendo como foco a delimitação às camadas populares. Queremos dizer que o princípio de controle e normalização aplicados pelo Estado incidem sobremaneira junto aos grupos desprivilegiados. A estrutura de poder presente no Brasil nesse século XX relaciona-se diretamente com a negação de direi-

tos para a maioria da população, para que o sistema de exploração possa ser reproduzido sem acidentes, como afirma o cientista político Paulo Sérgio Pinheiro. As práticas autoritárias desvendam o universo da dominação que perpassa o tecido social. Nesse sentido, a aplicação da análise de “longa duração” pode levar-nos à compreensão dos percursos do autoritarismo no Brasil, que para ser compreendido, deve-se buscar nas origens históricas a reconstituição das redes de micropoderes presentes nas relações entre os cidadãos e observar como o Estado (macropoder) interage nessas relações.

Percebemos que a engrenagem que move o circuito das práticas autoritárias deve ser analisado objetivamente. O funcionamento da estrutura de dominação envolve um processo complexo que tem, no desequilíbrio social entre fortes e fracos, a resultante da atuação do poder. O jogo político - jogo de forças - produz e reproduz a ordem das ruas.

A leitura do processo histórico permite que identifiquemos a presença de um viés autoritário em nossa história. Os regimes autoritários privilegiam a autoridade em detrimento do consenso; concentram o poder político em torno de poucos, secundarizando as instituições representativas, que passam a ter um caráter meramente cerimonial; a liberdade é restrita; as oposições são suprimidas ou coagidas à simulação etc.

A utilização da violência se faz presente, visto que a ideologia autoritária privilegia a manutenção da desigualdade entre os homens, na qual a ordem ocupa o lugar de destaque: crença cega na autoridade e, por outro lado, o desprezo pelos inferiores, débeis e que são socialmente aceitáveis como vítimas.

A construção do Estado-poder no Brasil seguiu os pressupostos básicos do autoritarismo, que se utilizou de estratégias de ordenação, racionalização e exclusão para a edificação de um modelo dominador e agregador das tensões sociais.

A institucionalização de mecanismos repressivos sobre as camadas excluídas também é de longa data no Brasil. Prisões arbitrárias, torturas, raptos, maus tratos, descasos, perseguições, ou simplesmente a opressão detectada na prisão, representam nitidamente o poder de Estado sobre a população marginalizada. É esse o ponto fundamental para a discussão: em que medida as mudanças dos regimes políticos no Brasil alteraram o cotidiano da população marginalizada ou excluída?

Creio que a alteração é mínima ou inexistente. As rupturas políticas em nossa história praticamente inexistem no nível das relações sociais e pessoais. Novos governos, ao assumirem o poder, praticam velha políticas públicas e se preocupam

em edificar um imaginário popular calcado na “nova ordem” vigente. A detecção dessa “longa duração” em nossa história é primordial para a compreensão de nossa mentalidade em torno das práticas políticas e, principalmente, com relação às estratégias para a manutenção do poder.

Uma dessas estratégias é a edificação dos conceitos de crime e criminoso, importantíssimos para a delimitação e circunscrição das camadas sociais. O conceito de crime remete-nos à construção histórica do sujeito criminoso, ou seja, aquele que a legislação estabelece como culpado. Socialmente, todos estão propensos a serem inseridos nessa categoria - de criminoso - desde que venham a divergir quer “religiosamente” num primeiro momento (Colônia), quer “socialmente” num segundo momento (Império e República).

A Legislação republicana ampliará ainda mais as obrigações da polícia, que passa a gerenciar a repressão do Estado. O alvo preferencial das perseguições são os criminosos sociais - elementos despossuídos e que estarão constantemente vigiados pelas instâncias do poder. Entendemos por criminalidade social a constituição de um universo balizado por uma mentalidade excludente que define quem são os perseguidos. A partir dessa construção mental, que leva em conta padrões comportamentais, utilidade econômica, eficiência política, é que a delimitação das camadas excludentes é edificada. Nesse sentido, podemos concluir que os aspectos para a ordenação da sociedade são aspectos concretos que visam à ordem política, à organização perfeita do modelo econômico e, por fim, ao estabelecimento de uma linha comportamental que perpassa todos os grupos sociais.

O historiador Jean-Claude Schmitt, ao analisar a história dos marginais, estabelece que a margem pode ser dada por aspectos estruturais, espaciais e pela eclosão de uma ideologia do trabalho que definiria a utilidade do indivíduo na sociedade. A construção da marginalidade envolve graus de aceitação, separação e exclusão, na medida em que “uma sociedade dada pode codificar as passagens da condição de marginal à de excluído e dar-lhes a forma de um ritual” (SCHMITT, 1990).

O conceito de crime está interligado à idéia de ordem/desordem, nesse sentido a formulação do conceito de controle social também pode nos indicar alguns caminhos para a reflexão acerca do tema da violência. Teoricamente nos deparamos com múltiplas propostas de análises, dentre as quais destacamos as de Alf Lutdke, Weber, Parson e Gramsci.

A formulação do conceito retroage ao século XIX, como propõe Alf Lutdke ao analisar a situação da Prússia. Preocupado com o funcionamento do poder e do

aparato de dominação interagindo no cotidiano social, Lutdke afirma que não há um controle interno forte nesse período (sociedade procura mentalizar certas idéias nos indivíduos que se auto-condenarão pela própria consciência); ao contrário, no século XIX há uma revitalização do controle externo (controle sobre o corpo do indivíduo, circunscrevendo-o ao isolamento). Ou seja, práticas de violência física e modelos de controle político que tiveram vigência no contexto do pré-capitalismo (Antigo Regime e século XVIII), mas foram abolidas nas reformas administrativas de 1810-1815.

A função do controle passou a ser da polícia diária, visando a garantir a segurança pública e suas necessidades a partir da proteção da propriedade privada. As leis legitimam o uso da arbitrariedade em se tratando de sujeitos classificados como perigosos. O policial diário, no entanto, utiliza-se da violência para a manutenção do controle social, uma vez que pouco contato tem com o aparato legal.

Esse conceito teórico choca-se frontalmente com as idéias de Weber e Parson, que observaram a preponderância de mudanças internas, nos quais o controle viria na sequência da racionalização e modernização das atitudes e comportamentos das pessoas. Gramsci vê esse processo atrelado à idéia de hegemonia - controle social através da ideologia dominante - como inerente ao processo de capitalização.

A teorização do controle social, via de regra, pode ser observada através de:

- aplicação da violência física;
- imaginário popular;
- grupo de status.

Verificamos que essas três categorias são absorvidas pela população, principalmente se observarmos as leis portuguesas aplicadas no Brasil durante o período colonial ou os regimentos inquisitoriais. A violência física: torturas, coações e penalidades máximas (a fogueira para os hereges ou a morte na forca ou por outros meios), pela Justiça Real. A recuperação do imaginário social que expressa o amedrontamento e temor da perseguição, ora religiosa ora social, são atribuídos principalmente à população desprivilegiada. O grupo de status, representado pela Igreja e pelo Estado, expressava seu poder através das figuras do inquisidor e do Juiz, elos de ligação entre os criminosos e as camadas dominantes na sociedade.

O controle social mostra-nos claramente as facetas da dominação. A existência de uma ameaça permanente produz uma resposta de medo crônica por parte das instituições. A partir da trama organiza-se uma mentalidade repressiva que

envolve práticas violentas: prisão, confisco de bens, suplícios e morte, cuja repercussão afetará significativamente o imaginário social. O conceito de crime social surge a partir dessa composição de forças que buscará, nas diferenças sociais as repostas para as deficiências humanas.

Este imaginário social, atravessado pela constante vigilância e marginalização, permaneceu por longo tempo como inerente à construção do poder de Estado - o silenciamento das camadas oprimidas revela até que ponto o controle social formal deu certo. Erving Goffman, ao estudar o estigma social, afirma que a estigmatização das pessoas que têm maus antecedentes morais funciona como um meio de controle, no qual o Estado formaliza os níveis de tolerância.

O discurso do Estado é apaziguador e o fingimento faz parte da dinâmica sobre o controle e a exclusão social: os perseguidos são os fracos, despossuídos e julgados socialmente débeis. São estes os sujeitos que dão o suporte para a construção do mundo da exclusão, ou seja, o universo no qual a violência faz parte das relações entre seus membros.

Cabe ao historiador desse final de século, buscar na história do Brasil as informações necessárias para que possamos compreender o poder atuante ao nível das relações sociais e averiguarmos a construção dos espaços específicos de exclusão social, como as prisões, favelas, periferias das grandes cidades etc. Nesse sentido, as análises de "longa duração" se fazem necessária, por apontarem, se for o caso, as rupturas e as continuidades das práticas autoritárias, além de desvendarem as estratégias de manutenção do poder por parte do Estado. A violência, nesse contexto, é o ingrediente devastador que legitima a questão da segurança e o discurso armamentista.

DO DILEMA DO ENSINO DE HISTÓRIA ÀS PROPOSTAS: dois Autores, duas Perspectivas

Laércio BENTO

Sinto-me muito satisfeito por mais uma vez poder vir a público discutir algumas idéias sobre pesquisas na área do ensino de História. Tenho o entendimento

de que essas oportunidades de reflexão nos levarão a propor caminhos, senão novos, pelo menos mais claros para a nossa prática profissional.

Tem sido, a meu ver, bastante positiva a mudança de enfoque que tenho observado nas pesquisas sobre o ensino das disciplinas do nível escolar fundamental e médio. O binômio ensino/aprendizagem sofreu durante anos pela supervalorização do ensino em detrimento da aprendizagem, mas o que se observa nas últimas décadas é o resgate da aprendizagem e de sua importância nas atividades pedagógicas.

Esse mesmo fenômeno se observa nas pesquisas relacionadas com o ensino de História. Após a torrente crítico-questionadora de um fazer histórico positivista e de uma prática de ensino memorialista e '*decoreba*', passamos a ver com outros olhos a produção historiográfica e também o seu ensino escolar. Para isso, foram importantes todas as reviravoltas promovidas pela *École des Annales*, *Nova História*, bem como, no campo da pedagogia, o aprofundamento das discussões do *Construtivismo*. Não vou aqui discutir esses pressupostos, mas quero registrar sua importância fundamental nesse processo de mudança do enfoque do ensino para a aprendizagem.

Enquanto a figura central no enfoque do ensino é o professor, no da aprendizagem este passou a ser a ação do aluno no processo de aprender. Como se realiza a construção da aprendizagem no ato de aprender? A meu ver, isso parece ter sido a questão que mobilizou as pesquisas sobre a aprendizagem.

Nesse sentido, trago para esta discussão as propostas dos Pesquisadores André Ségál e Mario Carretero. Embora tenha proposto no subtítulo desta apresentação, "*dois autores, duas perspectivas*", o que no fundo quero enfatizar é a preocupação de ambos com a aprendizagem do tempo histórico por parte do aluno secundarista.

O Tempo Histórico é uma construção do historiador e da historiografia elaborada a partir do trabalho com o fato histórico. Sendo assim, nada mais é do que o 'concreto pensado' a partir das determinações e circunstâncias do tempo social, vivido pelos sujeitos. Portanto, é uma representação, como síntese abstrata, dos vestígios deixados pelo homem no seu existir. Desta forma não se reduz à cronologia, pois mesmo esta é instaurada pela própria pesquisa histórica e pela memória historiográfica.

O cientificismo histórico nos legou uma visão unilinear dos acontecimentos históricos, na qual os fatos se encadeavam numa seqüência natural de causa/efeito que por si era explicativa do passado histórico. A crítica a essa forma de produção

histórica nos levou a repensar os fundamentos dessa unilinearidade. Hoje, mesmo podendo conceber uma representação gráfica linear dos eventos históricos, não nos restringimos a pensar unilinearmente, mas temporalmente, como uma multiplicidade de tempos históricos que se entrecruzam sem que haja uma direção, um vetor necessário para esse fluir de temporalidades. Dessa forma, podemos pensar num tempo histórico como a síntese dessa multiplicidade de tempos que perpassam os acontecimentos construídos como 'fatos históricos'.

1. ANDRÉ SÉGAL

Nesse sentido, André Ségall, em seu artigo '*Pour une Didactique de la Durée*'¹, argumenta que "o poder educativo da história e o exercício mais fecundo de sua função social, residem no ensino de seu método" onde enfatiza a "importância da abordagem conceitual, particularmente os conceitos ligados ao tempo" e sugere que "os ritmos e níveis braudeliano, estrutura, conjuntura e acontecimento, são de grande valor pedagógico, e é possível utilizá-los na prática de ensino"².

Tais conceitos não têm fácil aceitação entre os historiadores, no entanto, estes entendem que a duração é objeto específico da pesquisa histórica. É por meio da pesquisa histórica, no esforço de compreensão do universo social que nos circunscreve, em suas mudanças e resistência às mudanças; em suas rupturas e continuidades, que chegamos ao entendimento da duração presente e dos possíveis devires.

Como o método histórico se alicerça na crítica dos vestígios documentais e na problematização presente dos mesmos, sobre esses eixos poder-se-á fundamentar a didática de uma '*história-método*', tendo como objetivo da aprendizagem dos alunos a crítica de documentos, fontes e fatos.

O aluno secundarista tem condições de descobrir que o documento "*fala*" quando lhes colocamos questões, e que interpretações diversas são possíveis dependendo das pessoas que os interrogam.

Destarte, a aprendizagem metodológica fundar-se-á sobre essa problematização e sobre a atividade conceitual, pois quando o aluno adquirir a habilidade de articular conceitos, ele acabará por desenvolver um esquema cognitivo de análise.

¹ SÉGAL, André, *Para uma didática da Duração*, in: MONIOT, Henri, *Enseigner L'histoire: des manuels à la mémoire*, Berne, Éditions Peter Lang S A, 1984, pp. 93-111. Esse artigo foi objeto de apresentação num colóquio sobre "Manuais de História e Memória coletiva", realizado nos dias 23, 24 e 25 de Abril de 1981.

² Idem, pp. 93 e 94.

Tal esquema se produz a partir de suas experiências no manejo cotidiano de conhecimentos e da prática de interpretação desenvolvida na aprendizagem.

Como a história se propõe compreender e explicar a mudança social e a inserção do agir humano na mesma, o conceito fundamental dessa “entelequia” é o de **tempo**. É preciso deixar claro que o conceito de tempo não se reduz à mera Cronologia. Esta é importante, mas foi muito empobrecida na prática dos professores e nos manuais didáticos.

É preciso resgatar o trabalho com a temporalidade histórica, e para tanto, Ségal sugere introduzir na didática escolar a aprendizagem dos ritmos e níveis da **duração**. Assim, pergunta se “os conceitos braudeliano de estrutura; conjuntura e acontecimento são operatórios?”

Ségal responde afirmativamente a esse questionamento; e, após uma caracterização de cada um desses conceitos propõe alguns exercícios didáticos para a aprendizagem dos mesmos. Assim, o trabalho com a ‘*história-método*’ para o aprendizado da temporalidade histórica pode ser conduzido em três momentos.

No primeiro destes trabalha-se com os alunos a coleta , em elementos de seu cotidiano, - como jornais, revistas, manuais didáticos, em sua própria vida - de um conjunto de fatos. Após isso, o aluno estabelecerá uma classificação dos fatos coletados em: mais próximos e mais distantes, mais lentos e mais rápidos, de acordo com os níveis e ritmos de duração dos mesmos. Num outro momento se reforça o aprendizado dos níveis e ritmos da duração estabelecendo analogias entre eventos da vida pessoal do aluno e eventos da realidade social. Este deve pensar os acontecimentos de sua vida pessoal e familiar e relacioná-los com acontecimentos sociais, identificando e classificando a duração dos mesmos.

Por fim, a partir de manuais de História, faz-se a aplicação crítica dos conceitos trabalhados anteriormente. Nesse exercício pode-se trabalhar com entrevistas e análise de entrevistas. Assim, vai-se fixando os conceitos braudelianos de duração - acontecimento, conjuntura e estrutura. É dessa maneira que André Ségal vê a possibilidade do aprendizado da representação do tempo histórico por parte de alunos secundaristas.

2. MARIO CARRETERO

Passo a tratar agora das contribuições de Mario Carretero para o aprendizado do

Tempo Histórico. Tomo como base suas idéias expostas no artigo "*El Tiempo Histórico (TH) En El Aula*", publicado no livro "*La Enseñanza de Las Ciencias Sociales*".

O artigo é dividido em três partes. Na primeira parte de seu artigo, Carretero apresenta o tratamento que os professores de História dão às noções temporais em suas aulas. Evidencia que, tanto como objetivo quanto como conteúdo, a importância pensada e praticada é a do aprendizado das **datas** dos acontecimentos históricos. O que se ressalta é que há, da parte desses professores, a noção generalizada de que é importante adquirir noções temporais para que se possa interpretar qualquer novo conhecimento histórico.

Carretero destaca três pontos básicos para compreensão do tempo histórico: o disciplinar, o psicológico e o didático. O disciplinar porque o *tempo* é inseparável da história. No nível psicológico, porque o *tempo* é uma das dimensões básicas da estrutura cognitiva do indivíduo. E do ponto de vista didático, tem-se nos currículos sua presença cada vez mais freqüente e um dos objetivos destes é de "*situar os acontecimentos sociais no tempo*". Todos esses três elementos são discutidos com maiores detalhes ao longo do artigo.

Em dois sub-itens, Carretero analisa a preocupação com o tempo histórico presente nos currículos nas escolas da Espanha. Nestes, a visão que prepondera é a **cronologia** como eixo central do aprendizado do tempo histórico; mas há alguns currículos que propõem o ensino cronológico-temático. No primeiro modelo a cronologia é tratada com os acontecimentos históricos significativos, vindo do passado aos dias atuais. No ensino temático, por vezes, se vai dos dias atuais para o passado. Assim, o ensino temático renuncia à cronologia como eixo vertebral e se atém a noções temporais mais complexas como: duração, o horizonte temporal, a causalidade histórica e a mudança social.

No segundo sub-item, Carretero apresenta a forma tradicional do ensino da História, que se funda na memorização e, contraposta a esta, diz que as preocupações mais recentes dão importância ao aprendizado das noções temporais. Parte-se do *tempo histórico* como base do aprendizado, mas a relevância ainda é nos aspectos cronológicos.

O autor conclui essa discussão afirmando que, mesmo havendo uma mudança de orientação no aspecto didático do ensino de História, há três razões que mostram a insuficiência dessa nova postura. Primeiro, porque o tempo dedicado ao ensino das noções temporais é escasso; segundo, porque as noções trabalhadas são sempre as mesmas (ou seja, a cronológica), esquecendo-se dos outros aspectos

tos temporais e, em terceiro, porque os procedimentos didáticos, para esse aprendizado, não parecem ser os adequados.

Na segunda parte de seu artigo, dedicada à "*Compreensão do Tempo Histórico*", Carretero faz uma revisão bibliográfica sobre a literatura que pesquisou a aquisição (construção) das noções temporais, por parte dos indivíduos. Trata das principais discussões desde a abordagem de Piaget, passando por Fraisse, Friedman, Montagero, Boorstin, chegando às recentes discussões de Pozo.

Carretero conclui que há muitos trabalhos realizados mas não há, até o momento, uma teoria capaz de explicar a construção das noções temporais em toda sua riqueza e complexidade. Segundo o autor, é possível afirmar que: essa complexidade é mais importante do que se pensava anteriormente; não existe uma aquisição linear de um único conceito de tempo, pois o indivíduo adquire séries parciais de um conjunto de sistemas e subsistemas de funcionamento das noções temporais; e, por fim, há certas constantes nos subsistemas que permitem diferenciar níveis de compreensão das diferentes noções temporais. Assim, as interações entre os subsistemas são versáteis e complexas, diferindo da concepção de aquisição da noção de tempo, monolítica e linear, que geralmente se tem.

A seguir, Carretero faz a revisão bibliográfica da literatura (escassa, segundo ele) que se preocupou com a investigação do **Tempo Histórico**. Conclui essa revisão afirmando que: "*o Tempo Histórico é, em realidade um metaconceito, ou um conceito de ordem superior que engloba e inclui uma considerável diversidade de conceitos e noções temporais. (...) ... é esta rede conceitual a que, em última instância, devemos comunicar aos alunos que aprendem*"³ a História.

Analisa, a seguir, noções temporais de: cronologia, duração, horizonte temporal, conhecimento de datas, representação de tempo histórico, mudança social e causalidade. Estas últimas são tidas, pelo autor, como noções mais complexas. O exame dessas noções é fundamentado em pesquisas realizadas por sua equipe, por Mikel Asensio e por Juan Ignacio Pozo.

Desse exame o autor estabelece as seguintes conclusões: "*o Tempo Histórico é a culminação de um desenvolvimento, que começa com a aquisição das noções de tempo pessoal, continua com o tempo físico e, através do tempo social, chega ao tempo histórico.*"⁴ As aquisições de níveis posteriores se alicerçam no

³ CARRETERO, Mario, *La Comprensión del Tiempo Histórico*, in: *La Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1984, p. 115.

⁴ CARRETERO, Mario, *op. cit.*, p. 133.

níveis anteriores, na seqüência acima estabelecida.

A segunda conclusão é que, "o conceito de *Tempo Histórico* é um conceito muito denso, no qual, em realidade, estão incluídos numerosos conceitos ou noções de índole muito diversa"⁵. Daí, são necessárias novas pesquisas sobre a maneira como o aluno integra internamente essa diversidade, ao construir a visão de *tempo histórico*, para se oferecer uma concepção mais clara e integrada sobre esse tema.

A terceira conclusão é que "o *Tempo Histórico* é um exemplo das complicadas relações entre desenvolvimento e aprendizagem. (...) o mais importante é chamar a atenção sobre a necessidade de elaborar estratégias de instrução adequadas como um caminho, imprescindível, para o acesso à compreensão das noções que compõem o *Tempo Histórico*"⁶.

É nessa direção que Carretero encaminha a discussão da terceira, e última, parte do seu artigo, sob o título de "*A Aprendizagem do Tempo Histórico*". Ele inicia afirmando que essa noção é construída e para desenvolvê-la é necessário partir dos conhecimentos que os alunos já possuem. Ressalta, também, que a lógica interna do aluno e a lógica do que lhe é ensinado impõem restrições e direcionamentos que orientam a aprendizagem das noções de temporalidade histórica.

Para o autor o que se deve fazer é construir técnicas educativas para desenvolver essas noções complexas, adequadas a cada nível educativo. Assim, ele finaliza seu artigo propondo a técnica de "*mapas cognitivos temporais*", para se ensinar a concepção de tempo histórico, através da aquisição das noções temporais.

À semelhança do aprendizado dos mapas espaciais em Geografia, onde primeiramente o aluno aprende a delimitar as áreas mais próximas de seu viver cotidiano, ou seja, o quarteirão de sua casa, a trajetória de seu deslocamento de sua casa até a escola, e depois transfere esse aprendizado para realidades mais distantes. Em História, essa técnica consiste em, primeiramente, o aluno trabalhar com '*datas*', estabelecendo posteriormente relações entre '*datas*'. Com isso, o aluno adquire a noção de localização dos *fatos* no tempo. Numa terceira fase, dessa construção temporal, os alunos estabelecem relações entre as *datas* e um grupo de acontecimentos, que representam relações mais amplas no tempo histórico.

Tal '*analogia temporal*' é um instrumento auxiliar do professor na construção da representação temporal. Mas será conveniente o professor fazer antes uma avaliação

⁵ CARRETERO, Mario, op. cit., p. 133.

⁶ CARRETERO, Mario, op. cit., p. 134.

diagnóstica precisa do nível de idéias prévias dos alunos a respeito do que vai ser trabalhado, pois estas idéias serão a base das noções que eles vão aprender.

Conduzindo o trabalho pedagógico nesses parâmetros didáticos, o professor proporcionará aos seus alunos o aprendizado dessa noção complexa chamada tempo histórico, constituída a partir do 'mapa cognitivo temporal'.

CONCLUSÃO

Apresentei aqui, em linhas gerais, a discussão de dois autores que partem de caminhos diferentes para chegarem ao mesmo fim, ou seja, ao aprendizado do tempo histórico, por parte de alunos secundaristas. André Ségal propõe um caminho partindo dos próprios recursos da História e de seu método, baseando-se nos conceitos braudeliano o aprendizado da compreensão de tempo histórico. Mario Carretero parte dos aspectos psicológicos desenvolvidos pelos indivíduos ao longo de sua experiência de vida e de seus conhecimentos acadêmicos. Tais ferramentas, somadas às especificidades do conhecimento histórico, seriam a base para a construção do "mapa cognitivo temporal" e, com este, o aluno desenvolveria o aprendizado do tempo histórico.

Portanto, temos aí duas abordagens que, partindo de pontos diferentes, buscam chegar ao mesmo fim. Compreendo que em nosso trabalho pedagógico, como professores de História, podemos nos servir das duas reflexões, pois ambas trazem importantes elementos para a construção de "uma didática da duração."

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIAS: mitos e ritos... silêncio e vozes nas experiências cotidianas da sala de aula

Fátima Maria Leitão **ARAÚJO**¹

"Afirmando-se, a investigação do passado transformou-

¹ Profª de História Geral do Curso de História da FECLESC - UECE; - mestranda em educação pela UFC.

se na preocupação de o apreender na sua totalidade. O conteúdo poético desse passado era voluntariamente posto de parte como uma tentação. Permanecia na vida corrente, nas conversas familiares, fremia também no fundo de mim próprio. Mas eu não admitia que isso fosse totalmente História, pois se tratava de algo incompleto. No limite, tendia então para esvaziar a História do seu conteúdo humano, para a reduzir a um esforço de memória e a um esquema gráfico` (ARIES, 1992).

1 - DELINEANDO A PESQUISA.

Esta pesquisa abrange o universo das escolas públicas e privadas da Grande Fortaleza. A escolha pelos dois tipos de escolas não se deve unicamente às suas situações jurídico-administrativas mas principalmente pelo fato de suas realidades apresentarem significativas diferenciações quanto aos aspectos sócio-econômicos, pedagógicos e ideológicos. Variantes estas que se ligam, indubitavelmente, à vinculação administrativa dessas escolas

As realidades antagônicas representadas pelo público e o privado são permeadas por formas específicas de poder. O saber escolar encontra-se, quase sempre, atrelado a essas manifestações de poder, que por sua vez podem se apresentar de forma implícita ou explícita.

Na realidade da rede pública, o silêncio e o descaso das autoridades escamoteiam a verdadeira face de um sistema injusto, inibidor de idéias e ações que visam a transformar tal situação. Ao professor é dada uma certa liberdade de atuação pedagógica. Porém, a máquina burocrática da Secretaria de Educação, com seus departamentos, e a própria escola, com sua hierarquia, mais simbólica e ornamental do que operacional, são formas expressas de poder a partir do momento em que emperram os mecanismos facilitadores da promoção de uma educação atualizada, compatível com a realidade do educando e portanto, de qualidade. Aqui o poder é uma coisa enigmática, que é no dizer de Foucault (1992:75):

"...Ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta... Ninguém é, propriamente falando, seu titular, e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao

certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui”.

Em se tratando das escolas privadas, essas relações de poder ocorrem a partir de mecanismos explícitos e, por isso mesmo, mais visíveis. O professor encontra-se subordinado às várias manifestações de cobranças e pressões. Esses instrumentos de poder encontram-se nas mãos de agentes internos e/ou externos, quais sejam: donos (proprietários), direção da escola, supervisão, coordenações de área, departamentos, alunos, pais de alunos e mercado editorial.

Além disso, a própria estrutura das instituições particulares leva ao estabelecimento de um ensino pronto e acabado. Formas expressas de poder dificultam a realização do trabalho idealizando como o mais autêntico, pois segundo a expressão de um professor existe um “dirigismo curricular para justificar o status dominante”.

Apesar de este retrato falado do perfil de nossas escolas desvendar um quadro onde são percebidos muitos aspectos excludentes entre as duas realidades, o que implicará em ensinos de História diferenciados; são detectados alguns outros pontos comuns aos dois modelos de escola. E é a partir de tal suposição que se torna indispensável a análise dos paradigmas de explicação histórica incorporadas pelos professores no fazer cotidiano de suas aulas de História.

Na tentativa de rastrear essas experiências da história ensinada buscar-se-à nas vozes de professores e alunos da 8ª Série (1º grau) e 2ª Série (2º grau) a compreensão de como se processa a construção/ transmissão/ difusão do conhecimento histórico em sala de aula e, conseqüentemente, a verificação das teorias e filosofias da História que estão, implícita ou explicitamente, norteando essas práticas cotidianas da sala de aula. Para a realização de tal intuito foram feitas entrevistas e aplicação de questionários (N.º 1) a 40 professores (20 da rede pública e 20 da rede privada) e, em seguida foram aplicados questionários (N.º 2) a 160 alunos, tirando-se uma amostragem de 30 a 40% de 14 turmas dos dois graus de ensino.

As questões contidas nos instrumentos de coleta trazem à tona as opiniões, juízos e compreensão dos professores e de seus alunos sobre o que seja o processo histórico que se postula como ciências e os objetivos e finalidades do conhecimento historiográfico, conteúdo da história disciplina

2 - Histórias... historiografias e o ensino de História: A realidade da História ensinada nas falas de seus atores.

“Eu não sei para que estudamos História, se para co-

nhecemos o passado ou se para esquecermos o presente". (aluna do 2º Grau - Colégio Estadual Castelo Branco - Fortaleza).

Não poderíamos encontrar algo mais expressivo do que o depoimento desta aluna da escola pública cearense, para iniciarmos uma discussão sobre o ensino de História em nossa realidade. Mais do que uma resposta inteligente, a expressão dessa fala é um desabafo que traduz uma experiência, muitas vezes dolorosa, de um modelo de ensino cuja essência é fundamentada na transmissão de conteúdos pré-elaborados e totalmente desvinculados da realidade do educando.

Ao tentarmos transpor os murais da sala de aula para o empreendimento deste olhar curioso e mais atento sobre o fazer cotidiano das aulas de História, objetiva-se a percepção dos mitos que inibem as experiências no dia-a-dia das descobertas, no mundo do saber sistematizado. Estes mitos são sacralizados em práticas ritualísticas, mecânicas e sem um sentido que mova a dinâmica do processo de descoberta e (re)construção do conhecimento. Todavia, em meio a estes labirintos dos espaços da sala aula e todo o acervo de livros didáticos, apostilas e quadros com "esquemas vazios", poder-se-á detectar algumas vozes ressonando e interrompendo os silêncios e as lacunas tão presentes no cotidiano escolar.

Iniciamos nossa reflexão pela voz, por uma fala que diz muito nas "entrelinhas" e cuja profundidade merece destaque. Mas, vozes como dessa aluna, quase sempre passam despercebidas ou são abafadas pelos silêncios, lacunas, omissões e deturpações que deixam marcas, definindo um perfil deformado da História enquanto disciplina escolar.

Antes de adentrarmos na problemática concernente ao ensino de História nas Escolas de 1º e 2º Graus, necessário se faz direcionarmos nossa atenção para a distinção e a relação entre a História Ciência e a História disciplina. A priori, é fundamental enfatizar o caráter eminentemente social da História. Ela é "a ciência do homem no tempo (MARC BLOCH). É uma ciência que por seu caráter humano, está sempre em construção. A relação coletiva com o passado, o conhecimento ativo do passado é, no dizer de CHESNEAUX (1995), ao mesmo tempo, uma exigência e uma necessidade. Esta ciência do coletivo é conhecimento em constante evolução, que ao ser produzido é infinitamente transformado e revisto.

A História disciplina pode ser definida como o conhecimento histórico que passa a ser sistematizado, difundido e transmitido pelos profissionais a partir de uma fundamentação teórico-metodológica, de uma visão de mundo, sociedade, homem,

educação e conhecimento historiográfico. Nessa perspectiva partimos do pressuposto de que não poderá haver rupturas ou distanciamentos entre a ciência histórica e o conhecimento histórico da História disciplina, pois entendemos que a relação teoria/prática deva estar imbricada com a relação teoria/método. Além do mais:

“ É excepcionalmente difícil verbalizar, como teoria, a história como processo e, em particular, nenhuma analogia com estruturas orgânicas ou mecânicas, e nenhuma reconstituição estrutural estática pode dar conta da lógica do processo histórico indeterminado, um processo que permanece sujeito a certas pressões”
(THOMPSON: 1981: 97).

Considerando a História como este processo indeterminado, complexo e dinâmico, torna-se emergente a análise das formulações que emergiram das falas das personagens centrais do processo ensino-aprendizagem de História. A partir dessas expressões podemos perceber a preponderância de duas tendências historiográficas norteando o ensino de História:

A primeira vertente diz respeito às idéias que fundamentam uma visão passadista, linear, totalizante da história. São as marcas da influência do historicismo conservador ainda fortemente presentes no cotidiano do “saber” escolarizado. Essa historiografia que separa o presente do passado, apresenta-se em uma cronologia composta de períodos onde “cada tempo novo deve dar lugar a um discurso que considera morto aquilo que o precedeu, recebendo um “passado” já marcado pelas rupturas anteriores”. (CERTEAU: 1982: 17). Este procedimento assume ao mesmo tempo valor de mito e rito. É portanto, a visão da História tradicional, centrada no passado, nos fatos políticos, nos eventos, que deixam suas marcas indelévels no caminhar da humanidade. Essa História segundo a concepção de um professor:

“ É a ciência que estuda os fatos notáveis ocorridos na vida da humanidade”.

Conceituação vaga e imprecisa, que em nenhum momento evidencia a participação dos homens e dos grupos em tal processo. Portanto, quem produziu estes fatos? O que podemos considerar como “fatos notáveis”? A verdade é que a ênfase nos fatos ou eventos já pressupõe uma elitização da participação histórica.

Em outra fala, tem-se o reforço dessa visão historiográfica tradicional:

“É a ciência do conhecimento do passado para que os

erros cometidos nesse processo de evolução humana não se repetam no presente e no futuro”.

Nessa expressão a História, além de ser a ciência dos fatos passados, tem uma finalidade moral pois a partir de seus “ensinamentos” muitos erros poderão ser evitados. Dessa forma, a relação passado/ presente/ futuro liga-se ao fato da História legar estes ensinamentos para a vida. Além do mais, o objetivo primordial da ciência histórica é no dizer de um outro professor:

“Globalizar os fatos históricos do início à atualidade”.

Em tal perspectiva, a história deverá dar conta desse processo global, onde os elementos humanos perdem sua individualidade. Pois nessa visão passadista e totalizante não há lugar para os homens e grupos com suas lutas, seus trabalhos suas histórias, enfim, com seus fazeres e suas vitórias/ derrotas processando-se na construção cotidiana. É, pois, nesse contexto de exclusão que os alunos de nossas escolas se percebem e a partir de tal olhar elaboram suas concepções de História. Assim para um significativo número de alunos, História é:

“Estudo do passado até o tempo moderno”.

“Acontecimentos do passado”.

“Estudo do passado da humanidade, desde a formação dos povos mais antigos, quando a escrita começa a ser usada, para transmitir à posterioridade os principais fatos históricos”.

“Uma sucessão contínua de acontecimentos que estão relacionados entre si”.

“Uma maneira de focar, de falar dos que já morreram”.

“Relatos do passado. Para alguns é preparação para o vestibular, para mim, nada!”.

Todo esse manancial conceitual não esgota o arcabouço teórico-metodológico que permeia as práticas educativas em História. Pois muito mais significativa é a presença de uma vertente que aponta para a compreensão da História como processo. É uma História marcada pelo movimento, que a conduzirá para uma evolução inevitável. A unidades temporais: passado, presente e futuro se interligam mutualmente, fazendo destas relações a própria dinâmica histórica. Embora essas concepções tragam em seu bojo as marcas da teoria marxista da História, não podemos englobar todas as idéias e expressões em um quadro homogêneo, já que é notória a presença de duas formas básicas de conceber esta história processual:

a) Uma dessas posições é a que diz respeito às idéias que fundamentam uma visão evolucionista - linear - idealista da História, conferindo-lhe ainda, um caráter de "mestra da vida". Neste sentido, na fala de um dos professores, registra-se a síntese do pensamento da maioria dos educadores entrevistados. História é, portanto:

"Ciência humana que deve orientar-se para a compreensão do desenvolvimento da humanidade através dos tempos, trazendo o passado para adaptá-lo ao presente, fazendo comparações e tirando lições positivas".

É flagrante a visão de uma história cuja base se apóia no mito do progresso, no princípio da evolução que já em Hegel é concebido como algo inerente à própria história. Constata-se a tentativa no sentido de elaboração de uma história movimento, expressão viva do passado no presente/ futuro. No entanto, observa-se a inexistência do real movimento na dinâmica de tal processo. A história é colocada, ainda, como um ponto que se distancia das experiências concretas dos homens. Estes estão sempre à margem do processo da História. São apenas espectadores e discípulos atentos aos ensinamentos da "Mestra da vida". É essa, pois, a percepção que muitos alunos têm sobre a História ciência:

"É uma forma de atualizar o passado da vida da sociedade política, trazendo-a para o presente e futuro, fazendo de nós espectadores desta história, analisadores de suas vantagens e necessidades".

"Maneira de projetar o futuro, vivendo o presente e lembrando o passado".

"Analisar os fatos passados, estabelecendo a relação passado presente".

"Evolução social, política, econômica, e cultural sofrida pela humanidade no decorrer dos milênios".

Nestas definições o educando não se percebe enquanto co-participante do processo histórico. A posição é de espectador, de mero observador e, quando muito, de analista dos aspectos das sociedades em seus processos evolutivos. Fica implícita a idéia da existência de um movimento que impulsiona a evolução da vida humana. Mas este movimento é interpretado como sendo uma força exterior à vontade e às ações dos homens, tendo-se em vista que o conhecimento histórico é essa "evolução social, econômica, política... "sofrida" pela humanidade no decorrer dos milênios". Não é, portanto, uma construção coletiva, mas fruto de uma ação

que se faz força e impulsiona os acontecimentos.

Além da defesa dessa História processual, em constante evolução, verifica-se uma tentativa de atribuir-lhe um caráter atual e dinâmico. Atendendo a este mister, a relação passado, presente e futuro é uma idéia constante nessas definições. Não existe, porém, uma articulação dessas temporalidades entre si e, muito menos, com a vida e as experiências de seus atores. A História "é uma maneira de projetar o futuro" e isto implicará em "viver o presente" e "lembrar o passado", qual então a ligação do passado com o presente? Qual a contribuição que as lembranças do passado trarão para o presente e o futuro desses sujeitos? Que passado é este? O que deve ser lembrado?

Estes questionamentos são pertinentes na medida em que a falta de uma percepção clara e fundamentada da História refletirá em uma concepção de conhecimento histórico pronto e acabado, "cheio de verdades absolutas e de dogmas tradicionais e rançosos, porque na verdade para a maioria a concepção de História é esta mesma de um passado morto" (FENELON, 1982:19). Este "passado morto" é um dogma que enche de pavor as mentes inquietas dos adolescentes de nossas escolas. E apesar de alguns avanços ele permanece, direta ou indiretamente, como principal referencial norteador do processo ensino/ aprendizagem de História.

A outra posição inserida no contexto de uma visão processual da História nos é apresentada a partir de conceituações que se firmam em um certo grau de clareza e com maior suporte teórico. Neste aspecto, a História é concebida como sinônimo de vida, como um processo sempre em construção. É evolução se construir no movimento e a partir das contradições. Isto é o que afirma um dos professores:

"História é a ciência do processo de desenvolvimento dos homens, são as relações que eles estabelecem entre eles mesmos, entre os vários grupos sociais e os vários interesses que surgem nesse processo, bem como a relação que estabelecem com a natureza. Ela se relaciona diretamente com o fazer humano".

As categorias processo, desenvolvimento, relações, grupos sociais, interesses são pontos-chaves para a elaboração de uma teoria geral do movimento das sociedades cujo objeto de estudo é "a sociedade capitalista entendida como totalidade, ou seja, vista em movimento no processo histórico" (HAGUETTE, 1990: 162).

Em outras definições, observamos o esforço no sentido de romper-se totalmente com a visão positivista. O empreendimento é em prol da desmistificação da

história política, mecânica e organicista. O que não pressupõe, porém, superação do tempo teleológico. O dogma dos modos de produção passa a ocupar o espaço preenchido anteriormente pelos marcos políticos. Nesse sentido é preocupação constante nas expressões de alguns professores a ênfase que deve ser dada às categorias econômicas como principal instrumental teórico-metodológico de explicação histórica:

“ A ciência histórica tem por objeto o estudo da evolução da vida em sociedade no decorrer do tempo; tendo como centro a preponderância do econômico sobre as outras estruturas”.

O poder atribuído às estruturas econômicas toma forma, fazendo do conhecimento histórico um processo que resulta da evolução dos modos de produção. Esta evolução é fruto dos fenômenos regidos por leis que se deduzem da sua repetição no decurso da História. Nesse aspecto, é forçoso concordar com Philippe Ariès quando afirma: “Tudo se transforma numa física, baseada em postulados diferentes dos do materialismo histórico, mas continua a ser uma física mecanicista” (1992: 47). Esta visão economicista da história passa despercebida nas formulações dos educandos. Conclui-se, com isto, que há uma falta de sintonia entre o que os professores advogam como postulado teórico e os métodos utilizados por estes na transmissão dos conteúdos.

Em meio aos dogmas, mitos e ritos cristalizados nas experiências teóricas e práticas da história ensinada, percebemos uma abertura para a penetração de novos olhares, para o vislumbre de uma visão renovada e atualizada no que se refere aos paradigmas historiográficos e sua inserção no cotidiano das aulas de História. Algumas honrosas exceções fogem aos padrões existentes e assumem uma nova postura teórica. Nessa perspectiva, a História é concebida como algo que não se separa da vida. É o próprio processo de vida, construído pelos sujeitos envolvidos cotidianamente. História é, pois:

“Sinônimo de vida. É a construção de um processo como o próprio significado da vida. São as lutas do cotidiano, na perspectiva, evidentemente, de construção do presente e do futuro”.

Esta conceituação, ainda que construída sem muita consistência teórica, traz em seu cerne categorias inerentes às novas perspectivas historiográficas. O cotidiano é posto no seio do processo histórico. Fica subtendida a dinamicidade da ação

dos homens que em suas vidas cotidianas constroem, lutam, transformam, definindo, dessa forma, o perfil dos tempos presente e futuro. Percebe-se, ainda, a tentativa de rompimento com o tempo teleológico. Há uma idéia, mesmo que imprecisa, de simultaneidade, de uma relação mútua entre as várias temporalidades. Esses novos olhares aproximam-se, pois, das novas tendências historiográficas, principalmente das tendências da nova história francesa, herdeira da **Escola dos Annales**; bem como da visão de um marxismo renovado, onde o cotidiano e a perspectiva social são colocados como o centro de interesse da investigação histórica.

As falas de alguns alunos já despontam como o prenúncio dessa nova percepção da ciência histórica. Neste sentido, história é:

“ Mais que a narração crítica dos fatos de humanidade. Ela é a própria vida, é a base do nosso presente para uma boa formação do futuro ”.

“ O estudo de como a humanidade constrói a si própria no tempo ”.

“ O conhecimento que se aprende na teoria e no dia-a-dia, porque ela não é feita só de acontecimentos passados. Ela é a vida. Ela é que nos ensina a viver ”.

“ O conteúdo que nos proporciona conhecimentos gerais sobre a nossa própria identidade, desenvolvimento e atual situação ”.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que os professores de história realizam um trabalho a partir de um sistema de referência, apoiando-se em idéias ou tendências. A identificação deste referencial teórico só foi possível a partir do posicionamento desses professores, da familiaridade com determinados conceitos que norteiam determinada teoria da História. É, porém, na prática pedagógica que se observará, através de manifestações e posturas metodológicas, se existe coerência quanto ao referencial defendido. As metodologias utilizadas deverão estar em harmonia com uma determinada visão de mundo, **HOMEM**, sociedade refletida, por sua vez, em uma visão de conhecimento histórico. Dessa forma, as teorias e filosofias da história que se constituem em ponto de referência dos professores estarão, indubitavelmente, norteando os objetivos da história disciplinar.

No confronto entre as formulações teóricas dos professores, seus depoimentos sobre suas práticas pedagógicas e as opiniões dos alunos, foi possível diagnosticar a realidade do ensino de história a partir de três dimensões:

1ª - A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA QUE TRANSMITE CONHECIMENTOS SOBRE O PASSADO DA HUMANIDADE

A compreensão das finalidades do ensino de história como sendo: a) proporcionar o acúmulo de conteúdos sobre o passado da humanidade; b) desenvolvimento da intelectualidade a partir desses conhecimentos sobre o passado e, c) aquisição de conteúdos necessários ao exame Vestibular, foram os pontos mais enfatizados pelos alunos. Aqui fica patente que uma significativa parcela do corpo discente percebe a história disciplina nessa dimensão extremamente reduzida em relação aos seus reais objetivos. Ao mesmo tempo é evitente a contradição entre a posição dos alunos e o discurso de seus professores. Apenas uma minoria inexpressiva assume tal postura. Para esta minoria extremamente coerente com a realidade retratada, a disciplina de História tem por objetivo:

“Levar o aluno a uma compreensão globalizada do processo histórico, dos seus primórdios aos dias atuais”.

“Fazer com que os alunos conheçam o passado para que os erros não se repitam no presente e no futuro”.

“Informações que possam despertar no aluno interesse pelo estudo das sociedades passadas, observando a questão da ética e da solidariedade humana”.

2ª - HISTÓRIA COMO DISCIPLINA QUE FORMA POLÍTICA, SOCIAL E MORALMENTE O EDUCANDO.

Dimensão de ensino que encontra maior número de adeptos do quadro docente de nossas escolas, acompanhado por um número, também significativo, de discentes. Uma preocupação exacerbada em se atribuir um caráter eminentemente crítico e ético à disciplina de História, pode incorrer no erro de promover uma certa diluição da verdadeira essência e especificidade do conhecimento histórico. Muitas vezes os conteúdos são desprezados, ao invés de serem repensados e reconstruídos dentro de uma nova lógica e/ou a partir de novos paradigmas. Neste aspecto, a história enquanto disciplina escolar, segundo alguns professores, objetiva primordialmente:

“Desenvolver o senso crítico”.

“Despertar a consciência crítica e capacidade de julgamento”.

“Formação de cidadãos cômicos de seu papel social”.
“Tomar o cidadão consciente de seus direitos e capaz de lutar por mudançãs eficazes na sociedade na qual estã inserido”.

O como fazer e o quẽ fazer para a concretização desses objetivos, nãõ sãõ esclarecidos nestes depoimentos. Entretanto, ainda dentro dessa mesma dimensãõ, sãõ encontrados em umas poucas reflexões os indicativos que fundamentam a necessãria relaçãõ entre (re)construçãõ e (re)elaboraçãõ dos conteúdos, em uma perspectiva crítica e a formaçãõ do ser social e do cidadão crítico. Dessa forma, a disciplina de história deverã proporcionar:

“a valorização dos conhecimentos históricos, em perspectiva crítica, para que os cidadãos/ indivíduos possam desfrutar de um futuro mais justo e desenvolvido”.
“Conscientização do aluno com relaçãõ à realidade que o cerca, dos primórdios aos dias atuais, para que ele possa transformar esta realidade”.
“Formação do cidadão crítico a partir de uma leitura mais geral, para que o mesmo seja um ser atuante nos movimentos sociais”.

3ª - HISTÓRIA COMO DISCIPLINA QUE INSTRUMENTALIZA O EDUCANDO DE REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO, PROPORCIONANDO-LHE UMA FORMAÇÃO PARA A VIDA

Esta compreensãõ sobre a História disciplina é uma reflexãõ que ainda nãõ se impõe enquanto palavra-açãõ no contexto das realidades da história ensinada. Portanto, entre o silêncio das práticas tradicionais e a omissãõ das posturas supostamente críticas, desponta uma visãõ mais ampla e complexa do que seja a finalidade dessa disciplina:

“Fazer com que o educando domine conceitos elementares da ciência histórica, para que ele seja um cidadão crítico e atuante em seu meio”.
“Despertar no aluno o interesse de se ver como agente da História, a partir de um trabalho crítico com os conteúdos, dentro de uma perspectiva de inseri-lo em seu

contexto`.

“É fazer com que o aluno entenda a origem da atual situação em que ele vive, procurando compreender essa realidade, capacitando-o de instrumental teórico e conceitual que o permita analisar o que acontece, tirando conclusões tanto em relação ao passado, quanto ao presente e futuro`.

Nestas expressões, sentimos o esforço no sentido de dessacralização de concepções distorcidas e por demais simplórias sobre o ensino de história. Percebe-se, pois, que há uma preocupação com a instrumentalização teórica do aluno, que o levará a uma conscientização do seu papel como agente ativo e crítico do processo histórico. E neste aspecto a relação da teoria com a prática poderá concretizar-se.

Essa dimensão sobre o ensino de História foge, portanto, aos paradigmas já cristalizados e perpetuados nas práticas, pedagógicas dos professores de História. Quanto a estas práticas é possível fazer algumas considerações:

- 1) É marcante a influência da filosofia marxista nas formulações dos professores, quando questionados sobre o que é a História e sobre o referencial teórico-metodológico em suas práticas pedagógicas;
- 2) Poucos professores deixaram transparecer em suas falas os indícios de uma visão tradicional, positiva da História. Entretanto, a maioria dos alunos concebe a História como a ciência dos fatos passados. E, quando muito, avançam no sentido de estabelecer uma tênue relação entre os fatos do passado e o tempo presente.
- 3) Embora a maioria dos professores se autodenomine como adepta do materialismo histórico-dialético, as evidências de suas práticas se direcionam para a permanência de paradigmas tradicionais, com forte ranço positivista.
- 4) marcante, portanto, a desarticulação entre as posições teóricas dos professores e a de seus alunos; bem como entre teoria/ prática, teoria/ método. Ou seja, entre aquilo que se postula como História Ciência e o conhecimento sistematizado pela História disciplina.

Por conseguinte, apesar das contradições e da permanência dos paradigmas tradicionais com seus dogmas, mitos e ritos ainda marcarem presença nas realidades do ensino de História, é por demais salutar acreditarmos que as vozes percebi-

das, ainda de forma tímida, se constituirão em sons agudos, incomodando a suposta harmonia de um coral que não ousa executar melodias diferentes de seu repertório. A partir dessas vozes, vislumbrar-se-á a abertura de novos caminhos pelos quais deverão passar as experiências da História Ensinada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, philippe.** *O Tempo da História.* Tradução de Miguel S. Pereira - Relógio D'água - Antropos, Lisboa, 1992.
- CHESNEAUX.** *Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado?* - sobre a história e os historiadores. Tradução de Marcos A. da Silva - Editora Ática, São Paulo, 1995.
- CERTEAU, Michael.** *A Escrita da História* Tradução de M^a. de Lourdes Menezes Rio de Janeiro. Forense, 1982.
- FENELON, D.R.** "A formação do profissional de História e a realidade do ensino. - In *Projeto História*, nº 2, São Paulo. agosto 1982.
- FAUCAULT.** *Microfísica do Poder.* Organização e Tradução de Roberto Machado. Edição Graal. Rio de Janeiro, 1992.
- HAGUETTE, T.M.** Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia.* Editora Vozes. Petrópoles, 1987
- DIALÉTICA HOJE,** Editora Vozes, Petrópoles, 1990
- HEGEL,** *La Raison dans L'Histoire.* Librairie Plon. Paris, 1965.
- LE GOFF.** Jaques. *História e Memória.* Tradução de Bernardo Leitão. Editora da UNICAMP. 1994
- THOMPSON. E.P.** *A Miséria da Teoria.* Trad. Waltersin Dutra. Rio de Janeiro, Cachar, 1981.

HISTÓRIA CONCEITUAL X HISTÓRIA FACTUAL; RACIOCÍNIO X MEMORIZAÇÃO - oposições reais ou falsas no ensino da história?

Nicholas DAVIES¹

Pretendo examinar algumas oposições equivocadas que têm sido construídas na discussão sobre o ensino de História: história conceitual X história factual, raciocínio X memorização, produção do conhecimento X assimilação pelo aluno.

Uma oposição muito comum na discussão sobre o ensino de História tem sido entre História conceitual e História factual. Algumas propostas curriculares e livros didáticos dos últimos anos têm afirmado, explícita ou implicitamente, tal oposição, o que me parece um equívoco, porque qualquer visão de História só pode ser construída com fatos. Toda História é necessariamente factual. Obviamente, não se limita a fatos. Inclui também, necessariamente, interpretações, presentes na própria seleção dos fatos considerados relevantes. A escrita da História não se compõe de duas etapas estanques - a seleção dos fatos primeiro e a sua interpretação depois. Estas duas etapas se confundem na prática, pois a seleção dos fatos relevantes se baseia numa determinada valoração deles, numa certa interpretação da organização da sociedade e sua evolução no tempo. Os fatos relevantes para uma teoria podem não sê-lo para outra. Por exemplo, uma interpretação da História que privilegie ações individuais de setores dominantes da sociedade tenderá a escolher fatos que comprovem tais ações. Assim, a Independência do Brasil, nesta perspectiva, é vista como consequência das ações de Dom Pedro. A abolição da escravidão, em 1888, seria resultante da vontade da Princesa Isabel, e assim por diante. O historiador que trabalha nesta visão individualista da História tenderá a não considerar ou não privilegiar explicações estruturais ou conjunturais que ressaltem ações coletivas. No caso da independência, por exemplo, tenderá a ignorar ou diluir os interesses de parcelas da classe dominante brasileira e da burguesia e do governo inglês. Já o historiador que enfatiza as dimensões estruturais e conjunturais do processo histórico, bem como as ações coletivas, os interesses de grupos ou classes sociais, fará uma outra seleção de fatos. Mas mesmo que adote explicitamente categorias

¹ Prof. da Faculdade de Educação da UFFN

ou conceitos para trabalhar com os fatos, ele precisa destes fatos para construir sua narrativa histórica, sua interpretação. Neste sentido, ambos os historiadores são factuais, no sentido de a História que escrevem ter que se basear em fatos.

Ao contrário do que muitos (livros didáticos, professores etc.) vêm afirmando nos últimos anos, toda História é, ao mesmo tempo, factual e conceitual. Factual, porque sem fatos não há História. Conceitual porque toda História trabalha com conceitos, explícitos ou implícitos, conscientes ou inconscientes. Esta falsa contraposição talvez se origine da ênfase nos fatos (e num tipo de fato) e na sua objetividade dada pela chamada "História tradicional", que pressupunha que o historiador, o sujeito da pesquisa histórica, não interferiria com sua subjetividade, seus interesses, sua condição social e política, seus preconceitos na elaboração da narrativa histórica. Partia essa "História tradicional" do pressuposto de que fosse possível narrar um evento histórico tal como ele realmente tivesse acontecido, como pensava Ranke. Na verdade, a chamada "História tradicional" trabalhava com conceitos, embora eles não fossem explicitados pelos historiadores "positivistas" ou estes, na ânsia de escrever uma História científica, quisessem crer na possibilidade de um conhecimento histórico neutro, a serviço de todos os grupos sociais, a serviço de toda a humanidade. Por exemplo, um conceito político muito realçado pela "História tradicional" foi o de pátria e o de nação, em torno do qual deveriam se concentrar as energias de toda a sociedade. Vários estudos já demonstraram que a introdução da disciplina História nos currículos escolares do século XIX está relacionada ao interesse do Estado e da classe social que o dominava cada vez mais - a burguesia - em unificar ideologicamente todos os grupos sociais sob a bandeira dos "interesses nacionais", destinada a negar legitimidade a conflitos sociais no interior do Estado-nação e a justificar ações contra outros países.

É, pois, um equívoco contrapor "História factual" à "História conceitual", uma vez que constituem não duas Histórias diferentes, mas duas dimensões ou aspectos do processo de conhecimento histórico. Sem fatos, não há História-disciplina, assim como a inexistência de conceitos, de teoria, de quadros explicativos, impossibilita a seleção e interpretação dos fatos. Esta contraposição só faz sentido se por "história factual" se quer dizer uma História centrada em narrativa de eventos em seqüência cronológica, sem referência explícita a conceitos, teorias, o que não quer dizer que na organização e seleção de tais eventos não estejam presentes, implicitamente, tais conceitos e teorias. A História-disciplina é necessariamente uma seleção de fatos a partir de uma teoria esposada consciente ou inconscientemente, esperta ou ingenuamente pelo historiador. Ainda que os fatos possam existir por si e devam ser comprovados por documentos, escritos ou não, do ponto de vista historiográfico, ou

seja, da escrita da História, só existem a partir da seleção feita pelo historiador, só adquirem caráter histórico, só “entram para a História-disciplina”, a partir da relevância a eles atribuída pelo historiador.

Outra oposição que tem sido construída nos últimos anos tem sido entre o raciocínio e a memorização. Se a História dita tradicional enfatizava a memorização aparentemente sem sentido, os defensores de um ensino de História “crítica” passaram a realçar a importância do desenvolvimento do raciocínio histórico, combatendo a História “decoreba”. Frequentemente, interpretaram a memorização como dissociada ou antagonista ao raciocínio. Esta oposição me parece equivocada porque, sem acúmulo de dados, fatos, para o qual o esforço de memorização é fundamental, não há como construir o raciocínio histórico, a abstração. Se o aluno não guardar na memória uma certa quantidade de informações básicas, não terá como elaborar possíveis relações (o raciocínio) entre elas. Não se raciocina no vácuo, mas sim a partir de fatos mais simples, mais concretos. A oposição real não deve ser entre memorização X raciocínio, mas sim entre memorização mecânica, irrelevante X memorização inteligente (em que o aluno perceba a relação entre as informações que precisam ser guardadas e os vários níveis de abstração que se constroem a partir delas). Assim, um dos desafios que enfrentamos é sair da oposição memorização x raciocínio, integrando essas duas dimensões do processo de construção do conhecimento. Uma questão que colocaria é como integrar a memorização e o raciocínio levando em conta o desenvolvimento mental do aluno.

Outro equívoco comum nas discussões sobre o ensino de História nos últimos anos tem sido uma oposição, nem sempre declarada, entre a mera transmissão/assimilação do saber histórico existente, característico do ensino dito “tradicional”, e o desenvolvimento da capacidade do aluno para produzir conhecimento. Fonseca (1993, p. 125) registra esta tensão, até hoje não resolvida, nos seguintes termos: “Setores universitários questionam: é possível produzir conhecimento na escola de 1o. grau sem que isso signifique perda na transmissão e recepção de informações? É possível garantir um “patamar mínimo” de transmissão de informações? A escola fundamental produzindo conhecimento não estaria abaixando o nível do ensino? É papel da escola fundamental produzir ou reproduzir o conhecimento?”

A construção do conhecimento pelo aluno a partir de suas vivências, de sua realidade passou a ser valorizada, passando para o segundo plano a importância da assimilação do chamado “saber sistematizado”. Propostas neste sentido sem dúvida representaram um avanço em relação ao tradicionalismo do sistema escolar, que

ainda hoje se limita à transmissão de conhecimentos prontos com o objetivo de, em momento posterior, avaliar ou, melhor, mensurar sua assimilação mecânica. Entretanto, me parece que o desafio que se coloca para a escola e os professores é evitar esta oposição falsa entre mera assimilação e produção de conhecimento. Se a escola pretender criar pessoas capazes de compreender o mundo físico e social para poder nele intervir, deve estimulá-las não só a assimilar determinados conhecimentos, como também a criar novos. Neste sentido, um dos grandes desafios consiste em saber dosar a relação entre transmissão e criação de conhecimentos no 1o. e 2o. graus, para que os alunos aprendam não só uma parcela do saber existente, mas também a criar novos. O ensino de História no 1o. e 2o. graus não pode se limitar nem à mera transmissão de conteúdos, nem à produção de novos conhecimentos a partir da realidade do aluno, pelo fato de que a mera transmissão/assimilação só tende a gerar alunos repetidores de um saber cristalizado, incapazes de produzir novos conhecimentos a partir dos desafios que se colocam no cotidiano. Por outro lado, é um equívoco pensar que os alunos possam avançar muito na produção de conhecimentos a partir da sua realidade vivida, pois as experiências imediatas de todos os indivíduos são necessariamente limitadas. Um operário a partir de sua fábrica ou local de moradia e lazer não tem condições de compreender, a partir apenas das experiências de vida, os inúmeros processos de amplitude mundial, continental, nacional, regional e local que atravessam o seu cotidiano. O conhecimento aprofundado de sua realidade imediata e distante requer a incorporação de um saber acumulado e reformulado constantemente pela sociedade. Para um tratamento mais adequado, creio que as seguintes questões deveriam ser aprofundadas: 1) Como dosar a proporção de transmissão e criação de conhecimentos no 1o. e 2o. graus? Quanto deve ser transmissão e quanto deve ser criação? 2) Como dosar estes dois componentes ao longo do 1o. e 2o. graus? A transmissão e a criação devem ser realizadas em momentos diferentes ou combinadas no mesmo momento?

Em síntese, um dos desafios do ensino de História hoje consiste em superar oposições falsas como as tocadas aqui, como a História factual X História conceitual, raciocínio X memorização, transmissão/assimilação X produção de conhecimento, integrando estas dimensões. Fato e conceito, memorização e raciocínio, produção e assimilação de conhecimento são inseparáveis na construção do saber integrado necessário à compreensão do mundo físico e social e a intervenção nele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÂNTARA, Alzira Batalha. *O Ensino de História Tradicional: Um Muro Já Transposto?* Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 1995 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- CARR, E. H. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CABRINI, Conceição et alii. *O Ensino de História - Revisão Urgente*. 2a. edição. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

LIVRO DIDÁTICO: Apoio ao Professor ou Vilão do ensino de História?

Nicholas DAVIES¹

O livro didático (LD) não pode ser compreendido isoladamente, fora do contexto escolar e social. É um produto cultural - com suas especificidades, é claro e, portanto, conformado segundo a lógica da escola e da sociedade onde está inserido. Numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, o LD não poderia fugir à lógica que rege esta sociedade, em que as classes dominantes procuram, não só garantir e ampliar a acumulação de capital (e o LD deve ser visto como atividade econômica que possibilita isso), como também veicular as visões que lhes interessam e neutralizar possíveis oposições.

O LD tem, assim, tanto uma dimensão econômica quanto político-ideológica. A sua dimensão econômica pode ser definida pelo fato de que responde por cerca da metade do mercado editorial brasileiro. O seu aspecto político-ideológico define-se por conteúdos que, em várias disciplinas, veiculam uma visão de mundo favorá-

¹ Prof. Faculdade de Educação (UFF)

vel às classes dominantes, como já mostraram Nosella, Gisálio Cerqueira e Gizlene Neder, Maria Laura Franco, Elza Nadai e tantos outros. Já foi salientado à exaustão, por exemplo, como os livros didáticos de História procuraram e procuram ainda construir uma memória oficial, onde têm vez os "grandes homens" das classes dominantes, o nacionalismo, e onde os conflitos sociais são omitidos ou atenuados.

Se esta interpretação, inspirada em Althusser - Bourdieu Passeron, de que os conteúdos dos LD de História refletem a ideologia das classes dominantes teve o mérito de sacudir a ingenuidade dos professores que encaravam e ainda encaram estes conteúdos como a "verdade histórica", definitiva, e não como uma construção efetuada pelos ideólogos das classes dominantes, apresentava e ainda apresenta o equívoco de não perceber a contradição presente, em maior ou menor medida, na ideologia e, portanto, nos LD de História. Um exame, ainda que superficial, dos LD de História revelará, por exemplo, que eles contêm, não apenas as visões das classes dominantes, mas também elementos de negação destas visões. Em sociedade de classes, necessariamente contraditória, a ideologia também o será. E é com esta contradição que precisamos trabalhar para enfrentar a questão proposta no título deste trabalho.

O livro didático de História tem cumprido a função de veicular a ideologia das classes dominantes e possibilitar a reprodução da ordem burguesa. Muitos deles veiculam um conteúdo "factual", fragmentado, em que inexiste a idéia de processo, estrutura e temporalidades que não sejam a curta, episódica. Neste sentido, podem ser vistos como um instrumento de degradação do ensino de História (não vilão). Porém, o professor, se tiver uma formação teórica e política sólida, poderá trabalhar as limitações do LD. Se tiver clareza do que quer, e condições de trabalho e salariais, poderá, por exemplo, explorar com os alunos uma comparação entre vários LD, de modo a levá-los a produzir um conhecimento comparado e a perceber, através das diferentes interpretações sobre um determinado fato histórico, que a verdade histórica é relativa, provisória, e está sempre em construção e que não há verdades absolutas em História. Em outras palavras, o professor e os alunos, em vez de serem guiados e usados pelos LD, poderão, num processo de construção coletiva do conhecimento, usar tais livros, transformando-se, assim, em sujeitos da História (dimensão política que deve ser desenvolvida no ensino da História) e sujeitos do conhecimento (dimensão epistemológica).

É, pois, um equívoco pensar que, só porque o LD tem estado a serviço do poder e da construção de uma memória oficial, ele deve ser descartado. Nas condições atuais da escola pública brasileira e do professor, em violento processo de

empobrecimento, o LD não pode ser descartado com base na suposição (ingênua) de que a escola e o professor terão, por si sós, condições teóricas, metodológicas e financeiras para construir algo melhor. Novos materiais didáticos (recortes de jornais, músicas, fotografias, histórias em quadrinhos, filmes etc.) não serão necessariamente menos positivistas, "factuais" e ideológicos do que os LD e, portanto, não resolvem o problema do LD. Se o professor não tiver uma formação e condições salariais e de exercício profissional adequadas, novos materiais ou linguagens poderão apresentar os mesmos problemas que o LD tradicional. Equivocam-se aqueles que pensam que certos problemas fundamentais do ensino de História serão resolvidos apenas com novas linguagens, novos objetos ou temáticas.

Não se deve, pois, considerar o LD como o grande vilão do ensino de História, até porque ele é apenas um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem. O fato de ele ter um peso grande na definição dos conteúdos e até mesmo dos currículos e da preparação das aulas não deve ser interpretado como uma falha dele, mas sim de todo o sistema escolar. Uma escola sem bibliotecas e outros recursos pedagógicos - em que o professor carece de sólida formação teórica e metodológica e condições de estudar para preparar aulas mais ricas, em que o aluno, sobretudo o das escolas públicas, não tem tempo ou condições financeiras para estudar - acaba por atribuir ao LD um peso enorme, o que não aconteceria se as condições de ensino fossem diferentes. O problema não está, pois, no LD, mas sim no sistema escolar que dificulta um bom trabalho escolar, no qual o LD, se existente, seria apenas um dentre tantos materiais didáticos.

Entretanto, não devemos pensar que, numa escola ideal, como sumariada acima (bons e amplos recursos didáticos, boa formação teórica dos professores, salários decentes, alunos em boas condições de estudo), os problemas mais graves do LD seriam resolvidos. O conhecimento pronto, fragmentado, neutro, sem uma perspectiva de totalidade, temporalidades curtas, episódicas, narrativas lineares, a construção de heróis, a difusão da visão de mundo das classes dominantes, a negação ou depreciação das classes populares, o racismo, o machismo, o individualismo, o nacionalismo, a justificação da desigualdade social, não são particularidades do LD. Ao contrário, são elementos difundidos pelos vários meios de que dispõem as classes dominantes e configuram um ensino de História que, fora dos muros da escola, nela adentram poderosamente. Assim, os problemas que o LD apresenta não serão resolvidos plenamente com escolas "ideais" ou com livros didáticos que solucionem estes problemas, uma vez que a escola, o livro e o professor fazem parte de uma sociedade de classes, cuja lógica maior é a constituição do indivíduo passivo, obediente, dócil, que encare a realidade atual como o "fim da

História", um indivíduo que não se veja como sujeito do conhecimento e da história, que seja expectador da história, que não perceba a história em sua totalidade e temporalidades múltiplas.

Obviamente, o fato de as classes dominantes quererem que a realidade e sua representação sejam conforme esboçado acima não significa que na prática tal aconteça. Vivemos numa sociedade de classes, o que significa que a história é feita, não pelas classes dominantes apenas, mas sim pelo embate material e ideológico que elas travam com as classes dominadas. Esta contradição permitirá que a realidade do ensino e, portanto, do livro didático não seja mero espelho dos interesses e visões das classes dominantes. Os professores não são meros agentes da ordem burguesa e podem trabalhar em favor dos interesses populares em sala de aula. Da mesma forma, os alunos não são massas moldáveis segundo os interesses das classes dominantes e reconstróem, à sua maneira, as mensagens veiculadas pelo LD e em tantos outros meios de difusão ideológica das classes dominantes. Os próprios autores de livros didáticos, em função de sua consciência e da organização dos trabalhadores, podem escrever livros mais críticos, em que o conhecimento apareça mais integrado e com caráter de construção.

É esta contradição que permite explicar uma série de LD favoráveis aos interesses populares ou pelo menos mais críticos das classes dominantes. É interessante observar, no entanto, que muitos autores de LD mais progressistas, apesar de combater elementos da ideologia burguesa, cometem equívocos análogos aos LD tradicionais, quando apresentam o conhecimento como pronto.

Com relação à questão proposta no título deste trabalho, creio que uma resposta satisfatória dependerá do modo como se trabalha a relação método-conteúdo. O LD, qualquer que seja a sua visão, positivista, materialista histórica, eclética (como é freqüente), poderá ser um apoio ou obstáculo ao ensino de História em função, não necessariamente apenas do seu conteúdo, mas do método de trabalhar este conteúdo. Um LD na linha do materialismo histórico ou qualquer outra linha mais progressista poderá ser subvertido em sua proposta se o professor trabalhar o seu conteúdo de maneira conservadora, ao, por exemplo, estimular a passividade no aluno, a memorização. Por outro lado, um LD positivista poderá, se trabalhado com um método voltado para o crescimento pessoal, intelectual e político do aluno, ser usado num sentido não previsto pelo seu autor, modificando-se, em consequência, o seu conteúdo. Em outras palavras, um conteúdo progressista pode se tornar conservador pelo método empregado no seu ensino, da mesma forma que um conteúdo conservador pode ser subvertido, em alguma medida pelo menos, por um

método que leve o aluno, por exemplo, a fazer questões que desmontem o conteúdo conservador. Conforme lembra Tomaz Tadeu da Silva (1990, p. 64), "Quando se pensa em currículo, não se podem separar forma e conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos do conteúdo... A forma em que vem embalado um determinado conteúdo estrutura o pensamento e a consciência numa determinada direção, independentemente do conteúdo que ela transmite."

Em síntese, o livro didático deve ser compreendido apenas como um elemento do processo de ensino-aprendizagem escolar. O seu efeito real, positivo ou negativo, não está apenas no seu conteúdo, mas também no modo de utilizá-lo. As condições de ensino, a formação e remuneração do professor, a integração entre as várias disciplinas, enfim, todos os elementos do processo de ensino-aprendizagem conjugam-se para dar um ou outro sentido ao livro didático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basso, Itacy Salgado. As Concepções de História como Mediadoras da Prática Pedagógica do Professor de História. *Didática*, São Paulo, 25: 01-10, 1989.
- Davies, Nicholas. *O Livro Didático de História do Brasil: Ideologia Dominante ou Ideologias Contraditórias?* Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 1991 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- Franco, Maria Laura P.B. *O Livro Didático de História no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 1982.
- Nadai, Elza. "O Ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão" in: Pinsky, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- Silva, Marcos A. da (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, s.d.
- Silva, Tomaz Tadeu. Currículo, Conhecimento e Democracia: As Lições e as Dúvidas de Duas Décadas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (73): 59-66, maio 1990.

OS LABIRINTOS DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO*

Cláudio Borges da SILVA

Ao longo dos últimos dez anos nos quais trabalhei como professor, principalmente em escolas públicas de 1º grau, convivi com inúmeros desafios e dúvidas. Mas uma questão me incomodava sobremaneira: como os alunos elaboram o conhecimento histórico? Em meu cotidiano como professor, constatava diferentes resultados do trabalho desenvolvido junto aos alunos, mas o “como” estas diferentes aprendizagens se davam permanecia uma incógnita. Eu tinha a hipótese de que os conhecimentos sistematizados eram reconstruídos pelos alunos a partir de um diálogo estabelecido com os conhecimentos que eles já traziam consigo. Ainda que algumas situações de sala de aula parecessem confirmar essa hipótese, eu não via como organizar minha percepção daquelas situações no sentido de, através da análise empírica, pôr aquela hipótese em discussão.

Os processos de elaboração do conhecimento histórico pelos alunos constituem uma grande lacuna nas publicações sobre o ensino de História em nosso país. Ao longo dos anos 80, no bojo das reorientações curriculares que ocorreram em alguns estados, as discussões e publicações cresceram, ganhando espaço até nos grandes periódicos paulistas. No entanto, a questão objeto de minhas preocupações permaneceu intocada. Os trabalhos relativos à metodologia de ensino geralmente restringem-se ao campo das propostas. Os relatos e análises de experiências invariavelmente insinuam uma identidade entre os objetivos a que o professor se propunha e a aprendizagem dos alunos, mas a produção dos alunos raramente aparece, o que impede que os leitores possam fazer seu próprio julgamento.

Penso que uma maior compreensão por parte de nós, professores, acerca das formas através das quais os alunos elaboram o conhecimento histórico é de vital importância na construção e apropriação do nosso “saber-fazer” como educadores. Assim, não só teremos novos parâmetros para planejar nosso trabalho, tendo em vista um ensino de qualidade, como também nos tornamos menos vulneráveis aos “donos da verdade” que insistem em querer ditar as regras do que deve ser o

* Essa comunicação discorre sobre os resultados parciais de uma pesquisa que realizei no programa de mestrado na área de Metodologia do Ensino na Faculdade de Educação da UNICAMP.

ensino de História. Antes de apresentar a realidade pesquisada e o episódio escolhido para a análise, gostaria de apontar alguns pressupostos teóricos que têm-me orientado no percurso da pesquisa.

Inicialmente, parto do pressuposto de que o conhecimento histórico é uma construção social. Ou seja, sua constituição dá-se no interior de determinadas relações sociais, marcadas temporal e espacialmente. Sendo assim, o conhecimento histórico está constantemente sendo reconstruído a partir de determinadas relações sociais que delimitam distintos interesses e lugares de observação.

Entender a história como construção significa refutar a possibilidade de as experiências humanas poderem ser apreendidas em sua totalidade, e afirmar o caráter provisório, incompleto, seletivo e limitado do conhecimento histórico (Thompson, 1978). Isso não implica em reconhecê-lo como inverídico. Chartier, citando Ginzburg, levanta dois critérios de julgamento possíveis do enunciado histórico: a impossibilidade de ser considerado verdadeiro um outro enunciado que o negue e a sua compatibilidade com outros enunciados produzidos paralela ou previamente. Assim, entender o conhecimento histórico como construção social distancia-o, tanto das correntes que o identificam com a ficção, quanto daquelas que o definem como uma ciência objetiva (Chartier, 1990). Penso que essa concepção de história tem um desdobramento básico no que diz respeito ao seu ensino: conhecer História é conhecer, tanto os produtos como os processos de produção desse conhecimento. Só assim o conhecimento histórico pode ser concebido e experienciado como prática social e não como um retrato estático e acabado da realidade.

Nessa perspectiva é que vejo o principal objetivo do ensino de História: que os alunos e o professor possam compreender os processos de significação do mundo e participar deles de forma consciente, através da análise e interpretação de produções culturais de diferentes tempos e espaços.

Parto da hipótese de que, nessa atividade de análise e interpretação de fontes, o conhecimento passa por um processo de re-significação por parte dos alunos. Mas como ocorreria esta re-significação? Como suporte teórico, recorri ao modelo sócio-histórico da psicologia, particularmente a dois dos autores discutidos por esta corrente: Vygotsky e Bakhtin.

O modelo sócio-histórico parte do pressuposto de que o conhecimento e a cognição humana são produções sociais, ou seja, constituem-se nas interações sociais mediadas semioticamente, sobretudo através da linguagem.

Vygotsky afirma que “o pensamento não é simplesmente expresso em pala-

vras, é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotsky, 1991). Assim, é através da análise do significado da palavra, esfera que pertence tanto ao domínio do pensamento quanto da fala, que a constituição da consciência humana pode ser apreendida.

Bakhtin desenvolverá o pressuposto da natureza social do pensamento e da linguagem, abordando a produção da significação no bojo de contextos ideológicos específicos: “Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” (Bakhtin, 1988).

Estes pressupostos teóricos indicaram-me alguns caminhos metodológicos para pensar em como aproximar-me dos processos de elaboração do conhecimento histórico pelos alunos.

Assim, na abordagem do meu tema, distanciei-me dos modelos individualistas e estáticos de níveis de desenvolvimento. Assumi a perspectiva de Vygotsky quando este afirma que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, baseado no papel vital que atribui às interações sociais na formação das funções psicológicas humanas. À medida em que a produção da significação só pode ser apreendida quando referida ao contexto interativo no qual ela se dá, a metodologia de pesquisa, baseada na aplicação de testes, questionários e entrevistas, mostrou-se imprópria. Isso porque o que me interessava era apreender as formas de elaboração do conhecimento a partir de situações concretas de ensino-aprendizagem.

Procurei então, apreender os processos de elaboração do conhecimento e, portanto, de produção de significação, através do recorte e da análise de algumas seqüências interativas ocorridas na sala de aula.

O material da pesquisa foi produzido ao longo do ano letivo de 1995, numa 5a. série de uma escola da Rede Pública Municipal de Campinas, situada na periferia da cidade. O professor é formado em História e dá aulas há cinco anos, sendo aquele o primeiro ano em que trabalhava na escola. A classe era composta de 30 alunos, 18 meninos e 12 meninas, estando 2/3 na faixa dos 10 aos 12 anos e 1/3 na faixa dos 13 aos 15 anos. A maioria dos alunos eram filhos de pais migrantes, provenientes, em sua maioria, de Minas Gerais, do Paraná e do interior de São Paulo.

Além das três aulas semanais de História das quais eu participava, semanalmente reunia-me com o professor para planejarmos e avaliarmos o andamento das aulas. O material de análise da pesquisa consiste nas interlocuções ocorridas

na sala de aula e gravadas em fita cassete e na produção escrita dos alunos, feita individualmente e em grupo.

Antes de apresentar o trabalho desenvolvido na sala de aula, gostaria de destacar alguns aspectos metodológicos da minha pesquisa e que, segundo Marli Eliza D. A. de André, são características daquilo que ela denomina trabalho de tipo etnográfico em educação: o trabalho de campo, a busca de uma parceria entre pesquisador e professor na elaboração do trabalho a ser analisado, a interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, a busca de um constante diálogo entre categorias analíticas e a prática educativa, a preocupação com os significados tecidos nas interações sociais e a ênfase nos processos e não nos produtos dos fenômenos (André, 1995).

O episódio, que destaquei para a análise, faz parte das discussões que ocorreram nas aulas que trataram da primeira unidade do segundo bimestre: O encontro entre europeus e indígenas americanos no século XVI. Inspirado nos recortes temáticos sugeridos pela proposta curricular do estado de São Paulo, o professor havia escolhido para a 5ª série o tema: a posse da terra.

O material trabalhado com os alunos era constituído de recortes de fontes primárias (na unidade em questão, além de textos também utilizamos pinturas). A estratégia básica das aulas consistia na seguinte dinâmica: inicialmente apresentávamos o documento (quem escreveu ou pintou? onde? quando? para quem?). Em seguida, propúnhamos uma leitura individual (por vezes coletiva) para que os alunos montassem, no caderno, um vocabulário com as palavras desconhecidas. Depois, fazíamos uma nova leitura em voz alta, a partir da qual interpretávamos o documento junto com os alunos. Por fim, apresentávamos algumas questões para a sistematização, por escrito, das idéias básicas discutidas.

Inicialmente eu pensava em investigar os processos de elaboração do conhecimento pelos alunos, através da escolha de alguns conceitos selecionados pelo professor em seu planejamento e trabalhados diretamente junto aos alunos. As estratégias de construção dos conceitos dariam pistas sobre as formas de elaboração do conhecimento. Entretanto, no decorrer da pesquisa, acabei por escolher o que poderia chamar um metaconceito, qual seja, o próprio conceito de História. Minha preocupação não dizia respeito às formas como os alunos definiriam História, mas sim à visão de história que eles poderiam estar construindo, através da atividade de interpretação de documentos em sala de aula.

O episódio que segue se refere à interpretação de uma pintura do século XIV

- retirada do Livro das Horas - de autoria dos irmãos Limbourg e que foi apresentada aos alunos através de um retro-projetor na aula do dia 8/5/95. A interpretação desta e de duas outras pinturas faz parte do item I - A sociedade e a cultura europeia no século XVI - da unidade a que me referi.

(1) Prof.: O Cláudio deixou na lousa, olha, o tema da explicação agora: "Como era a vida na Europa nos séculos XV e XVI?" Eu trouxe umas gravuras do século... apesar de ser século XIV as gravuras que eu trouxe hoje, século XIV, mas é... dá prá você compreender mais ou menos como é que era a Europa do período. Tá certo? O que que é importante a gente observar? A primeira coisa importante... bom, primeiro é melhor colocar a gravura, né, prá poder...

(O professor coloca as transparências no retroprojetor)

(2) Prof.: Pronto!? Então olha só. Essa gravura, deixa eu explicar, lembra que nós tratamos de documento histórico? Lembra? Isso aqui é um documento histórico. Tá certo? É um documento histórico é... como é que é mesmo? Tem uma outra explicação. Que tipo de documento histórico que é esse, é um documento histórico...

(3) Alunos: Não escrito.

(4) Prof.: Não escrito, né, só que é... observando essa gravura você consegue, você tem uma série de elementos aí olha, uma série de informações, que explica como é que era a Europa no século XIV, no século XV, no século XVI inclusive. Até o século XVIII, mais ou menos, por volta do século XVIII é... essas características que você está vendo agora, olha, permaneceram na Europa. Certo? O que que é isso aqui? Isso aqui é uma... é uma... uma pintura feita num livrinho de oração que eles usavam na época, certo, chamado Livro de Horas. As vilas mais ricas encomendavam aos artistas e eles tinham que doar. Então os artistas e eles faziam... é uma espécie de calendário. Você vê as folhinhas que você tem hoje, né, era uma espécie de calendário. O Livro de Horas tinha uma ilustração prá cada mês do ano, também era de ilustrações prá cada dia prá, pros santos católicos e assim por diante. Esse mês aqui olha, representa o mês de outubro. Tá certo? Então, é uma, um livro que tem uma gravura que é o Livro de Horas do século XIV, feito na Europa. O que que você pode observar aí, olha? Presta bem atenção, que aqui nesta gravura você já observa é... você já observa algumas, algumas características de uma cultura civilizada. Não tem?

(5) Alunos: Tem.

(6) Prof.: Qual é a que mais aparece, a mais evidente, a mais fácil de enxer-

gar aí?

(7) Alunos: O castelo.

(8) Prof.: Mas por que castelo é cultura civilizada? Não entendi!

(Os alunos falam ao mesmo tempo e o professor pede que eles levantem a mão para falar)

(9) Prof.: Não, não. Ergue sua mão, assim. Fala.

(10) Marcos: Não era mais cavernas. Essas coisas assim.

(11) Prof.: Ah! tá, tá. Já era, já a habitação já era uma coisa diferente, as construções, tá. Mas tem mais informação aí.

(12) Juliana: Por que os cavalos, não tava o carro ainda, os cavalos...

(13) Prof.: O que tá sendo usado prá trabalhar?

(14) Juliana: É.

(15) Paula: Antes era trator.

(16) Prof.: Antes era trator?

(17) Paula: Agora é trator.

(18) Prof.: Tá, mas a pergunta é assim, Paula. Isso aí é no século catorze, Paula. Aí, no século catorze a Europa ela... o tipo de cultura que havia na Europa é o tipo que a gente chama de cultura civilizada. Certo? Por que que isso aí, por que que isto aqui é, a cultura que a gente conhece por civilizada?

(19) Willian: Por que tem soldados?

(20) Prof.: Olha, olha uma informação importante, olha. Tem exploração...

(21) Alunos: ...do trabalho.

(22) Prof.: Do trabalho, olha. Tem alguém, tem alguém trabalhando ali olha... Você acha que... você acha que aquelas pessoas ali olha, eles moram naquele castelo?

(23) Alunos: Não.

(24) Adevaldo: São empregados.

(25) Prof.: Não tem cara né, de quem mora no castelo. Já é até uma, uma,

uma informação. Qual a outra informação?

(26) Éder: Que é só mulheres que estão trabalhando.

No episódio transcrito o professor apresentou a pintura como um documento que “contém uma série de informações” e que “explica” como era a vida na Europa, do século XIV até o século XVIII (turno 3). Aliás, este parece ser um elemento definidor do próprio conceito de documento não explicitado pelo professor no turno 1, por ele supor ter sido compreendido pelos alunos (“Isso aqui é um documento histórico. Tá certo?”).

Este caráter do documento como portador de informações e explicações para uma determinada realidade social, é reforçado pela forma como ele é introduzido na sala de aula. A questão colocada na lousa “Como era a vida na Europa no século XV e XVI?” é tratada mais como um “tema” a ser estudado do que como um problema a ser investigado.

Embora haja uma breve apresentação do contexto de produção do documento, esta contextualização não é feita de forma a situar a pintura como uma determinada representação do período.

Contudo, as informações supostamente contidas no documento não foram simplesmente transmitidas pelo professor aos alunos. Ele convidou-os a buscar essas informações através da interpretação da pintura. Para tanto, inicialmente, requisitou dos alunos a utilização de duas operações intelectuais: a observação e uma classificação, mediada pelo conceito de cultura civilizada.

Apoiado nessa grade de leitura, o professor procura impor um controle bem delimitado sobre os possíveis sentidos a serem tecidos na interpretação do documento. A proposição desencadeadora da interpretação passou, então, a ser a seguinte: A sociedade europeia dos séculos XV e XVI possui uma cultura civilizada. A pintura revela aspectos da vida na Europa nesse período. Quais são os elementos presentes na pintura e que se incluem na definição daquele conceito?

No 1º bimestre, numa unidade do programa que visava a ensinar algumas noções básicas da história, foram trabalhados os conceitos de cultura civilizada e cultura primitiva, através de um breve texto elaborado pelo professor. Foram apontadas como características da cultura primitiva: o nomadismo, a propriedade coletiva da terra, o trabalho coletivo, a igualdade social e a inexistência de governo. Por sua vez, caracterizariam a cultura civilizada: o surgimento das cidades, a propriedade particular, a exploração do trabalho, a desigualdade social e a existência de um

governo exercido por pessoas com poder. Como atividade de sistematização destes conceitos pelos alunos, o professor propôs que eles os definissem, utilizando-se de exemplos. Lendo os textos dos alunos pude perceber, em vários deles, as seguintes associações: cultura primitiva-passado-homens das cavernas/ sociedades indígenas-atraso e, por outro lado, cultura civilizada-presente-nossa sociedade-progresso.

É a partir desta associação que o aluno Marcos explica o destaque dado ao castelo como uma característica de cultura civilizada, presente na pintura: "Não era mais caverna. Essas coisas assim." (turno 10) Ele resgata, na forma de negação, um elemento do conceito de cultura primitiva, conceito este que havia sido definido em direta oposição ao de cultura civilizada.

Quanto à atividade retratada no episódio, o professor havia previamente destacado três elementos do conceito de cultura civilizada já trabalhado com os alunos e que ele julgava básicos para caracterizar a sociedade europeia dos séculos XV e XVI: exploração do trabalho, propriedade particular e desigualdade social.

Assim, a justificativa do aluno gera um certo desconcerto no professor. Ele não aprova nem desaprova a resposta e acaba retomando a interpretação do documento de uma forma mais flexibilizada. Agora, não mais através da mediação do conceito de cultura civilizada mas sim, através do que havia apontado como um dos atributos do conceito de documento: "Mas tem mais informação aí" (turno 11).

Em resposta, a aluna Juliana parece dar um novo sentido para a interpretação, qual seja, a comparação entre os modos de vida percebidos na imagem e aqueles da nossa sociedade: "Por que os cavalos, não tava o carro ainda, os cavalos..." (Vale lembrar que no mesmo enunciado em que definiu o documento como portador de informações, o professor também utilizou a comparação entre aspectos dos dois períodos, o Livro das Horas e o nosso calendário, na apresentação da pintura - turno 4). E, embora a aluna pareça referir-se aos meios de transporte, o professor procura reorientar a interlocução no sentido de os alunos se aterem aos aspectos observáveis dentro da lógica da grade de leitura por ele escolhida: "O que está sendo usado prá trabalhar?" (turno 13) E uma nova aluna, Paula, confirma o novo critério de observação adotado por sua colega: "Agora é trator".

O professor então, relembra a pergunta inicial ancorada no conceito de cultura civilizada. E novamente outro aluno responde de forma imprevisível, sondando a pertinência de sua resposta junto ao professor: "Porque tem soldados?" (Certamente referia-se ao personagem que posteriormente seria identificado com um espantalho, que porta um arco e flecha e que parece usar um capacete. Estaria

também ele adotando a lógica da leitura do documento através da comparação de épocas, a partir de uma suposta diferença: o instrumento de combate? Ou estaria simplesmente destacando um aspecto observado?)

O professor parece não escutar a fala do aluno e, preocupado com a dispersão das repostas, induz à uma das respostas desejadas: "Tem exploração..." Ao que os alunos completam: "...do trabalho" (Turnos 19 e 20). A interpelação do documento é, então, retomada pelo professor e, novamente, ele a flexibiliza indagando sobre outras possíveis "informações" presentes na pintura, sem a mediação do conceito de cultura civilizada. E novamente os sentidos da interpretação fogem ao seu controle. Diante da resposta de Éder, "Que é só mulheres que estão trabalhando", segue-se uma breve discussão sobre quem estaria representado como trabalhadores na pintura (homens ou mulheres) concluída com o posicionamento de um outro aluno, baseado na afirmação de que, "naquele tempo", os homens usavam cabelos compridos.

A princípio poderia destacar que as respostas dos alunos têm em comum o fato de realçar elementos diretamente observáveis na pintura: o castelo, os cavalos, os soldados, as mulheres trabalhando. Por sua vez, as respostas desejadas pelo professor - exploração do trabalho, propriedade privada e desigualdade social - são conceitos que não estão dados através da observação, pois dependem de relações entre elementos presentes na pintura e informações sobre o contexto tratado. Talvez o caminho iniciado pelos próprios alunos seja mais eficaz no que diz respeito à construção de conceitos: partir dos aspectos diretamente observáveis, para aí então, fazer generalizações, através do estabelecimento de relações.

Não foi este o caminho adotado no 1o. bimestre, pois o texto elaborado pelo professor a que me referi já trazia a definição dos conceitos e a atividade de exemplificação não parece ter gerado a apreensão de seu significado por parte da maioria dos alunos.

Assim, o professor reorienta a forma como propõe a interpretação da pintura aos alunos, ora utilizando o conceito de cultura civilizada como mediador, ora pedindo genericamente o apontamento de informações. O conceito escolhido para a leitura não é utilizado de forma a dialogar com as evidências históricas supostamente contidas no documento. Ambas as formas de interpretação utilizadas pelo professor supõem uma noção de documento como trazendo em si os dados da realidade social: o documento prova. Subjacente a esta noção está a compreensão do conhecimento histórico como retrato fiel do real.

Nas conversas semanais que tive com o professor ficou claro que esta era uma postura consciente. Ele concordava com minha concepção de história como construção social e de documento como monumento (Le Goff, 1984), constituído nas contradições de seu contexto de produção, porta-voz de certos sentidos para a memória e silenciador de outros e como tal, tendo que ser decifrado. Entretanto, supunha que tal abordagem complicaria muito a compreensão da História por parte dos alunos de 1º grau, sobretudo da 5ª série. Embora eu não tivesse muito sistematizados os procedimentos metodológicos condizentes com minha concepção de História, no que diz respeito ao trabalho com 5as. séries, tinha algumas pistas construídas ao longo da minha experiência como professor (por exemplo: o uso de uma metodologia investigativa e uma certa forma de indagar o documento - quem o produziu? onde? quando? para que? para quem?). Essa discussão esteve presente em toda a trajetória do nosso trabalho partilhado e deixou marcas nas nossas práticas durante as aulas e nas formas de avaliá-las. Isso só foi possível graças a algumas características do professor e de seu trabalho: a postura aberta a novas experiências na sala de aula, a atitude constantemente indagativa frente aos resultados do trabalho junto aos alunos e sobre suas formas de aprender, a opção por uma reconstrução permanente do planejamento e pela utilização de fontes primárias como material.

Mas voltemos ao episódio. As estratégias de elaboração do conhecimento pelos alunos, referentes às formas de interpretação do documento estão marcadas pela tentativa constante do professor em orientar o olhar e o dizer dos alunos para os aspetos que ele havia escolhido como definidores dos modos de vida na Europa nos séculos XV e XVI. As estratégias de intervenção do professor, contudo, também variam conforme as respostas dos alunos. A interlocução revela a inoperância do conceito escolhido como mediador e, por vezes, o professor parece ceder aos novos efeitos de sentido produzidos. Neste jogo, o momento de indução da resposta (turno 20) representa a tentativa extrema do professor de fazer com que os alunos interpretassem a pintura nos mesmos termos que ele.

Os alunos, por sua vez, parecem ter aceito o convite à interpretação do documento valendo-se de operações intelectuais distintas: a indução por oposição, quando Marcos retoma enunciados proferidos num momento anterior do curso; a proposição (por parte de Juliana e talvez, de Willian) de um novo critério de leitura baseado na comparação de épocas, operação utilizada pelo professor momentos antes; o destaque de elementos diretamente observáveis tal como parece ter feito Éder (não tenho elementos para levantar hipóteses sobre possíveis associações contidas em seu enunciado).

Como nos diz Bakhtin: "...o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso, adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor" (Bakhtin, 1992).

As falas revelam operações intelectuais e significados tecidos na interlocução, num jogo de reprodução e produção de novos sentidos, marcado por um contexto ideológico-institucional em que é atribuído ao professor o papel de único detentor do saber. O professor em questão assume este papel, atitude que acaba sendo reforçada por sua concepção de História e seu ensino. Entretanto, no contexto da interação verbal, ele reformula suas intervenções e, em alguns momentos, cede ao jogo de negociação de sentidos.

Por ora, neste breve esboço de análise deste episódio, procurei destacar o papel constituinte do outro e da linguagem nos processos de elaboração do conhecimento na escola. Para mim, fica também evidenciado a necessidade de nós, professores, tornarmos o discurso pedagógico um "discurso polêmico", aberto à reversibilidade (Orlandi, 1987) e de abordarmos o conhecimento em sua incompletude, marcado por seu fazer-se histórico e coletivo.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*, Campinas, Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4ª ed., São Paulo, Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações*, Rio de Janeiro, DIFEL, s/d.
- E GOFF, Jacques. "Documento/Monumento", In: *Memória-História*, Enciclopédia Einaudi, vol. 1, Porto Alegre, Artes Gráficas, 1984.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e o seu Funcionamento*. 2ª ed., Campinas, Pontes, 1987.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros - Uma Crítica ao Pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*, 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1991.

QUÉ HACEMOS CON LA HISTORIA?

Prof. María Rosa CARBONARI*

INTRODUCCIÓN

La disciplina Historia en la escuela es actualmente objeto de profundas críticas, tanto en lo que respecta al contenido seleccionado como a la forma de transmisión y asimilación. Ello muestra la vigencia marcada de un papel tradicional desfasado de los intereses de la sociedad actual. (SAAB, 1988)

Los tratados antiguos hacen referencia sobre la importancia de la transmisión histórica en términos de: dar lecciones del pasado, tener una función "moralizadora, ser "mater e magister vitae", entendiendo que la historia instruía con el ejemplo, corregía los errores y servía para la acción de los futuros gobernantes.

Este papel asignado a la disciplina, sobre todo en su carácter ejemplar, implicó un determinado recorte de la realidad del pasado e hizo de lo político y cronológico, el único eje explicativo. Esta concepción histórica y su consecuente construcción historiográfica se transformó en la Historia Legítima o Historia Oficial.

Con la creación de los Estados Modernos y la inquietud por generar una política educativa en relación a los miembros de ese Estado, la función política de formar al futuro ciudadano refuerza la preocupación por formar al dirigente. Así la Historia tenía importancia considerable dentro de los planes de Estudio de carácter humanista y enciclopedista. De ella se esperaba que el estudio del pasado permitiese imitar la conducta de los grandes hombres que guiarían las acciones futuras. La Historia - dice un historiador argentino a fines del siglo pasado- posibilita "...una alta enseñanza moral e intelectual... para preparar al ciudadano a entrar de lleno en las agitaciones de la vida pública" (FREGERIO, 1907)

Sin grandes modificaciones y manteniendo el perfil de crear la identidad social en la escuela elemental y formar al futuro dirigente en la escuela secundaria, estos objetivos sellaron la selección y organización de contenidos en el transcurso de la primera mitad del siglo XX aunque con las posibles variantes nacionalistas y/o liberales europeizantes dependiendo de las políticas educacionales globales. (Ver MARTINEZ PAZ, 1978)

A mediados del siglo XX los “Estados Desarrollados”, o “Estados en Desarrollo” comienzan a preocuparse en propagar una política educativa necesaria para el crecimiento económico del país. Gradualmente, la función económica dada a la educación hace desdibujar su antiguo perfil humanista. La Historia, fundamentalmente a nivel primario, pasa a integrar las Ciencias Sociales. El modelo desarrollista y el paradigma científico-técnico implicaron una nueva mirada respecto a los objetivos que debían cumplir tanto la historia como la geografía.

Fue entonces en el marco de la recuperación de la crisis del capitalismo liberal y la recuperación de las democracias liberales que la Historia pasa a incorporarse al área de ciencias sociales, en un marco de crítica a los estudios organizados por materias, pues estos, se sostenía, no brindaban una base para el desarrollo integral e impedían un aprendizaje interrelacionado.

Se proponía como alternativa el Currículo Integrado o el Currículo por Área. Entre los argumentos citados encontramos: “El criterio rector del currículo por área es la necesidad de restablecer la unidad del saber, la visión global de los bienes culturales, la integración del conocimiento. Para ello se recurre a agrupar varias materias de acuerdo con sus afinidades” (JAROLIMEK, 1971)

De aquella preocupación norteadora de fines de siglo pasado de crear la identidad social a partir de un antepasado común y términos geográficos de compartir un mismo territorio, se pasa al área de Ciencias Sociales que podría ser integrado por materias tales como Geografía, historia, sociología, ciencias políticas, economía, antropología y psicología. Ciencias relacionadas para proporcionar un conocimiento más amplio del mundo que aquel que se lograba por el estudio de una sola materia.

En esta reorganización, a partir de un enfoque funcionalista, fundamentalmente, el saber se ordena con la preocupación por adecuar a través de una socialización escolar los valores de la “democracia”.

A partir de un modelo inductivo espacialmente, pero deductivo cronológicamente, se construye las ciencias sociales para las escuelas primarias,

mientras que la secundaria continúa con su antiguo enfoque deductivo cronológico.

La ideología de la política educativa en las ciencias sociales suponía formar al niño para vivir en democracia en un mundo de permanente cambio en el cual el progreso técnico es su motor. La dinámica de la propia historia se diluye en un enfoque estático y dual presentando comunidades antiguas, comunidades modernas; la ciudad, el campo; etc.

La disciplina Historia para la formación secundaria, sin embargo, permanece casi sin modificaciones en su función moralizadora, aunque comienza a ser combatida desde distintos ángulos. Sea por su orientación humanista o por su forma de aprendizaje. En 1902 el educador argentino Pizzurno criticaba la orientación de la disciplina, quien sostenía "En Historia se aprende prolijas enumeraciones de dinastías, nombres de batallas y de jefes ... aumentando así el número de palabras, no de ideas". Para este educador la Historia debía "hacer conocer los fundamentos de la evolución humana, algunos hechos,... que influyeron en el progreso..., las mejoras ... los adelantos..." insitiendo así en una función más pragmática para la asignatura. (PIZZURNO, 1938: 57)

Recién a fines de este siglo la Política Educativa busca dar un nuevo perfil a la disciplina histórica pos-primaria fundamentalmente integrándola a las otras áreas de lo social como geografía, sociología y política.

La nueva política educativa que se viene implementando desde la conducción significa una revisión de los contenidos tradicionales en el área de Ciencias Sociales y particularmente en Historia.

Para argumentar sobre la necesidad de una reforma educativa en el área de lo social, sobran trabajos realizados (Ver por ejemplo CARRETERO, 1989, RIEKENBERG, 1991, FINOCHIO, 1993, SAAB, 1994). Las críticas se centran fundamentalmente en que la enseñanza de la Historia se da a partir de un aprendizaje memorístico, desarticulado, sin significado con conocimientos previos ni conexión con la realidad actual. Los alumnos, dentro de esa perspectiva, asumen un mero rol pasivo, siendo receptáculos de informaciones, datos, fechas aisladas, sin poder reconocer el pasado de su sociedad y lo que es más preocupante aún, su propia historicidad. Así, la materia se transforma, desde la óptica de ellos, en tediosa.

En un marco de discursos pedagógicos tan saturados de utilitarismo, de presentismo, de tecnología y de educación para la productividad, los argumentos sostienen la necesidad de capacitar individuos para asimilar las rápidas

transformaciones tecnológicas, de manera que puedan responder con versatilidad a la progresiva movilidad laboral, una pregunta central más que preocuparnos debe ocuparnos: ¿Qué hacemos con la Historia?

REFLEXIÓN Y PERSPECTIVAS

En la sociedad actual, cargada de vivencias “ahorísticas”, dominada por el “imperio de lo efímero”, de lo instantáneo y del consumo infernal, sociedad a la vez en continua transformación que volatiliza todo lo que pareciera ser duradero: ¿quién estaría dispuesto a pensar en antigüedades?, ¿a detener la marcha acelerada del capitalismo?

Así como en un recipiente de desperdicios donde se arrojan los residuos de la industria de lo descartable, pareciera que el pasado no puede ocupar un espacio en mentes continuamente invadidas por el imperativo de adapte lo nuevo, busque lo último, innove, “agiórnese”, prepárese para el futuro.

En tal contexto, los profesores y profesoras de Historia nos vemos, entonces, enfrentados a uno de los desafíos más importantes de estos tiempos. En un momento en que el presente seduce cotidianamente a proyectarnos hacia adelante, es necesario mirar primero hacia atrás para poder situarnos históricamente en el mundo, pues nos permite conocer mejor la realidad que nos toca vivir y estar “capacitados” para saber cómo movernos en el futuro. Reconociendo así que la Historia no es sólo pasado, sino dialéctica entre pasado y futuro.

El reflexionar, entonces, sobre el papel de la Historia en la sociedad contemporánea nos obliga - a quienes seguimos apostando y confiando en ella - a replanterarnos, a buscar estrategias diferentes de aprendizaje, a buscar otras formas de transmitir el conocimiento histórico de las ya tradicionales y tediosas clases cronológicas.

En ese marco, los nuevos paradigmas que explican lo social invitan a atender los mecanismos de construcción histórica y a reconocer que la Historia petrificada en la “manualística” se confundió con la memoria del poder. Hoy reconocemos que la historia busca aprehender a los hombres y mujeres no aislados sino viviendo en sociedad, conformando una trama en la que son minimizados o eliminados de los contenidos y, por consecuencia también de los libros didácticos.

Sin embargo, deconstruir esa historia oficial, desestructurar las formas

tradicionales de transmitir la historia, reconocer que el eje político no es el único que explica la sociedad, ni es el eje estructurante de la disciplina historia, considerar la forma ideológica que sustentó la visión de la Historia dominante, identificar en la Historia Oficial la memoria del poder, denunciar los supuestos que están detrás de determinado recorte o selección de contenidos, en síntesis, desmontar una historia ritualizada, también implica reconsiderar las formas aprendidas e internalizadas de Historia. Sólo esta convicción permitirá generar nuevos posicionamientos frente al pasado y presente a la vez que posibilitará generar nuevas estrategias de transposición didáctica.

No obstante, los profesores, muchas veces aislados intelectualmente y absorbidos en la práctica docente cotidiana no tenemos el tiempo necesario para replanterarnos la búsqueda de estrategias más apropiadas de transmisión de contenidos diferentes a los consuetudinariamente establecidos.

CRISIS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En ese sentido, desde el año 1991 se viene investigando sobre esta problemática. El abordaje que entonces se realizó buscaba captar “el sentido de la transmisión histórica” en el devenir social, para poder explicar la existencia de una crisis en la enseñanza en la Historia, entendida esta como una desadecuación entre los contenidos tradicionales y las exigencias del mundo contemporáneo (CARBONARI, 1991).

A partir de un abordaje histórico-crítico se interpretó que “el papel que cumplía en una sociedad tradicional con su carga valorativa (cohesión, identidad y sentido de pertenencia a los miembros de la sociedad) fue perdiendo legitimidad en la sociedad moderna con la aceleración histórica producida por las investigaciones científicas y transformaciones tecnológicas que conducen a los miembros de la sociedad a estar más preparados para el cambio que para el mantenimiento de la tradición.

Para comprender esta inversión de perspectiva de la transmisión histórica (de un rol fundamental a un rol subsidiario en la política educativa), se identificaron tres momentos: la formación de los Estados Modernos, a fines del siglo pasado, la política Desarrollista, mediados de este siglo y la descentralización Estatal, a últimos decenios del siglo XX (CARBONARI, 1991).

Se consideró en ese momento la existencia de una “crisis en la enseñanza

de la historia” entendida desde la política educativa como un desfase entre el interés del Estado (formación de ciudadanos políticamente pasivos y económicamente activos) y los entonces programas y manuales de historia. Desde la perspectiva de la sociedad, en tanto, los saberes se presentaban como desinteresantes e inútiles para la capacitación y el enfrentamiento del mundo del trabajo”. La superación de la crisis - se sostenía - desde el punto de vista del Estado y su política educativa estaría dada en la readequación de los contenidos a través de una propuesta renovada” (CARBONARI, 1991).

A partir de esta apreciación en el transcurso del año 1991 y 92 se indagó a profesores de Historia (localidad de Río Cuarto y la región) con la intención de conocer, fundamentalmente, 1. ¿cuál era la percepción que tenían acerca del papel que cumplía la disciplina en la actualidad?. Se pretendía recoger, asimismo opiniones acerca de 2. La adecuación-inadecuación de la materia en relación a la realidad actual; 3. La relación de la materia a valores socialmente predominantes, y 4. El interés sobre contenidos que podrían sugerirse.

A partir de las respuestas obtenidas, referidas al primer punto, es decir, papel de la disciplina en la actualidad, se identificaron cuatro modelos, según las respuestas dadas por los profesores: a. Conservador: formación general del ciudadano; b. Renovador: Comprensión la actualidad; c. Crítico: Transformación de la realidad y d. Pedagógico: Contribución en la adquisición de habilidades cognitivas. Mientras que en los tres primeros modelos está, centralidad los contenidos en el último la referencia es a las formas de aprender, independiente de los contenidos en si mismos.

La disparidad de criterios demostró que el papel clásico y determinado que tenía la materia en los inicios de la sistematización escolar ya no está vigente entre los docentes consultados. La mayoría consideró que la disciplina debería aportar elementos para la comprensión del presente, en clara alusión discordante con el papel que antiguamente se le reservaba. También consideró que los contenidos de Historia deberían renovarse a partir de una perspectiva económica y social. El papel conservador, en tanto, fue mantenido por quienes sostuvieron la función humanista y enciclopedista de formación e información general, así como de la valorización de los hechos históricos. El papel crítico no está prácticamente presente entre los profesores consultados (un solo caso confirma la regla). Finalmente, un porcentaje no muy significativo se inclinaron por la función pedagógica, es decir, más preocupados por el proceso de adquisición del conocimiento, de las formas de aprender, sin considerar los contenidos.

Respecto a la adecuación-inadecuación de la materia en relación a la realidad actual, las respuestas estuvieron relacionadas a los contenidos específicos que se dictan. La mayoría considera que algunos son adecuados (Historia de América Latina, Historia Contemporánea, Historia Regional) y otros ya no resultan significativos (Historia Antigua, Historia Medieval). En síntesis se consideraron más adecuados los contenidos en los que los alumnos pueden ejercer una mayor capacidad sobre de transferencia a su contexto espacial y temporal.

En relación a los valores socialmente predominantes y su vínculo con la disciplina, cabe destacar que el aspecto fue bastante complejo, tanto para los docentes consultados como para el análisis posterior - en términos de decodificar correctamente lo expuesto en los distintos casos. Quizás, ello resulta así por cuanto el tema de los valores refiere fundamentalmente a una dimensión ideológica del problema sobre la que no todos los docentes suelen reflexionar. Esto es, el problema de los valores que se transmiten y lo que ellos significan en la construcción de un determinado orden social y que se vincula más a las posturas críticas que a las posiciones legitimantes que tienden a verlos como naturales.

Sobre este punto se pudieron inferir las siguientes apreciaciones:

Los docentes reconocen que los valores que se transmiten en la disciplina Historia por lo general están fundamentados en los principios de la democracia liberal. Ello es así por cuanto tenían relación directa con el papel que debía cumplir la asignatura para la formación del ciudadano (basado en la concepción individual y liberal del siglo XIX y principios del XX).

Los valores democráticos fueron mencionados por la mayoría de los profesores consultados (democracia, justicia, libertad). Aunque se reconoció que los valores humanistas vinculados a los principios occidentales y cristianos se van perdiendo por lo que el pragmatismo social reclama.

Puede decirse, entonces que en la sociedad contemporánea una ética fundamentada en el conocimiento científico ha tratado de sobreponerse a las concepciones humanistas, descaracterizándolas de toda carga valorativa. Más preocupados por una argumentación científica, muchos profesores no logran reconocer valores en la transmisión de la disciplina

En términos generales se reconoció que los valores que se transmitían en la enseñanza de la Historia no eran representativos de la sociedad actual, lo que podríamos resumir en el siguiente comentario: "antítesis entre lo que se da y lo que está pasando en la sociedad".

El relevamiento realizado nos permitió, entonces, mantener como válida la hipótesis de una crisis profunda en la enseñanza de la Historia como resultado de su disfuncionalidad en la formación requerida para la sociedad de nuestros días. En ese marco, la expectativa y el reclamo de transformaciones educativas no se resolverían en el ámbito individual. Esto es, la voluntad docente de cambio tiene como límite concreto las condiciones de trabajo, las oportunidades de formación y la falta de espacios de discusión y la recreación de ambientes que permitan generar los cambios deseados. Y fundamentalmente, la posibilidad de que se advierta que ciertas modificaciones son posible en la medida que el sistema educativo y sus protagonistas reconozcan que la historia ha perdido su antiguo perfil de formación humanista y enciclopedista y precisa definirse en un nuevo contexto. (CARBONARI, 1993)

EN BUSCA DE UN NUEVO ENTENDIMIENTO PASADO/PRESENTE

A partir de estos trabajos, entendidos como diagnóstico de la situación, se observó la necesidad de implementar acciones en busca de mejorar la calidad de la enseñanza en Historia. Durante el año 1994 se organizó el Primer Encuentro Regional de Profesores de Historia con la asistencia de más de 100 profesores de la ciudad y la región.

El Encuentro pretendía iniciar un diálogo para compartir problemáticas comunes, para relatar experiencias, para divulgar propuestas, para decir que se piensa, para expresar las angustias, en fin para que los profesores se comuniquen y también se transformen en sujetos activos en la búsqueda de alternativas válidas para la transmisión de una disciplina que puede considerarse fundamental para comprender el mundo contemporáneo.

En dicha oportunidad se presentaron comunicaciones referidas a la temática tanto en propuestas didácticas, reflexiones teóricas, así como presentación de experiencias desarrolladas en el área. Asimismo, allí se planteó la necesidad de establecer un vínculo más orgánico entre los docentes de la Universidad y los docentes del Nivel Medio tanto en lo que respecta a la actualización de contenidos como de nuevas perspectivas didácticas

POLÍTICA EDUCATIVA Y NUEVA REORGANIZACIÓN DEL SABER

Con escasa antecedencia a ese encuentro, En abril de 1993 se había sancionado la Ley Federal de Educación que implicaba un cambio estructural en la política educativa del Estado y por ende afectaba a toda la estructural curricular del sistema educativo.

A fines de 1994, en tanto, se aprobaron los lineamientos mínimos de los contenidos. Se conformaron los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y la Historia pasó a integrar, junto con la Geografía, Sociología y Política, el Area de Ciencias Sociales . Para la política estatal implica, entonces, la implementacione de "cursos de capacitación" en relación con la nueva propuesta oficial.

En ese marco puede decirse que históricamente cada transformación económico-social y política fue acompañada por nuevos criterios o nuevas formas de clasificación del saber. Ello se puede observar durante el renacimiento, a fines del siglo XIX, a mediados del siglo XX y hoy se está viviendo por vivir otro de esos momentos.

Ahora, la nueva selección y organización de contenidos no pueden entenderse sin plantearse cuál es la política educativa que los sustenta o cuáles son los criterios que llevan a un determinado recorte del pasado histórico. Por eso es fundamental, entonces, no perder de vista el marco económico social y los sustentos políticos que hacen a esta reorganización del saber, es decir lo que denominamos la transformación curricular. Ello básicamente para entender la política global para luego poder situar específicamente la disciplina que interesa.

NUESTRA PROPUESTA

Como en la transformación prevista, nuevamente nos encontramos con una selección a priori en la que los profesores se pueden convertir en meros reproductores sin reconocer los supuestos que están detrás de cada selección de contenidos. Se consideró imprescindible, entonces, trabajar sobre las corrientes teóricas que subsidian las construcciones históricas.

Para ello, en el transcurso de 1995 se organizó un Seminario-taller ("La enseñanza de Historia en Debate") que tenía como objetivo continuar el diálogo

iniciado anteriormente. Dicho evento, además se proponía reflexionar críticamente sobre los nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza de la Historia y los Contenidos Básicos Comunes. Reflexionar también sobre las formas de construcción del conocimiento histórico.

En ese contexto, otra actividad se comenzó a desarrollar intentando otras alternativas a la Historia y fue comenzar a realizar investigaciones sobre la región. Así se dió importancia al trabajo de lo específico, pero sin perder el marco temporoespacial estructural que lo contiene, (explícito entre la historicidad del lugar y la relación con el contexto global). Esta propuesta supone cierto nivel de integración de la Historia y la Geografía.

Para el transcurso de este año - 1996 -, entre otras actividades, se tiene previsto continuar con el vínculo iniciado entre los profesores de Historia para profundizar el análisis de las nuevas propuestas que están siendo implementadas desde la conducción educativa nacional. Se realizará también sobre los trabajos de la región un video educativo que permita considerar la Historia Regional como temática de interés considerando el video como un recurso didáctico que incentive el estudio de la Historia Regional.

Todas estas propuestas se enmarcan en la necesidad de generar ámbitos de discusión que permitan replantear y reconsiderar las formas tradicionales de transposición didáctica y las formas tradicionales de construcción histórica.

El alto grado de participación de los docentes de Historia hasta ahora obtenido en las distintas actividades programado permite valorar lo hecho para construir caminos alternativos capaces de dar respuesta a la pregunta pragmática de la sociedad contemporánea ¿para qué sirve la Historia?

REFLEXIONES PERMITIDAS

Si, en síntesis, la disciplina Historia puede aportarnos mucho o puede no servir para nada, ser desinteresante y aburrida o contribuir a una formación crítica del futuro ciudadano. Todo depende de ¿qué hacemos con la Historia?

La Reforma Educativa puede transformarse en una mera adecuación de contenidos agiornados y el docente un mero reproductor de temas seleccionados a priori sin tener en cuenta los mecanismos de selección y recorte de contenidos.

Hoy, tal como se vienen dando las transformaciones, parece que el objetivo

de la Reforma Educativa en Argentina se reduce a preparar sujetos para el mercado productivo. Es decir educar para producir. Y, si en ese sentido, la historia perdió su antiguo perfil de función moralizadora, hoy más que nunca es necesaria una formación histórica que posibilite formar sujetos pensantes y creativos. Capaces de desenvolverse en un mundo en permanente mutación, porque preparar para el mundo del trabajo, para el mercado laboral no debería ser solo preparar un individuo calificado, eficaz, eficiente y competente. Sino también, situarlo en el contexto histórico social como futuro trabajador para conocer el funcionamiento de las reglas del mercado, las relaciones que en él se construyeron históricamente entre Patrón-aprendiz, empresarios-trabajadores, empleador-empleados, y conocer no sólo la revolución industrial sino los mecanismos de explotación que la originaron, conocer, también, las primeras organizaciones colectivas en busca de reclamos sociales, etc. Situar en definitiva a hombres y mujeres en su época con sus deberes, derechos y responsabilidades para generar posibilidades sociales dignas de ser compartidas.

BIBLIOGRAFIA

- CARBONARI, María Rosa. **Crisis en la Enseñanza de la Historia.** (Tesis de Maestría) Inédita. Universidade Federal Santa María. Santa María. Rio Grande do Sul. Brasil. 1991
- _____. **La enseñanza de la Historia en la percepción de los profesores que la dictan.** Inédito. Consejo Nacional de Investigaciones de Córdoba (CONICOR). Córdoba. Argentina. 1993.
- _____. (Compilación y presentación) **ANALES del Primer Encuentro Regional de Profesores de Historia.** Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. Córdoba. (en prensa)
- CARRETERO, M., J. Y. Pozo y M. Asnesio. **La enseñanza de las Ciencias Sociales.** Madrid. Visor. 1989.
- FINOCCIO, Silvia. **Curriculum presente. Ciencia ausente.** Troquel. Buenos Aires. 1994.
- FREGEIRO, C. L. **Lecciones de Historia Argentina.** Buenos Aires. De. Mendeky 1907.

JAROLIMEK, John. **Las Ciencias Sociales en la Educación Elemental**. México. Paz-Mexico.1971)

MARTINEZ PAZ, F. **El sistema educativo Nacional. Formación desarrollo y crisis**. Tucuman. Fundación Banco del Norte.1978.

SAAB, Jorge M. **Qué historia contamos. Escuela Taller 1 (1)** Buenos Aires. 1988.

RIEKENBERG, Michael (comp) **Latinoamerica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica**. Madrid. Alianza. 1991.

TEDESCO, **El desafio educativo**. Buenos Aires. GEL. 1987

ESTUDO DO MEIO - “DO CAFEZAL AO CAFEZINHO”

Dr^a Yvone Dias **AVELINO**

Esta comunicação tem como proposta o relato de uma experiência didática. Trata-se de um Estudo do Meio realizado na área de Estudos Sociais, com alunos da 3ª série do 1º Grau, no Colégio Santa Cruz, na Capital.

A importância do ensino de Estudos Sociais na escola do 1º grau fundamenta-se no fato de que esta área fornece elementos para que a criança possa crescer socialmente, adquirindo capacidade de interpretar seu momento histórico, seu espaço geográfico e seu tempo cronológico dentro do processo evolutivo da sociedade como um todo.

À medida que a criança cresce em idade, deverá também crescer na sua capacidade de “criar e transformar a realidade em comunhão com seus semelhantes (Nidelcoff, p. 7).¹

Orientando-nos pelos objetivos da própria área de Estudos Sociais, que enfoca o conhecimento da realidade do educando e a maneira de como relacioná-la com outras épocas e outros homens, podemos começar pela aplicação de uma técnica - Estudo do meio, embora haja para o ensinamento do conteúdo programático vários recursos metodológicos e a aplicação de diferentes técnicas.

¹ Nidelcoff, Maria Teresa - *A escola e a compreensão da realidade*, São Paulo, Brasiliense, 1994.

É através do estudo do meio, que a criança vai aprender a ver, e, analisar a realidade em que vive, para, a partir daí, tornar mais amplos os seus horizontes.

Assim, é necessário que a escola desperte na criança atitudes de curiosidade, observação e crítica à realidade. O Estudo do Meio se faz pela observação direta, e pode ser integral ou parcial.

O exemplo que apresentamos na presente comunicação, pelas suas próprias particularidades, exige um trabalho de equipe e uma preparação cuidadosa, durante um largo período de tempo. É uma gratificante mas árdua tarefa que deve ser assumida pelo conjunto de docentes ligados à criança, sob a batuta do coordenador da área.

"A escola tem que ajudar a criança para que, em seu processo de crescimento, ela vá compreendendo a realidade que a cerca e nela se vá localizando lúcida e criativamente." (Nidelcof, pág. 18).²

Com base nesse princípio, a equipe envolvida desenvolveu um Estudo do Meio sobre o café usando um processo interdisciplinar para que os resultados fossem mais proveitosos. Especialmente eu, como coordenadora de área, organizei e contei com a colaboração das coordenadoras das demais áreas, das professoras de classe e de áreas especializadas.

A idéia é re-presentar, através da temática do café, o passado histórico indo à uma fazenda de café em Campinas, fazer o percurso de trem (Maria Fumaça), e culminar com uma exposição de ambientes sociais do café, e com uma festa, onde todos os comestíveis devem ser feitos com café.

Nas terceiras séries do 1º grau do Colégio Santa Cruz, em Estudos Sociais, o conteúdo programático estuda o Estado de São Paulo (localização geográfica, relações sociais e econômicas e seu processo histórico). Assim sendo, nada mais natural que tracemos o perfil histórico do nosso Estado através da pujança que se manifesta com o café.

Ir à Campinas hoje, cidade que integrou o percurso cafeeiro do oeste paulista de ontem, para ver de perto, na Fazenda Monte O'Este, desde a plantação ao processo do cultivo, e a colheita, com tecnologias avançadas que serão comparadas através de fotos, slides, filmes e pesquisas em revistas e livros, com as técnicas do início do século.

² Idem op. cit. b

Entrar na sede da grande e patriarcal fazenda, ter a sensação do que era uma estação de trem (preservada pela ABPF em Tanquinho), ver de perto a velha e antiga ferrovia, ouvir e ver as explicações sobre o funcionamento da caldeira da “Maria Fumaça” e da comunicação telefônica à manivela, é descortinar o passado histórico. Percorrer no trem um trecho da ferrovia no vagão de passageiros, e vendo que existe, também, o vagão de mercadorias que levava o café ao porto, dará ao aluno a medida exata do “tempo histórico” inserido em um processo sócio-econômico.

ETAPAS DO ESTUDO, ANTES DA SAÍDA DOS ALUNOS E DURANTE O ESTUDO DO MEIO.

1. Texto que resume o desenvolvimento histórico que já se estudou em sala de aula (autoria da coordenadora de Estudos Sociais, (autora desta comunicação).

Explora-se pormenorizadamente um pé de café (folha, frutos, caule, cabinho, altura, limpeza, saia, talhão, cor). Nesta fase o aluno responde um questionário, fotografa o pé de café, faz uma pesquisa em textos e poesias sobre o café. Depois, em papel vegetal, desenha o Estado de São Paulo, localizando a cidade de Campinas, e desenha, também, um mapa do Brasil localizando a Região Sudeste, e o Vale do Paraíba, confronta-os, e aí faz uma maquete do primeiro mapa.

TEXTO 1 - ESTUDO DO MEIO “DO CAFEZAL AO CAFEZINHO”

Vocês sabem que o Estado de São Paulo faz parte da Região Sudeste, que é a mais desenvolvida do Brasil.

Vocês já tiveram algumas informações sobre o Estado de São Paulo agora na 3ª série. Vimos que sua capital é a grande e populosa cidade de São Paulo, onde moramos.

Portugal descobriu o Brasil no século XVI e o povoamento fixou-se no litoral por várias razões:

1. A Serra do Mar era uma barreira difícil de ser vencida;
2. A Mata Atlântica dificultava a penetração;

3. Temiam os índios.

Além disso, ficar no litoral era uma vantagem para quem tinha de receber tudo de Portugal, como vestuários, armas, mantimentos, etc. Assim sendo, todas as primeiras vilas ficaram no litoral, menos São Paulo.

Depois da fundação da cidade de São Vicente, Martim Afonso de Souza, acompanhado de João Ramalho e do cacique Tibiriçá, criou no planalto a vila de Santo André da Borda do Campo.

Vinte anos depois, em 1554, em torno do colégio de São Paulo, criado por Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, surgiu São Paulo de Piratininga, hoje a nossa majestosa e também problemática cidade.

No século XVIII a descoberta do ouro fez o homem esquecer todos os perigos. O Brasil atraía pela riqueza de seu solo. Minas Gerais era o principal centro.

O ouro provocou o desenvolvimento da criação de gado, e de muito longe, do Sul ou do Nordeste, chegavam as boiadas que rendiam bom dinheiro. Do pouso dos tropeiros e viajantes surgiam muitas cidades, que, com o tempo, desapareceram ou se desenvolveram, transformando-se em cidades famosas.

Além do ouro, a cana-de-açúcar também atraiu o homem de outras regiões.

A partir de 1830, o café, que até então era só cultivado no Vale do Paraíba, chegou da Mata de Minas Gerais e do Espírito Santo, e, em 1870, era cultivado em todo o Estado de São Paulo. Surgiram mais cidades, mais estradas de ferro e de rodagem, para transporte de pessoas, e do café, novo produto que se desenvolveu muito no oeste paulista, a partir da decadência do Vale do Paraíba, depois da abolição da escravidão. No oeste paulista trabalhava o imigrante europeu e depois o asiático (japonês).

Nós vamos iniciar um Estudo do Meio "Do Cafezal ao Cafezinho". Começamos na sala de aula com alguns esclarecimentos e com algumas outras informações, através de pesquisas de grupo.

Iniciamos estudando um pé de café que enfeita os jardins do Colégio.

Já na viagem, o aluno deve observar e anotar algumas informações sobre o solo da fazenda. Ver como os cafeeiros estão plantados, verificar a inclinação do terreno e perguntar ao técnico (engenheiro agrônomo) muitas coisas a respeito do solo deste cafezal.

2. SOLO: Erosão e Proteção (autoria do ex-coordenador de ciências, Prof. Almenor Tacla, hoje diretor da Apel).

O solo é a parte da superfície da Terra onde crescem as plantas.

As plantas servem de alimento para os animais que o homem cria e servem de alimento para o próprio homem.

Das plantas o homem retira madeira, fibras para a fabricação de cordas, papel, tecidos e até mesmo lenha e carvão.

As raízes das plantas tiram do solo água e sais minerais que vão se juntar ao gás carbônico que as folhas tiram do ar e assim as plantas podem fabricar alimentos e crescer.

Você talvez já tenha ouvido falar em sais minerais. Nós não os enxergamos, pois eles ficam dissolvidos na água que existe no solo. Os sais de nitrogênio, fósforo, potássio, cálcio, magnésio e enxofre são os principais. Se faltar algum deles as plantas não crescem bem e podem até morrer.

Um solo é fértil quando ele possui todos os sais que as plantas necessitam em quantidades certas. O solo é pobre quando falta algum ou alguns desses sais, ou então sua quantidade é muito pequena. Quando um solo é pobre de sais minerais, precisa de adubo.

Assim sem um solo rico as plantas não vivem nem crescem bem. Por essa razão o solo é uma riqueza que deve ser muito bem cuidada. Quando o solo não é cuidado ele sofre um desgaste ou é arrastado para os rios e vales. Dizemos então que o solo sofreu erosão.

Quais as causas principais da erosão dos solos?

Você já estudou por que os solos sofrem erosão. A erosão acontece quando:

- as matas são derrubadas;
- as queimadas são descontroladas;
- a terra é arada na direção da maior inclinação;
- os pastos são superlotados de gado;
- a terra é arada de maneira errada;
- a terra é plantada sempre com o mesmo tipo de planta.

Então fica fácil imaginar quais as técnicas principais usadas para se evitar a erosão dos solos; são elas:

- não deixar o solo nu, isto é, descoberto; deve-se plantar alguma coisa para proteger o solo;
- não queimar o mato nem restos de cultura. Caso seja necessário queimar o mato para arar e plantar isso deve ser feito de modo controlado para o fogo não passar para outras áreas;
- o agricultor deve preparar o solo e plantar sempre em nível. Nunca morro abaixo, pois dessa maneira facilita-se a formação de enxurradas de água que levam o solo morro abaixo;
- para cada tipo de solo e de inclinação utilizar a máquina correta. Algumas máquinas pulverizam muito o solo e assim a erosão é facilitada;
- um pasto com muito gado é estragado pelos cascos dos animais e o solo vai sofrer erosão. Não se deve superlotar os pastos;
- cada tipo de solo e de terreno serve melhor para certos tipos de plantas. Cultivar as plantas certas em cada lugar ajuda a evitar a erosão;
- quando se cultiva o solo durante muitos e muitos anos ele vai empobrecendo. Então deve-se adubá-lo corretamente.

Calcula-se que um hectare de terra (um quadrado de 100m por 100) sofre erosão que destrói mais ou menos 1.000 kg de solo por ano. Você já imaginou o que aconteceria se o agricultor não cuidasse do solo de sua fazenda?

3. TEXTO SOBRE A HISTÓRIA DO CAFÉ.

Muito explorado em sala de aula. Há discussões, pesquisas paralelas, leituras, questionários, provas de avaliação, e dramatização.

CAFÉ - PEQUENO HISTÓRICO

(autoria da coordenadora de Estudos Sociais, autora desta comunicação)

O café foi plantado na Guiana Francesa e de lá foi trazido para o Brasil por Francisco de Melo Palheta, que plantou as primeiras mudas em 1727, no Pará. Dali

o café foi levado para o Rio de Janeiro, espalhando-se principalmente pelo vale do Paraíba, por onde entrou em São Paulo estendendo-se pelo oeste paulista. Continuando sua marcha, difundiu-se, já no século XX, pelo norte do Paraná. Muito antes disso acontecer, a produção do café necessitou de mão de obra negra.

Em 1888, com a Lei Áurea, a escravidão negra acabou no Brasil. A abolição foi conquistada após longa e agitada campanha, mas não representou uma vitória para os escravos ou para os grupos sociais mais progressistas politicamente, que realizaram essa campanha. Ela veio, sim, resolver graves problemas de organização de mão de obra que interessava sobretudo aos agricultores das áreas cafeeiras, principalmente. Isto porque, a partir da abolição, organizou-se o trabalho assalariado com os imigrantes, e o negro não se integrou, ao contrário, ficou marginalizado na sociedade.

Nas fazendas no interior de São Paulo, cresceu o número de trabalhadores livres, assalariados, com a chegada cada vez maior de imigrantes europeus (italianos sobretudo).

Foi o Senador Nicolau de Campos Vergueiro, grande proprietário em São Paulo, quem primeiro trouxe o trabalhador europeu para suas fazendas em Ibiacaba.

Os contratos, de uma maneira geral, não foram muito bons para os europeus, porque o empregador não respeitava este “novo empregado”.

Foram criadas colônias com o fim de instalar famílias de imigrantes que se constituíam como colonos (trabalhador assalariado morador nas fazendas). Mais tarde, porém, os fazendeiros passaram a utilizá-los como braços para suas lavouras.

Experimentou-se então o sistema de parceria (sistema de trabalho em que o trabalhador recebia do fazendeiro uma parcela de terra para cultivar e entregava uma parte dessa colheita. Geralmente $\frac{1}{2}$ (meia) ou $\frac{1}{3}$ (terça). Os proprietários se sentiam prejudicados porque o colono cuidava de suas próprias culturas e não se dedicava às do senhor das terras.

Foi com a extinção do tráfico negreiro em 1850 que se passou a utilizar mão de obra imigrante como trabalhador assalariado.

Na segunda metade do século XIX, época da expansão cafeeira, aumentou muito o número da população imigrante no Brasil por ser uma mão de obra mais qualificada.

Por volta de 1872, 30% da população do Rio de Janeiro era estrangeira, o

mesmo ocorrendo em Porto Alegre com 11% da população e 8% em São Paulo.

Porém, a imigração acompanhou o crescimento da economia cafeeira e, com isso, tendeu a se concentrar em São Paulo, mais que nas outras regiões.

Confira isso no quadro abaixo:

Imigração -Brasil e Estado de S. Paulo 1884 -1920			
Períodos	Brasil	São Paulo	%
1884 - 1887	145.880	53.023	36,3
1888 - 1890	301.054	157.781	51,9
1891 - 1900	1.129.315	733.781	64,9
1901 - 1920	1.469.095	733.335	58,3

Fonte: Ladislaw Dowbor, pag.164. *A Formação do Capitalismo Dependente*. São Paulo, 1977.

Existem duas espécies importantes para a cafeicultura. **Coffea arábica** e **Coffea liberica**.

É um arbusto e atinge mais ou menos 5-6 metros de altura. A **Coffea liberica** chega a alcançar 10m.

Seu caule tem casca, do cinza ao verde claro, de pouca espessura. Possui numerosas ramificações delgadas e flexíveis. As raízes são também bastante ramificadas, esgotando com relativa rapidez a fertilidade do solo.

As folhas são perenes têm de 5 a 20 cm de comprimento por 1 a 5cm de largura. Na ponta são mais estreitas.

Suas flores são brancas e muito perfumadas. O fruto é uma **baga** denominada **cereja do café** e contém duas sementes: os grãos do café.

O cafeeiro floresce em setembro. Sempre existem algumas flores, frutos verdes e maduros no mesmo pé. Como a maturação leva de 5 a 7 meses, a colheita principal do café dá-se de abril a junho.

COLHEITA

Pode ser feita quinzenalmente colhendo-se as **cerejas maduras** ou então esperando que os frutos maduros caiam no chão. Nesse caso é preciso haver lim-

peza absoluta ao redor dos arbustos e trabalho diário para apanhar as cerejas.

As cerejas colhidas devem ser preparadas convenientemente para a venda do café.

Há dois processos para o preparo: **seco e úmido**

Para o tratamento a seco, juntam-se as sementes em montes mais ou menos volumosos, os quais fermentam. Durante a noite e em dias de chuva devem ser protegidos por grandes coberturas de lona. Em seguida são estendidos no terreiro para secarem ao sol.

Durante esse período é necessário que o produto seja constantemente revolido para evitar a fermentação e apressar a secagem.

Modernamente há secadoras mecânicas que oferecem vantagem em relação ao terreiro.

O café já seco é armazenado para sofrer a igualação, e então ser beneficiado. Depois as cerejas são despejadas em máquinas especiais que eliminam as películas que envolvem o grão.

No processo úmido as cerejas colhidas passam logo pela máquina despoldadora. Os grãos fermentam durante um ou dois dias em grandes tanques de água, onde perdem os restos da polpa. Após a secagem, podem ser ensacados e vendidos ou então passados por outra máquina que tira cinza e palha como se faz no processo seco.

PLANTIO

O plantio do cafeeiro começa com o preparo dos viveiros. Nestes são plantadas as sementes em fileira bastante densas ou em saquinhos de plástico preto. Após mais ou menos 40 dias o café germina e tem o nome de palito de fósforo. Mais alguns dias e toma o nome de orelha de onça. Após um ano a muda está pronta para o plantio definitivo. Muitas vezes são semeadas diretamente no local definitivo. Lançam-se aí várias sementes. Assim se procede em geral nas plantações em roçados de mata virgem.

A partir do 3º ano de vida o cafeeiro começa a produzir.

4. TEXTO ADAPTADO DE FRANCISCO MARINS

Este texto é lido em sala de aula, a classe dividida em grupo e é feita uma discussão sobre o café e sobre quem é o narrador. Tudo é apresentado em um mapa-mundi para que a criança tenha noção de espaço e tempo.

COMO O CAFÉ FOI CONHECIDO PELO HOMEM E COMO CHEGOU AO BRASIL (autoria da coordenadora de português Prof^a Marília Mattos Morello)

Quando todos se acomodaram em seus lugares e fizeram silêncio, o Rei, olhando os ouvintes que eram, além dos três pequenos o próprio Ministro e o comandante, pigarreou um pouco e principiou:

- Era uma vez...

Tiãozinho olhou para Tico. Aquele começo parecia com o das histórias da Vovó. Mas ele continuou:

- Segundo nossa história, nós morávamos na província de Café, no sul da Absínia. Vocês sabem onde fica esse país?

- Na África.

- Isso mesmo. E nenhum homem nos conhecia.

- E quem foi o felizardo que descobriu o café?

- Um pequeno pastor, que levava todos os dias as suas ovelhas a pastar nas montanhas!

- Como assim?

- as cabras, que eram muito atrevidinhas, entraram em nosso reino e foram comendo as nossas roupas. Quase nos deixaram nus!

- Que malvadas!

- Mas em compensação ficaram espertas demais, dando pulos e berros. Não paravam mais. O pastor estranhou aquilo, pois as cabrinhas eram mansas, mas aquele dia nem queriam obedecer. No dia seguinte deu-se a mesma coisa. E o pastor logo desconfiou que nós éramos os culpados daquilo.

Desde então os meus não tiveram mais sossego.

O pastor contou o acontecido para uns monges que moravam num mosteiro próximo.

- O que são monges?

- Uns religiosos que passam a vida afastados da sociedade fazendo orações. Estes logo gostaram de nossa companhia, para espantar o sono, pois costumavam ficar rezando até altas horas.

- Quando foi isso?

- Em meados do século XV. Por essa época, também, um chefe religioso da Arábia... Vocês sabem onde fica esse país?

Os meninos não sabiam e o Rei explicou que era na Ásia.

- Pois bem, continuou ele, esse chefe religioso, que se chamava Gemaledin gostou muito do Café e levou-o para seu país cuidando-o muito bem. E foi tal o desenvolvimento que os nossos tiveram naquele país, que muita gente pensou que fossem naturais da Arábia.

Nesse ponto o Ministro interrompeu dizendo:

- Lembram-se que expliquei isso? O nome de Sua Majestade é resultado dessa confusão - Coffea arábica.

Dudu e Tico estavam bem lembrados da lição anterior.

Os árabes, continuou o Rei, foram os primeiros a nos tratar bem, levando-nos para todos os cantos de seu país. Daí, passamos para outras terras, fomos para o Egito, para a Turquia, e nos fins do século XVI os nossos chegaram até a Europa. Aí, então, em alguns países, houve muita luta por nossa causa, uns nos queriam, outros não. Mas acabamos vencendo.

- Eu não sabia que existia gente que não gostasse do Café...

- No começo foi assim. Em muitos lugares até proibiram a nossa entrada. Na Europa, foi a Holanda que primeiro organizou os nossos. Levou muitos para Java, Bornéu, Sumatra, que são ilhas da Oceania.

Durante o século XVII os holandeses foram os nossos maiores amigos. Chegaram a nos levar para o seu próprio país, onde os nossos não se deram muito bem, pois lá faz muito frio. Assim mesmo, nos cultivaram num jardim muito bonito.

Alguns deste grupo, foram entregues como presente ao Rei Luiz XIV, da França, e depois, enviados para as colônias francesas da América onde se desenvolveram. Outra parte foi mandada para a colônia holandesa da América do Sul, a Guiana, e dali alguns passaram para a Guiana Francesa. Dessa forma nosso reino se estendeu bastante. Mas não tínhamos chegado, ainda, ao Brasil.

O Rei ajeitou-se em sua cadeira, limpou o pigarro e, olhando para o auditório, que estava muito atento, continuou:

- Os governadores das colônias holandesa e francesa andavam brigando por causa dos limites de suas terras. Para acalmá-los foi convidado um brasileiro Francisco de Melo Palheta, que era Sargento-Mor e morava no Estado do Pará. Esse homem andava com muita vontade de levar o café para o Brasil. Mas havia até pena de morte para quem o entregasse aos estrangeiros. Por aí vocês podem avaliar o quanto eles nos queriam.

- Que gente egoísta!

- Esse brasileiro era, porém, muito inteligente, e deu uma grande festa, para a qual convidou todo o pessoal importante da cidade. Fez tocar, na mesma, músicas bonitas e distribuiu gostosos doces do Brasil. A esposa do governador daquelas terras, em sinal de agradecimento, entregou ao brasileiro um ramalhete de flores muito lindas. No meio delas estava um representante nosso, ainda pequeno, bem escondinho. Desse jeito, Palheta, com muito cuidado, trouxe para o Brasil o pai de todos nós.

- Em que época foi isso? perguntou Dudu, que gostava de saber datas.

- No século XVIII. Aqui, em pouco tempo, ficamos os senhores da terra!

- Viva o café! brandam os três, entusiasmados.

Há um trabalho de pesquisa, desenvolvido com discussões em sala de aula, sobre Vapor e Caldeiras. A razão é para que os alunos passem a acompanhar as explicações sobre o funcionamento do trem "Maria Fumaça".

A colaboração dos professores de áreas especializadas (artes - Prof. Fábio L.Tonello e música - Prof. Clovis Gomes Moreno) é feita na organização do livro que é confeccionado com desenhos, letras de música e todos os textos com uma edição cujos exemplares são distribuído aos alunos e colocados na montagem da exposição final. Há espaços para as fotos individuais, para as lembranças do almoço e do lanche. Não podemos nos esquecer que é uma viagem que se inicia às 7:00

horas e termina às 18:30 horas. No livro há brincadeiras adivinhatórias, cruzadinhas e brasões da cidade de São Paulo, do Estado de São Paulo e do Colégio Santa Cruz, onde se encontra um elemento comum que o aluno deve identificar - o ramo de café. O aluno faz uma pesquisa sobre o significado de cada brasão, entrevistando pessoas.

Esta visita se realiza no final de maio porque é a época da colheita e termina em meados de outubro (dia da criança) com uma exposição cujo conteúdo temático varia a cada ano (serão fornecidos detalhes na apresentação oral da comunicação) e com uma festa com uma mesa de doces, salgados e bebidas feitas de café, onde as mães dos alunos recebem um livreto de receitas de café.

ESTUDOS SOCIAIS PARA AS SÉRIES INICIAIS?*

Maria de Fátima Salum **MOREIRA**

Que conhecimento escolar queremos desenvolver com os nossos alunos das séries iniciais do 1º grau, nas atividades de ensino propostas, para o que ainda é denominado nos currículos escolares de Estudos Sociais?

Que diferentes concepções e propostas de ensino estão presentes nas atitudes de adotar diferentes formas para denominar este trabalho pedagógico: Integração Social, Iniciação às Ciências Sociais, História e Geografia?

A produção acadêmica mais recente sobre o assunto tem sido elaborada, de maneira geral, por especialistas no ensino de História e Geografia, os quais têm em comum o princípio da interdisciplinaridade enquanto fundamento do trabalho pedagógico. Entretanto, suas concepções sobre o assunto partem de pontos de vista teóricos e pedagógicos nem sempre coincidentes.

Por um lado, defende-se o ensino de "Estudos Sociais" ou "Iniciação às Ciências Sociais", na perspectiva de um trabalho interdisciplinar que encontre os seus fundamentos na História, Geografia, Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia

** Comunicação apresentada no 2º Encontro "Perspectivas do Ensino de História", São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, fevereiro de 1996.

e Política. O objetivo deste ensino seria o de estudar "a sociedade e a sua organização sócio-política-cultural, no espaço e no tempo". Defendendo tal ponto de vista, Tomoko Paganelli preocupa-se em levantar questões - as quais permanecem em aberto -, tais como: "Qual a contribuição de cada ciência numa iniciação de análise sistematizadora realizada pela escola?" "Em que os conceitos, temáticas, problemáticas, metodologias são excludentes ou em que níveis se integram?"¹

Por outro lado, outras propostas apontam para a necessidade de se pensar na eliminação definitiva dos Estudos Sociais no 1º grau e na revalorização e reformulação do ensino de História e Geografia para as primeiras séries do ensino elementar.²

As propostas curriculares oficiais de ensino do Estado de São Paulo, elaboradas a partir da segunda metade da década de 80, apresentaram aos professores, de forma separada, uma orientação pedagógica para o ensino de História e o de Geografia nas séries iniciais, embora ambas destacassem a importância da realização de um trabalho interdisciplinar.³ Entretanto, os princípios teórico-metodológicos e pedagógicos que as fundamentam carecem de continuidade e aprofundamento em seus debates.

Caberia perguntar, aqui, se os mesmos argumentos que moveram as lutas pela eliminação de Estudos Sociais nos demais níveis e séries de ensino teriam sido os responsáveis por estas propostas mais recentes, que também defendem a sua extinção no ensino para as primeiras séries. A descaracterização e diluição dos conteúdos e objetivos de ensino da História e da Geografia, as implicações ideológicas e políticas, que os Estudos Sociais, implementados pela lei 5692/71, trouxeram para a educação, o ensino e a sociedade como um todo, teriam sido também o motor destas atitudes?

Ou, então, não teria sido justamente uma forma diferenciada de encarar o ensino e a aprendizagem na fase inicial de formação escolar, que teria tornado aceitável pelos especialistas de ensino que aí permanecesse um ensino integrado de História e Geografia ou das várias ciências sociais?

Se refletirmos sobre o que tem sido possível observar na realidade cotidiana deste ensino em sala de aula, teremos que destacar as dificuldades que os profes-

¹ Paganelli. *Iniciação às Ciências Sociais: os grupos, os espaços, os tempos*, p.5. Consultar também: Menandro, Fesch e Paganelli. *Estudos Sociais: teoria e prática*.

² Consultar: Camargo e Zamboni. *A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola, Em Aberto*.

³ *Proposta Curricular de História: 1º grau*. Secretaria da Educação (São Paulo); *Proposta Curricular de Geografia: 1º grau*. Secretaria da Educação (São Paulo).

sores têm apresentado em relação ao conhecimento dos princípios metodológicos e dos conceitos básicos que organizam as disciplinas científicas que fundamentam as atividades desta área de ensino.⁴

As primeiras noções e interpretações que os alunos produzirão sobre a sua realidade social irão iniciá-los nos processos que resultarão, posteriormente, na elaboração de conceitos e abstrações em nível de profundidade cada vez maiores. Como os professores poderão realizar este trabalho, como poderão proporcionar aos alunos as condições para a aquisição de determinados conceitos, assim como um método de compreensão e análise do mundo social, uma lógica própria de problematizar, investigar e compreender a realidade, se eles não têm a formação e o conhecimento necessários para lidar com estas questões?

O trabalho da maior parte dos professores com esta área de ensino nas séries iniciais ainda está na fase do "samba do crioulo doido", do descomprometimento, da arbitrariedade ou do total descaso. Além disso, muitos professores que optam pela sua realização, na maioria das vezes, apenas conseguem encher páginas e páginas de caderno com textos, questionários, "pesquisas", tudo isto tentando seguir as orientações de cursos de atualização ou das propostas oficiais de ensino, embora sem ter claros quais são os fundamentos de sua ação ou dos objetivos que pretendem alcançar. Os casos em que conseguimos perceber um maior empenho e maior clareza em relação ao trabalho com Estudos Sociais geralmente partiam de professores com licenciatura em História ou Geografia, além da habilitação para o magistério das séries iniciais. Assim mesmo, ainda imperavam grandes confusões em relação à natureza de Estudos Sociais e ao significado interdisciplinar do seu trabalho.

Entre tantos fatores determinantes desta situação, gostaria de discutir o nível elementar em que ainda se encontram as investigações sobre o ensino-aprendizagem da realidade sócio-histórica e espacial para crianças.

Destaco, entretanto, os esforços provindos de várias direções no sentido de reformular e redefinir as práticas tradicionais do ensino de História, Geografia e dos Estudos Sociais para as séries iniciais - desencadeados num movimento de rediscussão do ensino que se inicia no final da década de 70 e se afirma na década de 80 -, processo em que foram reformulados os currículos oficiais em vários Estados e em que foram elaboradas novas concepções para o ensino-aprendizagem de História e Geografia. Simultaneamente, passaram a ser realizadas pelos meus alunos em

⁴ As considerações que faço, a seguir, sobre as práticas pedagógicas de grande parte dos professores das séries iniciais, são resultantes das observações trazidas dos estágios realizados

salas de aula das primeiras séries e dos trabalhos que realizo com estes professores, através de cursos, palestras, oficinas, etc. e trocadas uma série de experiências pedagógicas entre os sujeitos envolvidos com a educação.

Entretanto, várias questões permanecem, sendo que a forma como denominamos e concebemos o ensino para as séries iniciais se encontra entre aquelas que demonstram o quanto de debates e estudos ainda temos por realizar.⁵ É lógico que isto é apenas a ponta de um iceberg, pois, a meu ver, as questões de fundo se encontram na pouca profundidade que temos na constituição do ensino de história e geografia como campos de conhecimento e na formulação de um objeto de estudo específico: o seu ensino para as séries iniciais.

Os estudos sobre o fazer pedagógico deveriam, antes de mais nada, precaver-se contra a realização de análises que partam de pressupostos fechados sobre "o quê", "como" e "para quê" ensinar, baseando-se em explicações prévias extraídas da psicologia, pedagogia, biologia, sociologia, etc. Faz-se necessário uma "abertura" para pensar as possibilidades ainda não refletidas ou descobertas, voltando-se para um trabalho que problematize a natureza, os fundamentos e objetivos do que se ensina, conjuntamente com as formas de recepção, assimilação e compreensão pela criança, buscando apreender o que é significativo ou não, abstrato ou não para ela.

A prática pedagógica do professor encontra-se vinculada à sua clareza acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos relativos à produção e transmissão daquilo que é objeto de seu estudo/ensino. É esta clareza que pode lhe garantir a manutenção da coerência entre o que, por que, para que, para quem, como e quando ensinar.

Assim, este campo de conhecimento deveria se organizar em torno da reflexão articulada entre o processo de ensino-aprendizagem, o objeto de estudo/conhecimento e os seus conceitos básicos organizadores, analisando também os próprios conceitos e a sua produção sócio-histórica.

Este debate deverá enfrentar, entre outras, uma certa discussão colocada por alguns especialistas do ensino, os quais argumentam que os alunos devem aprender, antes de mais nada, a linguagem escrita e a linguagem matemática, pois estas lhes dariam as bases necessárias, em termos de pré-saberes e pré-condições cognitivas - capacidades de expressão, síntese, generalização, abstração, raciocí-

⁵ Deve ficar claro que não busco com esta proposta nenhum resultado de consenso ou homogeneização de propostas, assim como não concebo a possibilidade de que, em algum momento, se chegue a alcançar alguma "verdade" final.

nio lógico, etc - para a construção dos demais saberes acerca de outros objetos de conhecimento.

Contraopondo-se a esses argumentos, pode ser apresentado o princípio de que o desenvolvimento nos alunos dos requisitos necessários à sua produção do conhecimento histórico, por exemplo, pressupõe a realização de um trabalho intelectual efetuado, prioritariamente, através do contato direto do educando com o objeto de estudo deste campo do saber. As capacidades cognitivas para o desenvolvimento dos conceitos históricos de tempo, espaço, cultura, relações sociais, poder, etc, constróem-se quando os alunos lidam diretamente com os objetos, problemas e pressupostos metodológicos da ciência histórica.

A aptidão para refletir historicamente sobre as experiências sociais e para se envolver criticamente com o conhecimento histórico produzido, em níveis de elaboração e profundidades cada vez maiores, requer procedimentos pedagógicos prévios e de base na formação do educando, os quais podem e devem ser realizados nas séries iniciais. Aliás, penso que é justamente pelo nível de complexidade e de abstração que as análises sobre o social comportam, que se deve defender a necessidade de realizar um trabalho sistemático e organizado de forma sedimentada desde os anos iniciais de escolaridade.

É pensando sobre estas questões que podemos recolocar o problema sobre as opções em tomar a vida social como objeto de estudo/ensino nas séries iniciais do 1º grau, a partir de um enfoque fundamentado nos conceitos das diversas ciências sociais ou baseado nos conceitos da história e da geografia, tomadas como disciplinas norteadoras mesmo num enfoque interdisciplinar.

Neste momento, gostaria apenas de colocar mais uma questão para o debate. De que fundamentos, em termos de produção de conhecimento científico, dispomos para propiciar ao futuro professor as condições para fazer as suas opções e lidar com os objetos de estudo/conhecimento relativos ao saber escolar a ser construído com os seus alunos? Sabemos o quanto já é precária a sua formação, nos cursos de licenciatura, para o ensino de “Estudos Sociais”, geralmente entendido como o estudo integrado de História e Geografia. O que teríamos a dizer, então, sobre as possibilidades de viabilização de um projeto pedagógico na formação deste professor, que fosse baseado na integração dos campos científicos da História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Economia e Política?

Penso que a preocupação com a inconsistência/fragilidade das bases metodológicas de que dispomos para a formação dos professores revela o caráter ainda

precário das discussões e da produção científica acerca do objeto de estudo o qual estou propondo, com esta comunicação, que seja tomado como prioridade nas pesquisas e estudos: o ensino-aprendizagem da realidade social nas séries iniciais do 1º grau.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, Aracy do R., Menandro, Heloiza F. e Paganelli, Tomoko I. *Estudos Sociais: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.
- Camargo, Dulce M. P. de e Zamboni, Ernesta. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola. *Em Aberto*, Brasília, n. 37, p. 25-30, jan. /mar. 88.
- Paganelli, Tomoko I. *Iniciação às Ciências Sociais: os grupos, os espaços, os tempos*. São Paulo, 1996, mimeo.
- Proposta Curricular de História: 1º Grau*. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Normas Pedagógicas, 1992.
- Proposta Curricular de Geografia: 1º Grau*. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Normas Pedagógicas, 1988.

HISTÓRIA E ENSINO BÁSICO

Ana Maria MONTEIRO*

"A História é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agoras'".

W. Benjamin

O ensino de História nas séries iniciais do 1º Grau tem sido objeto de questionamentos que apontam sua inadequação ou inutilidade na medida em que só serviria à reprodução de uma certa versão estereotipada da história nacional já praticamente naturalizada.

* Professora de Teoria e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRJ.

Essa versão, que encontra suas origens no século passado, no quadro da própria constituição da nação brasileira e da História do Brasil enquanto disciplina e disciplina escolar, tem sido alvo de críticas por estudiosos e pesquisadores preocupados com a questão do ensino da História.¹

O que se questiona, fundamentalmente, é a versão utilizada que reproduz nos manuais didáticos, de forma simplificada, a "história oficial", narrativa do processo de descoberta e colonização do Brasil pelos portugueses, do estabelecimento da ordem imperial e republicana, ações implementadoras do processo civilizatório e de construção da nação brasileira. Nesta versão, são priorizados os fatos relacionados às conquistas, aos atos administrativos e de imposição da ordem através da repressão aos diferentes movimentos sociais que buscaram formas alternativas de organização política, social ou econômica. Questiona-se, também, o fato de que esta versão, já devidamente criticada com base em inúmeras pesquisas realizadas ao longo das duas últimas décadas nos programas de pós-graduação de diferentes universidades, reforça estereótipos e equívocos, uma vez que é ensinada de forma acrítica por profissionais sem formação específica nesse campo de estudos.

Essa linha de abordagem passou a receber, também, críticas quando analisada do ponto de vista pedagógico pelo fato de não considerar o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos que, nesse período de sua formação, não desenvolveram ainda a capacidade de abstração para poder efetivamente compreender e analisar os processos relatados que ganham, então, características ficcionais, deixando de se constituir em um trabalho de cunho historiográfico.²

Ao longo da década de 1970, dentro da reforma proposta pela Lei 5.692/71, que procurava incorporar as contribuições de Jean Piaget que então começava a ser mais estudado e melhor conhecido no Brasil, foi criada uma estrutura curricular para o 1º Grau de acordo com critérios de complexidade crescente (integração vertical) e apontando possibilidades de integração com outras áreas de estudos (integração horizontal). Os conteúdos da História e da Geografia foram incluídos na área de Estudos Sociais que deveriam ser trabalhados nas quatro primeiras séries sob a forma de atividades integradas. Essas atividades deveriam ser planejadas de

1 A esse respeito ver FENELON, D. (1985), CABRINI, C. et ali (1986), PINSKY, J. (1988), NADAI, E. (1988), BITTENCOURT, C. (1988 e 1990).

2 Consideramos aqui a questão da construção de conceitos pela criança que, no processo de desenvolvimento, constrói os primeiros conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos que adquiriu na vida fora da escola, de forma assistemática. No campo de estudos da História, por exemplo, a criança das primeiras séries do 1º grau constrói conceitos como o de grupo social, relações sociais, regras, períodos de tempo, relações de trabalho, etc. Sobre o processo de construção de conceitos pelas crianças, ver VYGOTSKY, L.S. (1987, capítulo 6).

forma a possibilitar o estudo da realidade próxima dos alunos, de suas experiências de vida e dos grupos com os quais convivem, ou seja da realidade concreta, para que a partir da análise desses fenômenos e experiências, eles iniciassem o processo de abstração e de formação de conceitos científicos. Essa proposta buscava adequar o estudo ao momento de desenvolvimento cognitivo dos alunos que, segundo Piaget, estão na fase das operações concretas.³

A partir dessas orientações começou a ser realizado nas escolas um trabalho que, tendo por base um critério de ordem espacial, realizava estudos que se iniciavam com a exploração da casa e da escola, passava para o bairro, pela cidade, município, estado até chegar ao país. A falta de uma melhor compreensão das bases dessa proposta gerou uma série de equívocos e confusões na medida em que os professores passaram a promover o estudo desses espaços paralelamente às comemorações de datas cívicas sendo que, na quarta série, mantinha-se o ensino da História do B.asil na mesma versão oficial já comentada neste texto.

Outro problema que ocorreu foi que, em nome do estudo da realidade do aluno, do concreto, começaram a ser realizados estudos que abordavam essa realidade mas de forma segmentada e descontextualizada, como verdadeiras crônicas do cotidiano onde se reproduzia o senso comum, ou se generalizavam conclusões a partir de versões simplistas e padronizadas de conceitos como os de cidade, bairro, estado, reforçando-se uma postura conservadora e equivocada. Mais ainda, o movimento que havia sido realizado em nome da necessidade da criança operar, raciocinar em cima de sua realidade concreta, continuava sendo realizado em cima de abstrações que não lhe diziam respeito: a cidade e não a sua cidade; o bairro e não o seu bairro, etc.

Como reação a esses equívocos e distorções dois movimentos distintos têm sido observados em algumas escolas, principalmente da rede privada, já na década de 1990.

A primeira delas propõe que se rompa com a "tirania" do estudo calcado nos "círculos concêntricos"⁴, na realidade próxima. De acordo com essa proposta, os meios de comunicação, em especial a televisão, colocam os alunos em contato com notícias e informações de diferentes lugares e países do mundo que, com isso, tornam-se parte de sua realidade imediata. Assim, dizem os defensores deste movimento, cabe ensinar às crianças, desde as primeiras séries, a história de outros

3 Ver PIAGET, J. (1986).

4 Por círculos concêntricos entende-se aqui o estudo baseado em áreas espaciais, partindo-se das mais próximas para as mais distantes (casa, escola, quarteirão, bairro, cidade, município, estado, país, continente, mundo, etc.).

povos, que se constituem em experiências significativas da história da humanidade e, portanto, necessárias e relevantes para serem conhecidas. Como exemplo, a história dos egípcios, dos romanos, gregos, dos povos medievais, etc. Perguntamos: qual história. Destacando-se que aspectos? Crônicas sobre os principais feitos políticos?

Numa outra direção, encontramos professores, principalmente entre aqueles envolvidos com o ensino de História na 5ª a 8ª séries, no 2º Grau e na Universidade, que são taxativos em afirmar que não se ensina História nas primeiras séries do ensino fundamental: o que se deve fazer é trabalhar com a criança para que ela construa a noção de tempo. **História**, ela começa a aprender depois.

Esse quadro sucinto é suficiente para demonstrar que o ensino de História nas séries iniciais do 1º Grau é ainda uma questão a ser resolvida e que tem merecido pouca atenção dos estudiosos preocupados com o ensino desta disciplina. Esta questão, relacionada ao ensino fundamental e ao início da formação da identidade social (nacional?) torna-se mais relevante e urgente no momento em que se discutem, no Ministério da Educação em Brasília, os Parâmetros Curriculares Nacionais a serem definidos ainda em 1996.

Nesta comunicação gostaríamos, portanto, de apresentar algumas considerações a respeito de algumas questões relacionadas ao trabalho com História no ensino fundamental e que enunciamos a seguir:

ensina-se História no ensino básico ou deve-se apenas possibilitar a construção da noção de tempo pelos alunos?

no caso afirmativo, que conteúdos de História devem ser trabalhados com os alunos? conteúdos de História do Brasil ou de História Européia?

que pressupostos teóricos fundamentam as diferentes opções que envolvem questões de ordem epistemológica mais ampla? o processo e construção do conhecimento pela criança e relativas ao próprio conhecimento histórico?

Em primeiro lugar, é importante afirmar a importância da construção da noção de tempo pela criança - do tempo físico e do tempo histórico. Da contagem do tempo através da construção das noções de dia, semana, mês, ano, década, século, à percepção das diferentes durações, da simultaneidade e das sucessões, a criança deve ter oportunidade para criar um instrumental conceitual que lhe possibilite, mais tarde, compreender diacronias e sincronias, periodizações, evoluções lineares, cíclicas e simultâneas, longas, médias e curtas durações. Esse trabalho,

realizado através de atividades integradas, deverá possibilitar à criança analisar a sua própria vida e a vida dos grupos com os quais convive - não aqui/não agora.⁵ Essas atividades devem ser planejadas de forma que a criança possa efetivamente vivenciar as experiências, operando com os seus dados, identificando, questionando, comparando, analisando, concluindo e, assim, possa compreender a relação passado/presente/futuro entendendo que passado não é apenas um tempo que vem antes, mas é também um tempo que é diferente e múltiplo - não existe um único passado.⁶

Esse trabalho torna-se, atualmente, cada vez mais importante e necessário na medida em que a *media* e o desenvolvimento tecnológico, dentro da perspectiva da pós-modernidade, têm produzido uma compressão do tempo e do espaço, gerando uma visão imediatista e presentista cada vez mais reforçadas, com conseqüências ainda não de todo conhecidas e estudadas para a construção da subjetividade e da identidade das novas gerações.⁷

Acreditamos que as crianças devam ter oportunidade para conhecer experiências diferenciadas de outros grupos sociais - não aqui/não agora - mas é importante que elas as situem no tempo em relação ao hoje/presente não apenas na ordem seqüencial do tempo, mas enquanto experiências diferentes em relação às suas experiências de vida. É assim que ela estará construindo a noção de passado no sentido afirmado anteriormente neste texto.

É fundamental, portanto, que o professor tenha clareza dos objetivos deste trabalho para evitar que ele se torne um simples relato de curiosidades do passado da humanidade, estórias de caráter ficcional.⁸ Temos verificado, em algumas escolas, a inclusão entre os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, temas relacionados aos gregos, romanos, povos medievais. Questionamos o porquê desta inclusão. São temas importantes porque voltamos a optar pela história europocêntrica? Como estão sendo trabalhados? De forma anacrônica ou a criança está tendo oportunidade de localizar no tempo essas experiências, relacionando-as e comparando-as com as de seu tempo?

5 Sobre a construção do conceito de tempo pela criança ver ANTUNES, A. DO R. (1993, Capítulo 4).

6 Nesse processo a criança estará construindo a noção de tempo histórico, ou seja, estará percebendo características econômicas, sociais, políticas e culturais de uma determinada época num determinado espaço que configuram um contexto de época diferente de outros contextos de outras épocas do mesmo tempo ou de outros tempos cronológicos.

7 Sobre a compressão do tempo e do espaço na pós-modernidade ver HARLEY, D. (1994).

8 A representação em linhas do tempo pode ser muito útil para possibilitar ao aluno a localização no tempo de acontecimentos, episódios, fenômenos. O professor deve ter cuidado para não acentuar uma idéia de desenvolvimento linear único que pode ser concluído pelos alunos a partir deste tipo de representação.

Abordando esses aspectos, relacionados às duas primeiras questões por nós apontadas, consideramos que é fundamental a construção da noção de tempo pela criança. Mas entendemos também que, ao fazer isso, o professor já estará iniciando o processo de construção das primeiras noções históricas com seus alunos. Quanto aos conteúdos, estes são escolhidos para se irem como exemplos, ilustrações de situações, fatos, contextos que o aluno estudará, conhecerá de forma a lhe possibilitar um entendimento de outras formas históricas de organização social, conhecimento este necessário para que possa conhecer e compreender sua própria sociedade ao mesmo tempo em que a situa no contexto mais amplo do desenvolvimento das sociedades. Portanto, a questão não se coloca, no nosso entender, em optar por História do Brasil ou História Européia e sim em ter clareza dos objetivos do trabalho que é de iniciação do processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos, na busca da compreensão da noção de vida em sociedade e da dinâmica de sua organização e transformação.

Assim, também, a questão sobre a opção entre trabalhar com conteúdos relacionados ao que é próximo do aluno ou com conteúdos relacionados a experiências de povos distantes no tempo e no espaço deve ser colocada em outros termos. De nada adianta trabalhar com conteúdos da realidade do aluno, ou da realidade de outros povos que o aluno venha a conhecer através da televisão, se eles são abordados de forma fragmentada, descontextualizada e aleatória. Isto os meios de comunicação já fazem. É conhecida de todos nós a forma como estes meios lidam com os fatos, apresentados de forma rápida e descontextualizada, como notícias, mas com um potencial de informação muito limitado na medida em que se busque um entendimento mais profundo dos processos em curso.

Em nosso entender, cabe ao professor que trabalha com História no ensino fundamental, possibilitar aos alunos construir um instrumental conceitual básico para o entendimento da vida em sociedade e que traduza significados de fatos e fenômenos, de forma inicial, sim, mas já com uma visão de cunho historiográfico percebendo que a vida em sociedade se faz na relação dos homens entre si e com a natureza, produzindo cultura no sentido mais amplo e antropológico do termo. Eles estarão construindo conceitos que lhes permitirão pensar, analisar, conhecer estes processos e estarão tendo oportunidade de utilizá-los no processo de leitura e interpretação dessa realidade, de leitura do mundo portanto, aprofundando e ampliando seu processo de alfabetização vista no sentido mais amplo que o termo possui.⁹

E, com isso, chegamos à nossa terceira questão que remete aos pressu-

⁹ Ver FREIRE, P. (1982).

postos teóricos do trabalho realizado e que, em nosso entender, é um processo de construção de conhecimentos pelo aluno, onde o professor, mediador, cria situações de aprendizagem que possibilitam aos alunos vivenciar a relação com o objeto de conhecimento, neste caso os fenômenos históricos, de forma sistemática. Entendemos que não cabe a preocupação com listas de conteúdos a serem transmitidos e assimilados pelos alunos - o que evidenciaria uma relação ensino-aprendizagem calcada em bases empiristas - e, sim, ter clareza de que instrumental conceitual é fundamental que seja construído pelos alunos para o estudo e entendimento daqueles conteúdos. Esse trabalho, ao ser realizado, na medida em que tem por pressuposto que o aluno é sujeito no processo de construção do conhecimento¹⁰, deve levar em conta (e abrir espaço para) as indagações por parte dos alunos. Ao fazê-las, eles estarão buscando o entendimento, os significados, criando problemáticas simples, formulando hipóteses e, auxiliados pelo professor que fornecerá materiais para a busca de soluções e respostas, poderá redigir pequenos textos com suas interpretações ou explicações para as problemáticas formuladas. Com isso, os acontecimentos analisados deixam de ter um simples caráter ficcional - campo fértil para a reprodução de estereótipos e preconceitos - para adquirir uma conotação científica porque baseada em pressupostos teórico-metodológicos e não no espontaneísmo ingênuo que tão bem serve ao conservadorismo e ao atraso. Não se muda aquilo que não se conhece.

Gostariamos de enfatizar esta relação entre o aprendizado da leitura e da escrita e o aprendizado das primeiras noções históricas e geográficas. Muitos professores têm dificuldade em perceber isso na medida em que o currículo é trabalhado de forma segmentada, compartimentada. Ao iniciar o estudo da sociedade em que vivem, os alunos estão diante de um objeto a ser conhecido e que, após as primeiras observações, suscitará curiosidade, indagações e questionamentos, o que vai gerar problemáticas simples, formulação de hipóteses e busca de soluções - conhecimento, para o aluno em processo de aprendizagem. Ao vivenciar este processo, ele estará **lendo**, no sentido estrito e no sentido amplo, e **produzindo** (não reproduzindo) **textos**, utilizando a linguagem oral e escrita, criando narrativas onde relaciona conceitos e dados numa estrutura explanatória objetiva que expresse as relações entre cotidiano e estrutura econômica e social.¹¹ Portanto, é um trabalho simultâneo, o que justifica ser realizado como atividade integrada - atividade porque

10 Ao nos referirmos ao processo de **construção** de conhecimentos pelo aluno, estamos considerando seu processo de aprendizagem no qual é sujeito na relação com o objeto de conhecimento. Não é a **produção** de conhecimentos realizada nos centros acadêmicos acordo com parâmetros e critérios rigorosamente controlados. Sobre construção de conhecimentos no processo de aprendizagem ver BECKER, F. (1993) e PIAGET, J. (1975).

11 Sobre questões relacionadas à construção do conhecimento histórico ver WEHLING, A. (1992).

traz implícita a idéia de que o aluno é sujeito, e não objeto, do processo ensino-aprendizagem - e integrada porque não é um estudo de Língua Portuguesa, História ou Geografia, mas uma situação de aprendizagem em que conteúdos destas áreas de estudo estarão sendo analisados e trabalhados.

Para concluir, seria importante afirmar que o estudo de fenômenos de natureza histórica não se faz isoladamente do estudo de relações com e no espaço. Portanto, acreditamos ser muito importante procurar dar ao trabalho uma abordagem abrangente que leve em conta aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais capazes de possibilitar aos alunos a construção dos primeiros conhecimentos de natureza histórica ao mesmo tempo em que se desenvolvem enquanto sujeitos participantes, críticos e responsáveis na sociedade em que vivem, sujeitos históricos que são.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANTUNES, A. do R. et alli. **Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Access, 1993.
- BECKER, F. "O que é construtivismo" in **Idéias**, Construtivismo em revista. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 20).
- BENJAMIN, W. "Sobre o conceito de história" in **Walter Benjamin: Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 3a ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, C.M.F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- CABRINI, C. et alli. **O ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FENELON, D. "A formação do profissional de História e a realidade de ensino" in **Cadernos Cedex**. Licenciatura, 8. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna - Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 4a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- NADAI, E. "O ensino de História e a 'Pedagogia do Cidadão' " in PINSKY, J. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Batos, 1975.

PINSKY, J. "Nação e ensino de História no Brasil" in **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

YGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEHLING, A. "Fundamentos e virtualidades da epistemologia da história: algumas questões" in **Estudos Históricos 10: Teoria e História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

"IDENTIDADE E CIDADANIA"

Maria da Penha De Gasperis **FRISON**¹

I - MÉTODO

O projeto "Identidade e Cidadania" é antes de mais nada uma metodologia de trabalho em sala de aula.

O método apoia-se em oito pontos , que garantem o fechamento do trabalho dentro do objetivo proposto: que o educando faça uma introspecção conhecendo seu "eu", percebendo que este se completa na coletividade e lhe confere uma cidadania.

No bojo do próprio tema estão: tese, antítese e síntese, ou seja a metodologia dialética.

Do entrosamento entre os pontos norteadores, abaixo, é que está o sucesso do método. Há entre eles uma correspondência biunívoca:

1. descoberta do eu <=> identidade

¹ Escola Municipal de Primeiro Grau Oliva Irene Bayerlein Silva - Departamento de História da Universidade de São Paulo.

2. reflexão <=> auto - reflexão
3. crítica <=> autocrítica
4. sujeito histórico <=> coletividade
5. realidade <=> cotidiano
6. meio-ambiente <=> cidade
7. conhecimento <=> lazer
8. interdisciplinaridade <=> universalidade

Esses pontos norteadores visam a que o educando descubra sua identidade e que parte dela é construída na relação com o "outro" ou seja, o coletivo age sobre ele; e ele interfere no coletivo, como sujeito da história. E que ele enquanto indivíduo inserido numa coletividade, contribui para a construção da cidadania de todos de forma consciente e participativa através de debates e decisões na escola, na igreja, na grêmiação, na associação de bairro, no sindicato, etc...

A reflexão sobre a origem garante a conscientização da identidade. A reflexão e a crítica se concretizam na coletividade. Na medida em que há senso crítico, o indivíduo torna-se sujeito histórico, capaz de transformar o meio e buscar novos paradigmas. O conhecimento passa a ser elemento de prazer, pois lhe propicia crescimento e novas oportunidades.

A interdisciplinaridade nos ajuda a racionalizar e sistematizar o trabalho: "ensinar o conteúdo certo no momento certo",² capacitar o aluno para a transferência da aprendizagem, em direção a pensamentos abstratos e globalizantes.

A temática é o caminho por onde aluno e professor vão se conduzir durante todo o trabalho. O conteúdo permeia a temática, mantendo sempre ponto de ligação com a mesma. Esse conteúdo deve também, ter estreita relação com a realidade do aluno.

A escola precisa ser na vida do educando um "referencial de verdade" de forma a auxiliá-lo a repensar, questionar, perceber como os conflitos são positivos e "geradores de energias" necessárias que possibilitam movimentos para modificar o cotidiano.

Outro ponto muito importante é a relação de afetividade, que o professor

² Ver Construção do Conhecimento - Celso dos S. Vasconcellos p. 105.

possa manter com o grupo classe. O "bem querer", faz bem ao ego de todos nós.³ Nós professores precisamos dar um "significado outro" ao nosso trabalho em sala de aula, além dos conteúdos, para que não haja um esvaziamento sempre maior de nossa função como educadores.

I - CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA

As classes de Suplência Nível I, correspondem a um tipo de clientela assim caracterizada: alguns jovens, na maioria adultos e algumas pessoas na terceira idade. Muitos não tiveram a oportunidade de estudar anteriormente e optam pela Suplência, como forma de melhorar.

Em sua maioria "migrantes" como afirma Luiz Pereira: O migrante ao deslocar-se fica desvinculado de seus parentescos e de suas relações primárias, afastando-se por vezes de sua origem, sem que isso o impeça de logo em outra cidade adquirir vínculos de dependência, que o ponham a serviço de interesses diferentes dos seus.⁴

As ocupações industriais tem facilitado a integração do trabalhador através de sindicatos, associações urbanas e até partidos políticos. Mesmo assim na América Latina uma grande parte da massa trabalhadora permanece marginalizada.⁵

Nossa clientela não é uma mão de obra altamente qualificada, são empregados da construção, operários de pequenas indústrias e serviços secundários. Alguns alunos moram em casas modestas do bairro, enquanto outros habitam em duas favelas próximas à escola, uma delas semi-urbanizada pela Prefeitura do Município de São Paulo.

Não podemos como educadores ignorar tal realidade, é necessário conduzir nosso trabalho em sala de aula, de forma a dar oportunidade ao aluno de se expressar e discutir com os colegas seu cotidiano.

Temos que olhar a Suplência como parte realmente de um Projeto de Educação Popular, adaptando o conteúdo não só a questão do tempo, mas também ao interesse do aluno.

A questão da evasão é muito séria na Suplência. Considerando que o aluno

3 Ver Teorias Psicogenéticas em Discussão - Wallon - p. 85

4 Ver Urbanização e Desenvolvimento - p. 167 a 170

5 Idem

trabalha o dia todo, enfrentando problemas de transporte, alimentação e etc..., todos os profissionais que trabalham com essa clientela, devem ter conhecimento da realidade que os envolve, e conscientizar-se que precisa de "um espaço mais flexível", sem esquecer a "experiência de vida muito forte", que os caracteriza e que se torna presente dentro da unidade de ensino.

A idéia de trabalhar o tema "Identidade e Cidadania" veio no sentido de criar para a Suplência, uma forma de lidar com a sua própria problemática, construindo em sala de aula, a identidade coletiva da classe e exercitando a cidadania.

Agnes Heller nos auxilia a compreendermos melhor o cotidiano: "O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade."⁶

Goethe: "todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade."⁷

III - PRÁTICAS

No curso sobre Historiografia (Depto. História - USP), nos detivemos sobre o estudo do texto de Nora Catelli "El Spacio Autobiográfico", onde esta define autobiografia como recitar retrospectivamente em prosa o que uma pessoa real, fez de sua própria existência, acentuando sua vida individual sobre a história de sua personalidade. O resultado dessa reflexão sugeriu-me trabalhar com os alunos a questão do auto-retrato, momento em que teriam chance de refletir sobre sua identidade.

O auto-retrato parte do estudo de características físicas ligadas à hereditariedade e sua relação com o meio. Nesse instante professor e aluno tem em mãos uma gama de temas para realizar um trabalho interdisciplinar entre Ciências, Geografia e História. Continuamos com a abordagem, das questões da personalidade, formas de ser, duas habilidades que caracterizam o psicológico inclusive com a aplicação de simples testes, a fim de que os próprios alunos se auto-avaliassem.

A identidade em sua forma objetiva concretizou-se através da análise de documentos como: Certidão de Nascimento, Carteira de Identidade; documentos esses, onde somos um número, mas também novos elementos integrantes de uma

⁶ Ver O Cotidiano e a História - p. 18

⁷ Ver O Cotidiano e a História - p. 40

comunidade, ou seja "somos cidadãos". Estudamos outros documentos como: Cadastro de Pessoas Físicas, Título de Eleitor, Certificado de Reservista, Carteira de Trabalho, Certidão de Casamento, Atestado de Óbito, Passaporte, Carteira de Estrangeiro, analisando a linguagem utilizada e sua finalidade.

Quanto ao número do documento fizemos um estudo com os numerais em matemática. Documentos com nomes de municípios distantes e alguns até desconhecidos da maioria, trouxe a oportunidade de viajarmos com a Geografia e de participarmos de momentos interessantes da vida de nossos colegas.

Avaliamos a importância e o cuidado que devemos ter com os documentos. Refletimos sua relação com o Estado de Direito, Leis e a Constituição. Completando o estudo da Carteira de Trabalho fizemos o preenchimento de uma Proposta de Emprego extraída do livro, de Aulas e Técnicas Comerciais de João Sinhô e Nacy Bernadete.

Ainda falando em trabalho, fizemos um breve estudo de algumas profissões partindo das atividades profissionais de cada um, outras fontes como jornais, revistas, livros e o material fornecido pelo SENAC.

Com um manual do Ministério da Previdência e Assistência Social, analisamos os benefícios da previdência social.

Slides sobre sistemas de produção nos auxiliou a avaliar o trabalho do homem, primitivo até a atualidade. O modo como se organizam, a importância da identidade coletiva. As comunidades primitivas como forma de sobrevivência. Texto "O Menino Lobo" extraído: "The Times of Índia" considerando a importância da família e da comunidade na construção da personalidade do indivíduo.

Retomando o texto de Nora Catelli, ela fala da falta de rosto, voz, os inanimados os sobrenaturais e propõe o uso de máscaras e a representação teatral. Aproveitando essa idéia e sob a orientação do professor de Educação Artística realizamos a montagem de máscaras, buscando outras possíveis identidades.

O mesmo professor elaborou uma palestra sobre "Meios de comunicação e a interferência da mídia em nosso cotidiano". Ampliando a visão do aluno quanto a outros meios de comunicação como : cadernos, livros, lousa, marcas de roupa, mensagens em camisetas, propaganda e novelas. E abrindo espaço para os alunos colocarem suas experiências e opiniões.

Um material de vídeo produzido pelo Grupo Cultural Itaú, nos trouxe a oportunidade de estudar nossa História, através da observação de obras de arte.

A professora de sala de leitura tem feito um trabalho junto a Suplência, onde os alunos tem outro espaço, para debaterem temas ligados as atividades de sala de aula como: amor, opinião própria, amizade, liberdade, responsabilidade, preconceito, drogas, violência, solidariedade, cidadania, etc...

O Dicionário de Idéias de Herminio Sargentim em Língua Portuguesa, nos sugere produções de textos envolvendo conceitos como: individual e coletivo, ordem e desordem, medo e coragem, igualdade e desigualdade, habitante e moradia, respeito e desrespeito, conhecimento e ignorância, liberdade e sujeição. Com esses conceitos retomamos a idéia de comunidade em Agnes Heller (...) Minha individualidade "constrói" o grupo a que pertenço, "meus" grupos convertem-se paulatinamente em comunidades. Nem todo o grupo, portanto, pode ser considerado como uma comunidade, embora qualquer grupo possa chegar a ser comunidade.⁸

A leitura de um dos textos de Jurgen Habermas no curso de Historiografia me levou a refletir sobre a importância do direito de cidadania, pois no séc. XVIII tal direito cabia apenas aos "homens cultos" o público que lê.⁹ Surgiu aí a necessidade de pontuar os diferentes conceitos de cidadania.

Maria da Glória Gohn aborda a questão da cidadania no séc. XIX, mostrando que a educação preocupava-se apenas com a moralização do cidadão. Já no séc. XX vamos nos deparar com abordagens como: o cidadão tem direitos e deveres; o cidadão é aquele que convive harmoniosamente na sociedade urbanizada. E tem mais, a autora enfatiza que a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania (...) A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos (...) ¹⁰

Para o trabalho de sala de aula nos apoiamos no vídeo "direitos de cidadania", enfocando seu lado consciente e participativo. Os alunos trouxeram os problemas do bairro para debates, a enchente e as transportadoras. Caracterizamos o bairro de Vila Guilherme em relação aos outros bairros próximos e os demais. Com o Guia da Cidade de São Paulo, destacamos o mapa do bairro e analisamos a questão do trânsito, transporte, saneamento, poluição, a proximidade entre residência, comércio e indústria. Os alunos produziram uma makete de "como seria uma cidade planejada priorizando a melhor qualidade de vida", com apoio no manual da CETESB sobre educação ambiental.

8 Ver O Cotidiano e a História - p. 66

9 Ver Mudança Estrutural da Esfera Pública - p. 37

10 Ver Movimentos Sociais e Educação - págs. 13 a 17

A obra de Cândido Malta Campos Filho¹¹ nos dá um forte respaldo teórico, principalmente quando aborda a questão dos direitos mínimos do cidadão na cidade, e o plano diretor da estruturação urbana e o planejamento de bairros.¹²

Terminamos o passeio no centro da cidade com um vídeo sobre o "Viaduto do Chá", onde avaliamos seu aspecto físico e o cotidiano do morador da cidade de São Paulo. Numa montagem do vídeo com o computador, tivemos um paralelo com as ruas de São Paulo antigo e atual.

Nos vídeos Ameríndia, Amazônia e Pantanal, estudamos as nossas origens enquanto povo, as tradições e as riquezas naturais que juntamente com momentos como: carnaval, a morte de um expoente, a copa, a nova moeda e as eleições, a identidade coletiva aflora; e não deve permanecer posteriormente adormecida. A identidade coletiva deve ser a consciência cotidiana de um povo e de uma cultura.

A matéria de Amazônia e Pantanal vem ilustrar os textos de Francisco Caetano Acarlato e Joel Arnaldo Pontin sobre estudos do meio ambiente.¹³

Em Saúde estudamos os materiais fornecidos pela Secretaria de Saúde. São eles: sarampo, tétano, tuberculose, hanseníase, verminoses, leptospirose, raiva, cólera, meningite, diabetes, câncer, hipertensão, deficiência visual, herpes, AIDS e planejamento familiar. Objetivando o estudo das manifestações da doença e sua profilaxia. O tema como planejar a família, surtiu muito interesse por desconhecerem alguns aspectos da questão e a oportunidade de debaterem situações que eles estão vivenciando.

Em Matemática a matéria procura ter relação imediata com a prática do aluno adulto. Alguns pontos da teoria de conjuntos, relacionados ao conceito de comunidade. As quatro operações com decimais, nas moedas cruzeiro e real. Montagem de situações problemas nas compras em supermercados, feiras e outros. A relação entre fração, pesos, medidas e porcentagem. No caso de promoções, a proporção entre peso ou medida e o preço. Nas listas de compra, tendo por base o salário, o que é gênero de primeira necessidade e o que é supérfluo. A porcentagem em situações problemas para cálculos de descontos e salários. Cálculo mental, como treino para operações e uso da moeda. Geometria e a arquitetura de casas, prédios e a escola; a utilização novamente dos números decimais e a construção de uma edícula pelos alunos. De repente, a matemática tornou-se uma matéria interessante até

¹¹ Ver Cidades Brasileiras: Seu Controle ou o Caos - p. 47

¹² Ver Cidades Brasileiras: Seu Controle ou o Caos - p. 103

¹³ Ver Do Nicho ao Lixo - Ambiente, Sociedade e Educação

mesmo para os que apresentam alguma dificuldade, pois a qualquer momento eles podem precisar desses conhecimentos na vida prática.

IV - RESULTADOS

Cada aluno confeccionou "um livrinho", descrevendo seu aspecto físico, personalidade, profissão, realizações e ambições.

A família, sua origem, descendência, condições de vida. Como vive, com quem mora, como é a casa, que modificações gostaria de fazer.

Estudo do bairro. O tipo de bairro, mapa. Problemas da rua e do bairro em que moro. Busca de possíveis soluções.

Como seria a cidade ideal?

Avaliação do trabalho realizado no semestre.

Auto-avaliação.

Sugestões.

V - CONCLUSÃO

A escolha do tema "Identidade e cidadania" foi possível mediante leituras realizadas no curso: "Indivíduo e Sociedade na Historiografia Contemporânea" - Departamento de História (USP).

Sem um embasamento teórico fica difícil ao professor, sozinho, repensar o seu trabalho. Nesta medida, parece de suma importância a maior proximidade entre o ensino básico e a universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brandão, Zaia - A crise dos paradigmas e a educação. Cortez editora, 1994.

Buffa, Ester & Arroyo, Miguel & Nosella, Paolo - Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? Cortez editora, 1993.

Cebrap - Novos Estudos número 18 Dossiê Habermas - 1987. Covre, Maria de Lourdes Manzini - Cidadania. Coleção Primeiros Passos, 1991.

Gadotti, Moacir - Escola vivida, escola projetada. Papirus, 1992.

Habermas, Jurgen - O discurso filosófico da modernidade. Publicações Dom Quixote, 1990.

Lefort, Claude - As formas da História. Editora Brasiliense, 1979

Mello, Guiomar Namó de - Cidadania e competitividade. Cortez Editora, 1993.

Poster, Mark - Foucault, el marxismo y la História. Paidós Studio, 1984.

Schaff, Adam - História e verdade. Martins Fontes.

CONTINUAÇÃO DO TRABALHO "IDENTIDADE E CIDADANIA"

No ano de 1995, abrindo espaço para a fala e a escrita cotidiana dos alunos do ensino supletivo, abordamos temas relacionados com as dificuldades enfrentadas em seu dia-a-dia.

Temas como emprego e moradia foram a tônica deste ano que passou. Nossos alunos contam que quando chegam a SP, vindos do interior ou do Nordeste, nem todos tem a casa de um amigo ou parente para ficar e acabam por ocupar cômodos em alguma favela, onde a maioria deles permanecem por vários anos.

Os nossos alunos favelados pertencem a favela Zaki Narchi, onde está sendo instalado o projeto Cingapura. Para os alunos que tem maior estabilidade no emprego, o projeto representa uma boa chance, para os outros, o temor de ter que se deslocar para outro lugar, sem saber onde.

Relatos como esse compõe o cotidiano de nossos alunos em sala de aula, chegando a trazer matérias sobre o movimento dos sem-terra, sem-teto, a partir daí uma reflexão sobre a questão da propriedade n Brasil

Retomamos na disciplina de História temas ligados à posse da terra como: capitânicas-hereditárias, sesmarias, os latifúndios, propriedade pública e privada.

Um relato marcadamente curioso foi de uma aluna que morou com a irmã, durante meses sob a ponte da Av. Cruzeiro do Sul por questões de conflitos e desajustes familiares. Aos 19 anos é uma jovem com experiência de vida bem além do que necessita para viver e a quem os sonhos de adolescente não tiveram espaço.

Os alunos concluíram através da reflexões que lutar por moradia digna, emprego e educação são exercícios de cidadania.

DA SALA DE AULA PARA A SALA DE AULA: O Ensino de História No Magistério de 2º Grau

Vilma Fernandes **NEVES**¹

Identificar a contribuição da disciplina História para a formação do professor no 2º grau levou-me a desenvolver, desde 1992, uma pesquisa etnográfica numa escola pública, escolhida por oferecer a Habilitação Específica para o Magistério (a HEM), sendo a presente comunicação parte integrante dessa pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação, Doutorado em Educação, na FFC/UNESP/Marília.

Na estruturação e desenvolvimento da Pesquisa Diagnóstica do espaço da sala de aula de História, segui as orientações contidas no trabalho de **LUDKE e ANDRÉ** (1986), que propõem a utilização das técnicas de observação "in loco" do objeto investigado, da entrevista, e dos contatos informais com os agentes envolvidos e da análise documental.

Para desvelar o processo ensino-aprendizagem de História através dos dados por ele oferecidos, assisti às aulas semanalmente na HEM, detalhadas em Protocolos de Registro; mantive, ao mesmo tempo, freqüentes contatos com professores, alunos, diretores e funcionários; consultei os documentos oficiais da escola tais como: Plano Global, Plano de Ensino, Atas de Final de Curso de 1989 a 1992, os dados da secretaria e os produzidos pelos alunos no cotidiano escolar.

O confronto constante das informações levou-me a aplicar questionários aos professores e aos alunos, buscando um olhar singular sobre uma realidade complexa e multifacetada que a mim se apresentava.

Interessava-me a formação recebida pelos professores, seu envolvimento no

¹ Professora Assistente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Campus de Assis

processo, sua trajetória profissional, suas expectativas e suas frustrações. Procurava caracterizar o nível sócio-econômico dos alunos e, para os da HEM, identificar, também, suas motivações para a escolha do curso, sua inserção nele, a formação esperada e a de fato recebida, suas críticas e suas sugestões, suas percepções sobre o ensino de História, tendo em vista sua futura atuação.

A leitura e a análise da documentação, assim obtida, possibilitaram-me a extração de categorias explicativas do objeto pesquisado, agrupadas em quatro categorias básicas: **Escolha Profissional. Formação Esperada, Formação Recebida, Ensino de História.**

As alunas da Habilitação Específicas para o Magistério

A escola escolhida para este estudo de caso, a EEPSPG "Diva Figueiredo da Silveira", situa-se no Município de Paraguaçu Paulista, Oeste do Estado de São Paulo.

Paraguaçu Paulista é uma cidade de pequeno porte, com 40 mil habitantes. Sua economia concentra-se na agropecuária e possui pouca oferta de emprego.

A escola, criada em 1948, oferece o 1º e 2º graus completos e, nesse último, o Inciso III, a HEM, os cursos profissionalizantes de Datilografia e de Iniciação às Práticas de Escritório.

Para compor o perfil do corpo discente da escola foram pesquisados inicialmente 172 alunos. Os questionários aplicados objetivavam detectar sua categorização sócio-econômica através da profissão dos pais. Nesta categorização utilizei a Escala de Prestígio Ocupacional proposta por HUTCHINSON (1980).

A maioria dos alunos da escola pertence ao extrato inferior (41,86 %), sendo 37,80 % do extrato médio e 1,74 % do extrato superior.

Para os alunos do magistério, além deste questionário, foi aplicado um outro com questões abertas relativas ao curso e, particularmente, sobre o processo ensino-aprendizagem de História. Das 140 pessoas que o responderam, apenas uma é do sexo masculino, permitindo, assim, sua identificação como **as alunas** do magistério.

A escolha profissional dessas alunas é pautada por motivações contraditórias, atreladas à sua origem sócio-econômica. São, porém, mais complexas do que a banalização usual da mesma tendente a atribuí-la à imaturidade no ato da escolha, a uma ação aleatória e pouco refletida, destituída, portanto, de significação.

Minha pesquisa indica que sua escolha profissional constitui-se numa escolha de valor, entendendo como HELLER (1989), ser ela marcada pelo esponta-

neísmo, por idealizações e por representações, estruturadas na esfera da vida cotidiana. Essa escolha aparece revestida de uma roupagem simbólica, ocultadora da motivação primordial: o ingresso imediato no mercado de trabalho.

No ato da escolha, o simbólico transparece nas afirmações de "gostar de crianças", "gostar de dar aulas", sem nunca as ter dado, "para doar amor", "gostar do trabalho de professor", sem nunca o ter sido. O que ele oculta é a necessidade de trabalho, numa idade precoce, numa cidade com poucas chances de arrumar emprego: ser professora torna-se, assim, para essas jovens, a única opção possível de ascensão social.

Na trajetória percorrida as contradições afloram. O desejo, as idealizações e as representações sobre a profissão escolhida mesclam-se, confundem-se e confrontam-se com a realidade do "fazer-se professora", ultrapassando as limitações da formação recebida. Tornam-se sujeitos **do** e **no** processo, projetam um outro curso magistério nesse que freqüentam a partir das críticas e sugestões formuladas. É nesse embate que a intenção inicial se refaz, se reafirma, se reforça, traçando um leque de possibilidades para a futura atuação, não previsto no ato da escolha.

HISTÓRIAS PARA O MAGISTÉRIO

A visão dos professores da escola sobre si mesmos e seu trabalho, contrasta com a dos alunos, não só da HEM como, também, de outras séries, contatados por amostragem. Os professores, de forma geral, tratam os problemas de forma periférica e superficial, e ao mesmo tempo que afirmam serem os alunos desinteressados, declaram seu despreparo para atuar na sala de aula, apesar da "boa formação recebida na graduação". É perceptível grande insatisfação com o resultado do processo desenvolvido e muito ressentimento com a desvalorização social da categoria.

Alguns alunos, por sua vez, apontam ser o ensino recebido desinteressante, desmotivador, pouco diversificado e criativo, desvinculado da sua realidade e dos seus interesses.

Os professores responsáveis pelas aulas de História e de Metodologia de Ensino de Estudos Sociais, na HEM, não são formados por um Curso de História: uma é PI e freqüentou curso vago de Estudos Sociais, um fez Estudos Sociais, um, Filosofia e uma, Ciências Sociais. Todos (exceto essa última) fizeram complementação em História.

Apenas um professor é efetivo, concursado portanto, sendo os demais estáveis. Todos dão aulas em mais de uma instituição, estadual ou particular. Um exerce outra atividade para suplementar a baixa remuneração.

A HEM, embutida numa escola que não se define e nem se auto-escolhe, aparece como mais uma habilitação profissional, sem qualquer planejamento comum entre as disciplinas chamadas "específicas" e as pedagógicas, tendente à formação docente, dicotomia que aparece no interior do próprio curso no fazer diário de professores e alunos: dicotomia entre teoria/prática e entre método/conteúdo.

Existe indiferenciação no tratamento da HEM, preparadora de professores, cujo objetivo imediato, está presente nas Atas de Final de Curso, no horário da escola, na denominação das classes, nos Planos de Ensino. As seis classes da HEM, por exemplo, aparecem apenas como 1E, 2D, etc, junto às do Inciso III e demais habilitações, só sendo possível identificá-las após cuidadosa análise das grades curriculares, onde são arroladas as disciplinas pedagógicas oferecidas a partir do 1º ano.

A História planejada não se efetiva na História ensinada, configurando-se os Planos de Ensino como uma espécie de remendo na colcha de retalhos que é o ensino de História na HEM.

Baseado em pressupostos teórico-metodológicos, geralmente equivocados e simplistas, mesclando, como num mosaico, as tendências pedagógicas tradicional e renovada, esse ensino resulta num processo fragmentado, desarticulado e pouco significativo. Prevalece um trabalho tradicional no sentido de se basear nas exposições do professor dos itens lidos pelas alunas no livro didático. As "inovações renovadoras" são introduzidas de forma assistemática, dando aparência de novo ao que de fato não o é. Agem como meras ilustrações nas aulas de História sem fazer parte, de fato, de um processo ensino-aprendizagem priorizador da construção do conhecimento. Os trabalhos em grupo aglomeram alunos para "pesquisar" partes do ponto, do mesmo livro texto usado em sala de aula e que deverão ser expostas para uma turma desinteressada de um processo pouco compreendido e empobrecedor.

As ações desenvolvidas em sala de aula obedecem a um contínuo, lento e repetitivo ritual. As aulas começam invariavelmente pela chamada, feita pelos nomes ou pelos números das alunas e dura um tempo considerável. O conteúdo de História é trabalhado a partir da leitura dos itens do livro didático, o grande condutor de todo o processo, seu ponto de partida e seu ponto de chegada: o professor lembra o nome do ponto que está sendo dado e lê, ou pede que se leia, a partir de

onde se parou na aula anterior - a História aprisionada nas páginas do livro e na fala do professor.

Algumas alunas tentam acompanhar atentamente as exposições dos professores, fazem perguntas e procuram estabelecer interligações. Grande parte das alunas, porém, se ausentam completamente do processo e se ocupam de outros livros, de outras disciplinas, dos exercícios para a próxima aula do dia, ou simplesmente conversam, riem, olham longamente pela janela o movimento externo. As aulas, em geral, são muito tumultuadas e barulhentas. O processo todo é muito confuso e as alunas não possuem clareza do que e porque estudam, onde se pretende chegar, a importância de se ensinar-aprender História e como ela se relaciona com as suas vidas e com a sua formação profissional.

Resulta, dessa forma, um ensino inconsistente e descontextualizado: uma lenta seqüência de pontos hierarquizados, pela ordem cronológica ou por períodos, onde convivem os personagens e os fatos considerados importantes, narrados pelo livro texto e referendados pelo professor.

A própria área de conhecimento, a História, enquanto produção de saberes específicos, fica escamoteada. Desvinculado do entendimento da produção historiográfica, este ensino confunde as experiências vividas com a sua reconstrução/narração e ao enfatizar esta, apaga aquela. Não colabora, assim, na construção do pensamento histórico ao passar uma visão unilateral da História, sustentada unicamente no livro didático.

A História ensinada torna-se, assim, uma verdade absolutizada e congelada, pronta para o consumo, mesmo que rejeitada, enquanto mercadoria de segunda categoria, pelas alunas. Prioriza a forma e o detalhe; escamoteia o conflituoso e o contraditório; oculta o real; homogeneiza pessoas e processos num elenco narrativo/expositivo de datas e fatos figurativos, decorativos, memorativos. É a mestra da vida, maniqueísta e manipuladora, construtora do passado, do presente e do futuro, tornado previsível e determinado. Uma História esvaziada de ações humanas e sem historicidade.

É fundamental no processo ensino-aprendizagem de História, a construção do pensamento histórico, compreendendo como **VIGOTSKY** (1988 e 1991), que o pensamento está sempre em movimento e tanto ele como a linguagem se originam, se estruturam e se desenvolvem historicamente, no convívio social.

Reconhecer-se agente histórico, perceber que a História vivida pelos sujeitos se transforma em História narrada, segundo diferentes enfoques e visões historio-

gráficas, é essencial, não só para permitir aos alunos o desenvolvimento da capacidade crítica, como para lhes propiciar a seleção, organização e compreensão das informações recebidas, sejam elas oriundas de textos (didáticos, paradidáticos ou literários), dos meios de comunicação, da INTERNET ou de qualquer outro canal.

No caso da HEM, em particular, voltada para a formação de docentes para as séries iniciais de escolaridade, constitui, no meu entender, um equívoco desenvolver o ensino de História sem uma abordagem aprofundada do processo de construção/reconstrução do real e sem a introdução e desenvolvimento dos conceitos de tempo/espaço, de diferença/semelhança, de permanência/mudança, de História, de cultura, só para ficar nos mais usuais. Neste sentido, não só a construção do pensamento histórico é negada às alunas da HEM, como também a oportunidade de pesquisar, de problematizar, de reconhecer e utilizar o conhecimento produzido pela humanidade, numa busca curiosa e significativa de diferentes olhares e saberes, em diferentes tempos e espaços.

O ensino de História, por mim observado, não contribui para a construção do pensamento histórico e não auxilia o futuro professor na organização e condução do trabalho em sala de aula. Não favorece a percepção de si mesmo e de seus alunos enquanto sujeitos de um processo de conhecimento capaz de lhes indicar o prazer da busca das possibilidades de compreensão da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 9ª Ed. , São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- HUTCHINSON, Bertran. Habilidade e Trabalho. IN: BALZAN, Newton Cesar. **Escola Pública. Falência no Ensino de 1º grau e Inoperância ao nível de 2º grau: expectativas com relação à metodologia de ensino**. (mimeo), UNICAMP: Faculdade de Educação, 1980.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E,P,U. , 1986.
- VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos, São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1988.
- _____. **A Formação Social da Mente**. Tradução José Cipolla Neto et alli, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PILATOS NO CREDO: O fenômeno religioso como questão no Vestibular da UnB

Jaime de ALMEIDA

1 - Diante das questões relativas a comportamentos religiosos, o que dizemos nós, os professores, e o que dizem os livros? O número de crianças e jovens protestantes nas escolas brasileiras deve estar crescendo. Seria interessante verificar se o seu desempenho escolar acompanha as médias nacionais de evasão e repetência, ou se o seu código ético e sua maior intimidade com a palavra escrita da Bíblia lhes assegura melhores rendimentos. Seria conveniente, por outro lado, identificar suas reações frente à tradição laica da escola pública e à predominância da formação católica dos professores. Tantas perguntas a fazer!

A escola deve ou não considerar os fenômenos sociais classificados como religião entre os seus temas de estudo? Mais especificamente: os professores de História devem ou não incorporar os fenômenos religiosos aos demais temas de estudo? Todos? Em que medida? Para quê?

Sabe-se que os programas dos exames vestibulares condicionam fortemente os horizontes do ensino de segundo grau e, com menor intensidade, também do ensino de primeiro grau. O fenômeno é visível sobretudo na rede particular de ensino, explicitamente empenhada em assegurar o ingresso dos jovens de classe média e superior à Universidade.

2 - Observando se, como e em que circunstâncias os fenômenos de natureza religiosa aparecem nas provas de História dos últimos exames vestibulares da UnB, podemos encontrar uma referência inicial para a reflexão proposta: como os jovens brasileiros se informam, na escola, sobre os fenômenos religiosos na História.

Os quadros que seguem reúnem e resumem informações colhidas nos textos das provas de História em 17 exames vestibulares da UnB, entre 1990 e 1996. Uma apreciação inicial dos padrões gerais das provas do período 1990-92 pode ser encontrada em outro artigo, apresentado no **II Encontro de História do DF - Histórias em Construção**.¹

1 "História: a surpresa" in Revista **Interface**. UnB, ano 6, vol 2, no 6, jan 1993, pp. 19-23.

O primeiro quadro informa o número total de questões e o total de questões voltadas para o fenômeno religioso, distribuídas entre os sete grandes recortes espaço/temporais definidos pelo programa do vestibular da UnB, e calcula a percentagem das questões que nos interessam:

Quadro 1

Recorte	Total	Religião	%
H. Ant	104	14	
H. Med	96	25	
H. Mod	97	23	
H. Cont	247	2	
B. Col	103	11	
B. Imp	77	0	0,00
B. Rep	185	6	
Totais	909 ²	81	

A média de **8,9%** parece à primeira vista bastante razoável. É surpreendente, no entanto, a notável ausência de qualquer problematização dos fenômenos de tipo religioso durante o século XIX brasileiro, **0,00%** das **77** questões, ao longo de 5 anos e meio. A famosa **Questão Religiosa**, tema clássico dos estudos de História do Brasil, teria desaparecido dos vestibulares da UnB em razão da poderosa argumentação de Emilia Viotti da Costa?³ Mas talvez se devesse então propor aos estudantes uma reavaliação do problema (algo que os livros didáticos de 1º e 2º graus ainda não fizeram) a partir dos pontos de vista de Emilia Viotti, ao invés de simplesmente ignorá-lo.

As questões que problematizam o impacto das idéias, práticas e instituições religiosas sobre o devir social se concentram nos períodos medieval e moderno (aí incluído o Brasil colonial): **59** entre **81**, ou seja, **72,8%**. Uma tal proporção parece natural à primeira vista: nenhuma corrente historiográfica ignora ou contesta o papel determinante do cristianismo e da Igreja na configuração mesma da sociedade medieval européia, como tampouco negaria importância à Reforma e às guerras de religião no contexto da formação do Estado Absolutista. Entretanto, se a história ocidental está tão fortemente atrelada à trajetória do cristianismo entre, digamos, o século IV e o século XVIII, como se poderia explicar aos estudantes o total desapa-

² Deixamos de considerar 9 questões relativas à História enquanto disciplina.

³ "Sobre as origens da República" in *Anais do Museu Paulista*. SP, XVIII, 1964. Capítulo IX de *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. SP, Grijalbo, 1977.

recimento da importância da religião nos dois últimos séculos? Bastaria evocar a separação entre a Igreja e o Estado? Como, no mesmo processo de reflexão, incorporar a trajetória de outros continentes, de outras civilizações não cristãs, com suas poderosas tradições e instituições religiosas? Observando a maneira como os exames vestibulares da UnB distribuem suas atenções, parece bastante provável que a melhor resposta a tais perguntas é evitar tomar conhecimento delas.

Outra inquietação se impõe a quem encontra, entre **247** questões que interrogam os estudantes sobre a História Contemporânea, apenas **2** únicas situações onde comportamentos religiosos são abordados. Algo bastante análogo se verifica no horizonte republicano e contemporâneo brasileiro, onde dentre **185** questões, apenas **6** se referem a fenômenos religiosos. Os exames vestibulares da UnB, nos últimos anos pelo menos, parecem estimular os professores de primeiro e segundo grau e seus alunos a pensar o mundo contemporâneo como um período radicalmente laicizado. É possível supor que os atuais conflitos e os grandes comportamentos coletivos devam, talvez, estar sendo interpretados à exclusiva luz de determinações econômicas e políticas. Lembremos que, até algum tempo, sob a hegemonia intelectual do positivismo, as determinações eram a geografia e a raça.

3 - O segundo quadro permite discernir um pouco mais a distribuição das zonas de sensibilidade à questão religiosa na História. As **81** questões explicitamente referidas a fenômenos religiosos estão assim repartidas entre as provas de História do vestibular da UnB, a partir de 1990:

Quadro II

	H.An	H.Me	H.Mo	H.Ct	B.Co	B.Mn	B.Rp
1/90	-	1	1	-	-	-	-
2/90	-	1	-	-	-	-	-
1/91	1	2	6	-	1	-	-
2/91	-	-	2	-	-	-	-
1/92	-	2	-	-	4	-	-
2/92	2	7	1	1	3	-	1
1/93	-	1	2	-	-	-	1
2/93	-	-	-	-	-	-	-
2/94	2	2	-	-	1	-	3
1/95	2	3	1	-	-	-	1
2/95	-	4	6	-	1	-	-
1/96	3	2	2	-	-	-	-
	10	25	21	1	10	-	6

O quadro demonstra especialmente a atribuição de maior destaque à religião nos períodos medieval e moderno e, em menor medida, no período colonial brasileiro.

Simulemos agora a ausência das provas dos semestres 1/91, 2/92, 1/94, 2/94 e 2/95. Aparece uma imagem deliberadamente distorcida, como um quadro expressionista. As questões envolvendo religião passariam a ser **29** entre **573**⁴. Caso fosse esta a regra, o tempo dedicado pelos vestibulandos à problematização de questões envolvendo religiões ou religiosidades, em termos percentuais, passaria da média **8,9%** para **5,06%**. Distorcendo agora no sentido inverso o quadro, considerando apenas aquelas provas, obtém-se um total de **52** questões relativas a fenômenos religiosos num conjunto de **345**. Caso fosse esta a pauta dos vestibulares, os estudantes deveriam dedicar **15%** de seu tempo ao estudo das religiões na História.

Foi certamente pensando no emprego do tempo em sala de aula ao longo do ano que alguns professores de História do segundo grau reagiram contra a prova do semestre 2/92: "[Ela] pode ser considerada atípica em relação à tendência verificada nos vestibulares anteriores. (...) Em suma, a prova ressentiu-se da redução da abrangência do conteúdo e do grau de dificuldade de questões que exigiram conhecimento específico e profundo de determinados assuntos, ausentes do programa do 2º grau."⁵ O texto questionava a quebra de uma suposta tendência, a ruptura de um suposto consenso entre o que a UnB perguntaria no vestibular e o que se ensinaria nas escolas de segundo grau e nos chamados cursinhos. O ponto central em discussão era a "redução de abrangência do conteúdo", ou seja, a substituição de questões ou temas, considerados relevantes, por outras questões, certamente não relevantes e, sobretudo, "ausentes do programa". Esta é, aliás, a prova que dedicou maior número de questões (15) à problemática religiosa.

3. Esta reflexão demanda um contato mais direto entre a universidade e aqueles mais interessados em nela ingressar, os estudantes de segundo grau - sem ignorar, bem entendido, o ponto de vista dos seus professores, nem o seu decisivo papel de intermediários entre os dois interlocutores. Também caberia avaliar até que ponto o padrão definido pelas provas do vestibular da UnB encontra eco nas provas de História de outras instituições do Distrito Federal, como o CEUB, UPIS, Instituto Rio Branco, etc.

Na mesa-redonda A História no Vestibular da UnB, durante o II Encontro

4 Aqui, incluímos as 9 questões relativas à História como disciplina.

5 Folheto distribuído aos vestibulandos pela escola **Pré Visão Vestibulares**, pág. 08.

de História do DF - Histórias em construção (1992), a professora Maria Helena Cunha, da FEDF, externou sua convicção de que as provas de História dos exames vestibulares da UnB deveriam efetivamente mudar de padrão, mas que tal alteração deveria ocorrer de baixo para cima, ou seja, dever-se-ia começar por melhorar o padrão do processo ensino-aprendizagem de História nas salas de aula, para culminar com a reforma do vestibular. O professor José Flávio S. Saraiva, chefe do Departamento de História, tendo ouvido os vários pontos de vista, enfatizou a urgência de aprofundar a discussão e de se constituir uma ampla comissão, representando todos os interessados, para deliberar sobre a oportunidade ou não de uma reforma.

Em 1995, a Reitoria da UnB implantou o Programa de Avaliação Seriada - PAS - que reserva 50% das vagas da Universidade aos alunos de escolas de 2º grau do Distrito Federal, selecionados por meio de exames anuais organizados pela própria Universidade. O Reitor João Cláudio Todorov inicia um artigo publicado no jornal **Correio Brasiliense** (04/01/96, p. 6), em que explica o novo sistema de ingresso na universidade, com as seguintes palavras: "Não há como ignorar que o concurso vestibular tem imensa influência no ensino de 2º Grau".

O debate sobre as características do programa da prova de História no vestibular da UnB prossegue. Desencontros de vários tipos impediram que o Departamento de História participasse efetivamente do grupo de trabalho que elaborou o novo programa. No caso específico da História, parece discutível uma declaração otimista do senhor Reitor: "Mudam os programas, modifica-se a abordagem dos conteúdos, define-se um outro paradigma para a seleção dos candidatos ao curso superior. Altera-se, principalmente, a atitude do professor, condutor do processo educacional...".

Seria igualmente oportuno avaliar as provas do vestibular por outros ângulos, problematizando outras questões, como, por exemplo, as mulheres, os negros, as crianças, a vida privada, a ecologia, a América, etc. Em que medida o padrão universitário de docência, pesquisa e extensão repercute sobre a imensa rede escolar de primeiro e segundo graus do Distrito Federal? Como levar a toda esta rede o trabalho teórico de nossos colegas antropólogos, sociólogos e filósofos, politólogos e economistas que, por não participar do vestibular, não alcançam o primeiro e segundo graus? Que tipo de diálogo com a massa de professores de História do primeiro e, sobretudo, do segundo grau, pode ser desenvolvido por meio dos exames vestibulares?

PRIMEIRAS ANOTAÇÕES PARA REFORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Artemilson **LIMA**,
Erika Araújo da Cunha **PEGADO**,
Raimundo Nonato Araújo da **ROCHA**¹

INTRODUÇÃO

O objetivo desta proposta é nortear a ação a ser desenvolvida pela disciplina História do Brasil na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte - ETRN, a partir do ano letivo de 1996 e que foi gestada frente à necessidade de se redefinir o programa já existente, elaborado em 1992.

Entende-se que numa escola técnica, formadora de indivíduos aptos a ingressarem no mercado de trabalho (técnicos), mas também indivíduos totais (cidadãos), é imprescindível que o estudo das humanidades apresente-se como um elemento contribuidor na formação e definição das atitudes a partir da compreensão crítica da realidade em que o aluno se encontra inserido.

Nesse sentido, procura-se apontar para a abertura de uma discussão constante com a perspectiva de se ampliarem as possibilidades de construção de um programa que se torne o catalisador de discussões mais amplas e definidoras do nosso papel enquanto alunos e professores, bem como da função do estudo de História, numa escola técnica que tem objetivos claramente diferentes das demais escolas de segundo grau.

HISTÓRICO

Até 1995, trabalhou-se na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte com um projeto da disciplina de História que havia sido elaborado em 1992 por um

¹ Professores de História da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte - Departamento de Ensino - Coordenação de Estudos Sociais - Grupo de Trabalho responsável pelo ensino de História.

grupo de professores que atualmente se encontra aposentado. Tinha-se, portanto, esse programa como referencial. Fazia-se necessário analisá-lo preliminarmente, bem como suas repercussões em sala de aula .

Gradativamente, percebeu-se que o mesmo necessitava de modificações. Optou-se então por não modificá-lo na estrutura e sim realizar algumas adaptações ao que ele originalmente propunha .

Com efeito, depois de analisá-lo, concluiu-se que o programa avançava em relação às formas mais tradicionais do ensino de História, mormente em relação aos conteúdos e aos textos utilizados. Contudo, apresentava algumas falhas de ordem operacional - grande volume de conteúdos e de textos, incompatíveis com a carga horária prevista - e de ordem teórico metodológica - possuía elementos de linearidade, de determinismo e eurocentrismo, não estabelecendo, também , um referencial teórico que o fundamentasse.

A partir de 1995 , com a implementação da nova proposta curricular da ETRN - que enfatiza a formação do técnico cidadão, vinculada a sua atividade profissional , e a sua ação como homem - fortaleceu-se a necessidade de repensar a prática do ensino de História na ETRN. Nesse sentido, tornou-se urgente não apenas mudar a estrutura do programa mas criar um projeto que fornecesse as bases teóricas para a organização de uma nova concepção da disciplina, tanto no que se refere ao conteúdo quanto aos encaminhamentos metodológicos, posto que, como já foi ressaltado acima o programa vigente apresentava problemas entre os quais destacavam-se :

- 1) o grande volume de conteúdos e de textos, incompatíveis com a quantidade de aulas previstas;
- 2) o não direcionamento do conteúdo da disciplina para o estudo de temas mais diretamente ligados à realidade da formação de técnicos;
- 3) a limitação didático-metodológica, visto que os recursos previstos atinham-se excessivamente às aulas expositivas;
- 4) apresentava características de linearidade e determinismo.

Diante desses problemas, procurou-se desenvolver algumas ações que visassem a superar, ainda que parcialmente, as dificuldades inerentes ao trabalho com a disciplina, entre as quais destacaram-se:

- 1) o enxugamento dos conteúdos, priorizando o que se entendia como mais rele-

vante e redução do número de textos;

- 2) ampliação da utilização dos recursos audiovisuais relacionados aos conteúdos;
- 3) implantação de uma avaliação contínua e participativa;
- 4) no que concerne a um ensino de História mais centrado no estudo de questões referentes à técnica e a tecnologia, não se avançou em nada.

Face ao exposto a atual equipe de História passou a elaborar uma nova proposta para a disciplina a ser operacionalizada a partir de 1996.

EIXO TEMÁTICO

Optou-se então pela definição de uma proposta que, partindo de um eixo temático previamente estabelecido, fornecesse condições de analisar a sociedade brasileira através do tempo/espaço, tendo como referência o cotidiano do aluno. Escolheu-se como eixo temático **“O Trabalho e a Indústria no Brasil”**, por entender-se que este, possibilitaria fazer a análise do processo histórico nacional brasileiro, ao mesmo tempo em que remeteria ao estudo dos conceitos de trabalho, indústria, técnica, tecnologia e cidadania.

Ainda é muito forte a idéia do estudo da História total ou de toda a História, de maneira linear e compartimentada. Essa idéia é muito mais do que uma determinação imposta pelo conceito tradicional do ensino dessa disciplina. É algo que já impregnou também a concepção e a prática do professor, sendo, portanto, uma cultura e, como tal, difícil de ser redefinida dado seu processo histórico de sedimentação.

A opção pelo eixo temático decorre da constatação de que, através dele, pode-se estabelecer, com mais facilidade, a relação presente-passado, buscando a problematização como instrumento de provocação ao conhecimento acumulado do aluno sobre o tema, em outros tempos e espaços. Entende-se que “o tempo tem de ser problematizado numa situação presente”, daí originando-se a discussão que estabelecerá critérios para seleção dos conteúdos significativos a serem trabalhados a partir do tema.

A partir do presente, professores e alunos estabelecerão um diálogo com o passado, criando uma estreita relação entre presente e passado, de forma que possibilite uma análise profunda das situações vividas no cotidiano, como sugere o

documento da proposta para o ensino de História da Rede Pública de Ensino do estado de São Paulo :

“Articulando ensino e pesquisa histórica, o professor pode conduzir o aluno à descoberta de como a memória e a História se encontram associadas a processos sociais vividos. Nesta perspectiva, “pensar e fazer a história” significa construir a visão do passado com inúmeras perguntas do agora, para descobrir o imenso campo de possibilidades que o conhecimento passado nos apresenta” (São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1992: 12).

Procurando sempre estabelecer conexões entre o passado e o presente, sem com isso incorrer numa linearidade, mas também sem perder a referência temporal e historiográfica, a proposta pretende ser ampla no sentido de que a problematização gere respostas por parte dos alunos, que irão nortear a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

O fato de se propor essa forma de trabalho, não exclui a possibilidade de se recorrer a algumas formas conservadoras de efetivá-la, porém, mesmo utilizando-se de tais procedimentos, é importante ver o tempo dedicado aos estudos como momentos de reflexão, criatividade e produção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, o conhecimento construído se contrapõe ao conhecimento, como algo dado, acabado, sacramentado. Implica, com isso, dizer que o aluno é peça fundamental do processo de construção desse conhecimento, na medida em que se reconhece como sujeito, mas também como produto do saber/fazer históricos. O professor orienta, organiza, sistematiza e aponta, em alguns momentos a direção do objeto.

O TRABALHO E A INDÚSTRIA NO BRASIL

O exposto acima não explica por si só a opção pelo eixo “Trabalho e Indústria no Brasil”, mas dá a dimensão da complexidade, que é definir uma proposta que busca trabalhar com eixos, sejam quais forem estes.

O **Trabalho** é concebido, ao longo da proposta, como sendo uma necessidade inerente à existência humana, independente do modelo de sociedade; a relação entre

o homem e a natureza é mediada pelo trabalho e através dele se dá todo o processo de transformação do meio. Constitui-se na própria razão da vida humana.

No tocante à **Indústria**, convém frisar que o conceito empregado aqui não se limita a entendê-la circunscrita à referência histórica legada pelo processo de industrialização iniciado na modernidade, mas como toda atividade em que é possível perceber o desenvolvimento produtivo sistematizado.

Acredita-se que o tema adotado tem, antes de tudo, uma relação muito estreita com a vida cotidiana do aluno da ETRN, por razões que passamos a enumerar: a primeira, de ordem mais geral, reside no fato de que se vive no mundo do trabalho que, na atual conjuntura, é predominantemente marcado pela atividade industrial; a segunda e igualmente importante, é que o aluno, na escola, está em fase de preparação para assumir o trabalho nesse mundo industrial; a terceira, por acreditar-se que a afinidade entre o fim último do aluno - formar-se técnico - e a temática proposta, já cria uma empatia do aluno em relação aos estudos de História, facilitando o encaminhamento desses estudos e a apreensão do conhecimento construído; a quarta e última, é que se acredita ser o Trabalho um tema que possibilitará analisar a vida do homem brasileiro, através do tempo, vendo-o como produtor e produto da nossa História, tendo como mediador principal o trabalho em diversos contextos. Igualmente, a Indústria nos permite estabelecer a relação entre os tempos/espacos em que o trabalho sofre alterações nas suas formas, de acordo com o fim que se quer dar ao produto. Nesse sentido, a industrialização é um marco na transformação do trabalho, o que contribui decisivamente na forma de pensar e agir do homem.

Todo conteúdo da proposta centra-se no estudo das relações históricas que perpassaram esse processo de transformação no Brasil, sendo os outros contextos referências para negar a linearidade proposta pelas análises que elegem a evolução das forças produtivas como referencial intocável. Principalmente porque na História da humanidade as formas de organização dos homens variam: num mesmo tempo, assumem formas distintas e em tempos diferentes apresentam-se com semelhanças.

O predomínio da industrialização contemporânea, por exemplo, não significa que em alguns lugares não continuem existindo relações de poder, trabalho, costumes etc., arraigados ao conservadorismo agrário, como podemos observar na estreita ligação entre as tentativas de industrialização no Brasil, ainda no século XIX e o capital advindo da cafeicultura; ou mesmo o predomínio da população rural até meados do século XX e a sobrevivência, ainda hoje, de práticas políticas anacrônicas, particularmente no interior do nordeste.

Embora reconhecendo serem as transformações que, ao longo do tempo, se operam no espaço nacional brasileiro, influenciadas por aquelas que se dão, simultaneamente ou não, em outros espaços, e encontrar semelhanças entre alguns processos históricos, o objeto de estudo desta proposta é a formação histórica da sociedade brasileira, em suas diversidades e contradições. É a cultura que se forma, a partir dessas últimas, que dará feição à nossa sociedade.

CULTURA NO TEMPO DA NATUREZA E NO TEMPO DA FÁBRICA

A ação que se objetiva desenvolver a partir do ano de 1996, aponta para o estudo da História tendo como referência básica e norteadora do conteúdo a cultura em dois tempos distintos: o tempo da natureza e o tempo da fábrica que serão utilizados ao longo da proposta como subtemas do eixo temático: O Trabalho e a Indústria no Brasil. Nela, o termo **cultura** é concebido - segundo a percepção de Marilena Chauí - como sendo tanto as obras humanas que se exprimem numa civilização, quanto a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a natureza. Relações essas que se transformam e variam. "A natureza é o reino da repetição; a cultura, o da transformação racional; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo" (CHAUÍ, 1994). Em função dessa concepção de Cultura, pode-se afirmar que a cultura de um povo é a sua própria História.

Ao compreender a cultura como elemento que se constrói a partir das relações definidas entre os homens ao longo do tempo urge entender o **tempo** conforme a concepção de Agnes Heller : " O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo; por isso, é absurdo dizer que, nas várias épocas históricas, o tempo decorre em alguns casos *lentamente* e em outros *com maior rapidez* . O que se altera não é o tempo mas o ritmo da alteração das estruturas sociais . Mas esse ritmo é diferente nas esferas heterogêneas. " (HELLER, 1989: 03) .

A opção por dividir o estudo em dois tempos deriva da tese do historiador inglês Eric Hobsbawm, segundo o qual, por **tempo da natureza** entende-se o tempo/espaço históricos, onde se deram todas as relações sociais do homem, antes do processo de industrialização nos moldes do que aconteceu a partir do século XVIII na Inglaterra, estendendo-se a outros países no século seguinte, desde o Neolítico até a Revolução Industrial. Usa-se aqui, então, a terminologia **tempo da natureza**, para traduzir a sociedade rural, o homem agrário, as relações fortemente marcadas

pelo trabalho com a terra, as contradições e as diversidades próprias de um espaço social limitado, de relações de trabalho genuinamente condicionadas à relação com a natureza. Discutir-se-á aqui como se apresentam aspectos importantes na evolução humana nesse tempo o nível de aperfeiçoamento das técnicas a elaboração subjetiva do processo produtivo, a apropriação dos meios de produção, bem como o poder que se estabelece como produto dessas relações e todo arcabouço sócio-cultural no qual se consolidam estas estruturas.

Do mesmo modo, **tempo da fábrica** compreende o mundo a partir do advento da industrialização. É aqui usado como o tempo marcado pelo ritmo da fábrica. Nesse tempo predominam as relações sociais urbanas, o surgimento da cidade como espaço produzido por novas relações de produção as mudanças ocorridas no processo produtivo e nas relações de trabalho, a mecanização do campo e os novos estatutos que se organizam em função de um tempo/espaço marcado pela lógica da fábrica.

A parte do programa que é dedicada à cultura no tempo da natureza, focaliza o período da História do Brasil em que a atividade dominante era a agro-indústria manufatureira baseada no trabalho escravo. A partir dos conceitos de técnica tecnologia ciência e trabalho no Brasil e em outros contextos históricos, procura-se resgatar a sociedade brasileira no tempo da natureza em seus aspectos fundamentais: as estruturas de poder, em suas mais variadas esferas as lutas sociais e suas influências no cotidiano.

A referência ao tempo da natureza procura resgatar as relações que se definem no campo, no tempo/espaço nacionais. Tanto as que persistem na contemporaneidade relativamente puras, a despeito de todo avanço e mecanização da produção, quanto àquelas que ao longo do tempo sofreram transformações significativas: a agro-manufatura, por exemplo, e outros setores da produção agrícola.

No que se refere ao tempo da fábrica, a proposta tem por objetivo analisar a industrialização brasileira na perspectiva de compreender os contrastes sociais - os desequilíbrios regionais, crescimento urbano desordenado, os preconceitos, a forte concentração de renda, o desemprego, a fome etc, - que são produtos desse modelo de industrialização característico do Brasil, a despeito de estarmos entre as maiores economias industriais do mundo contemporâneo.

Com efeito, busca-se articular esses elementos aos diversos momentos que constituíram esse processo: os surtos industriais ocorridos na segunda metade do século XIX; os esforços para consolidar um parque industrial nacionalizado; a im-

plantação de multinacionais, a consolidação do capitalismo dependente e a globalização que, ao mesmo tempo em que integra, exclui os que estão na sua periferia, particularmente os países do *terceiro mundo*, entre eles, e apesar de toda importância enquanto *democracia burguesa*, o Brasil.

CONSIDERAÇÕES

Como sugere o título deste documento, aqui se discute o ensino de História na ETEFRN, abrindo-se um leque de questionamentos oriundos das inquietações do grupo e propõe-se redefinir a disciplina, ao nível de projeto. O desafio é operacionalizar. Acredita-se que a partir de agora começa a parte mais difícil e, óbvio, que exigirá muito mais estudo, elaboração, dedicação ao trabalho e ao cotidiano da sala de aula. Construir o conhecimento, descobrir, ter prazer no ensino e na pesquisa é a intenção.

CONTEÚDOS DO PROGRAMA DE HISTÓRIA

I - CONTEMPORANEIDADE

1 - a globalização: os aspectos culturais, políticos e econômicos

1.1 - o Brasil na nova ordem internacional

1.2 - as relações de trabalho

II - A CULTURA NO TEMPO DA NATUREZA

1 - a agro-indústria manufatureira e o escravismo

1.1 - técnicas, tecnologia, ciência e trabalho no Brasil e em outros contextos históricos no tempo da natureza

1.1.1 - a produção agrícola e agro-manufatureira

(a) a função social da terra

(b) as técnicas de produção

(c) as formas de trabalho

1.2 - poder e cotidiano no Brasil e em outros contextos históricos no tempo

da natureza

1.2.1 - poder e cotidiano na agro-indústria manufatureira

(a) estruturas de poder

(b) as lutas sociais

(c) as relações cotidianas no Brasil no tempo da natureza

III - A CULTURA NO TEMPO DA FÁBRICA

1 - industrialização e urbanismo

(a) a função da indústria

(b) consolidação e expansão do processo industrial

2 - poder e cotidiano no Brasil e em outros contextos históricos no tempo da fábrica

2.1 poder e cotidiano na sociedade urbano-industrial

(a) as estruturas de poder

(b) as lutas sociais

(c) as relações cotidianas no tempo da fábrica

IV - CONTEMPORANEIDADE E GLOBALIZAÇÃO

1 - a globalização da ciência, das técnicas e da tecnologia

1.1 - o duplo sentido da globalização: integração e exclusão

DETALHAMENTO DO PROGRAMA DE HISTÓRIA (ESPECÍFICOS PARA PROFESSORES - O QUE SERÁ TRABALHADO EM CADA TÓPICO)

I - CONTEMPORANEIDADE

1 - a globalização: os aspectos culturais, políticos e econômicos

1.1 - o Brasil na nova ordem internacional

1.2 - as relações de trabalho

II. - A CULTURA NO TEMPO DA NATUREZA

1 - a agro-indústria manufatureira e o escravismo

1.1 - técnicas, tecnologia, ciência e trabalho no Brasil e em outros contextos históricos no tempo da natureza

1.1.1 - a produção agrícola e agro-manufatureira

(a) a função social da terra

a.1 - a função social da terra na contemporaneidade: latifúndio e especulação urbana

a.2 - as diferentes formas de utilização da terra em contextos diferenciados

a.3 - a terra no Brasil antes e depois da chegada dos europeus

(b) as técnicas de produção

b.1 - a técnica de produção agrícola na contemporaneidade

b.2 - a técnica de produção agrícola no Brasil antes e depois da chegada dos europeus

b.3 - as diferentes formas de técnica da produção agrícola em diferenciados contextos históricos

b.4 - o avanço tecnológico e as novas formas de utilização da terra em contextos históricos diferentes (terra + técnica + tecnologia)

(c) - as formas de trabalho

c.1 - formas de trabalho no campo na contemporaneidade (assalariado é a forma dominante)

c.2 - diferentes formas de trabalho em contextos históricos diferenciados: servil, escravo, comunitário, o não-trabalho

c.3 - o trabalho escravo e a agro-indústria manufatureira no Brasil

1.2 - poder, cultura e cotidiano no Brasil e em outros contextos históricos no tempo da natureza

1.2.2 - poder, cultura e cotidiano na agro-indústria manufatureira

(a) estruturas de poder

a.1 - diferentes formas de manifestação do poder na contemporaneidade

- a.2 - as relações de poder no Brasil agrário
- a.3 - o poder político em outros contextos históricos
- (b) as lutas sociais
 - b.1 - formas de organização das lutas sociais no campo na contemporaneidade
 - b.2 - a agro-indústria no Brasil e as lutas sociais
- (c) as relações cotidianas no Brasil no tempo da natureza
 - c.1 - religiosidade
 - c.2 - costumes e tradições
 - c.3 - trabalho
 - c.4 - ensino
 - c.5 - artes e literatura

III - A CULTURA NO TEMPO DA FÁBRICA

- 1 - industrialização e urbanismo
 - (a) a função da indústria
 - a.1 - a indústria urbana na contemporaneidade: a era da automação
 - a.2 - a indústria brasileira: modernização e dependência
 - (b) consolidação e expansão do processo industrial
 - b.1 - o avanço científico e tecnológico e a diversificação das técnicas em contextos históricos diferenciados
 - b.2 - das modernas formas de exploração do trabalho à automação e o desemprego estrutural
 - b.3 - a divisão internacional do trabalho
- 2 - poder e cotidiano no Brasil e em outros contextos no tempo da fábrica
 - 2.1 - poder e cotidiano na sociedade urbano-industrial
 - (a) as estruturas de poder

- a.1 - as diferentes formas de poder na contemporaneidade
- a.2 - relações de poder no Brasil urbano-industrial
- a.3 - o poder político em outros contextos históricos
- (b) as lutas sociais
- b.1 - formas de organização das lutas sociais urbanas na modernidade
- b.2 - a indústria urbana no Brasil e as lutas sociais
- (c) as relações cotidianas no Brasil no tempo da fábrica
- c.1 - religiosidade
- c.2 - costumes e tradições
- c.3 - trabalho
- c.4 - ensino
- c.5 - artes e literatura

IV - CONTEMPORANEIDADE E GLOBALIZAÇÃO

- 1 - a globalização da ciência, das técnicas e da tecnologia
- 1.1 - o duplo sentido da globalização; integração e exclusão

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo. Ática. 1994
- HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. São Paulo. Paz e Terra. 1992
- VARGAS, Milton (organizador). História da Técnica e da Tecnologia no Brasil. São Paulo. Editora UNESP. 1994
- MOTOYAMA, Shozo (organizador). Tecnologia e Industrialização no Brasil. São Paulo. Editora UNESP. 1994
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Proposta de Ensino de História. São Paulo. 1992

VESTIBULAR: O DESAFIO AO PROFESSOR

Vitória Rodrigues e SILVA

1. OS DILEMAS

Todos os professores, diariamente, enfrentam desafios e dilemas. No caso específico do professor de História do 2º grau, uma das maiores dificuldades está em compatibilizar, dentro da carga horária disponível, um extenso programa, abrangendo um enorme conteúdo, com as preocupações de natureza pedagógica e epistemológica. Dito de outra maneira: ele precisa dar conta de uma lista imensa de tópicos previstos tanto no currículo escolar como no programa do vestibular, ao mesmo tempo que deve oferecer aos alunos oportunidade de ler textos historiográficos, documentos, etc, refletindo com maior profundidade sobre os assuntos, além de ampliar o universo de fontes, usando a pintura, o cinema e a literatura, por exemplo. Não obstante, deve "visitar" todos os temas numa dupla perspectiva: apresentar os fatos e o processo histórico numa visão mais genérica ou abrangente, ao mesmo tempo que inserir a possibilidade de contato com interpretações historiográficas mais contemporâneas, que tendem a valorizar o particular. Assim, estudar a expansão marítima portuguesa e a conquista do Brasil (tópico dos mais elementares), implica analisar o processo de transformação mais amplo que ocorria na Europa, compreender a especificidade da realidade da Península Ibérica, identificar as causas que deram condições a Portugal de ser o pioneiro nas grandes navegações, somando, ainda, leituras que dêem conta do imaginário dos navegadores, do embate entre as culturas que essas viagens ensejaram e da vida cotidiana naquele período. Tudo isso com um número restrito de aulas.

Superar por completo esse desafio será impossível. Mas é igualmente certo que não precisamos continuar na situação em que estamos. Aliás, não podemos nela continuar.

2. OS AVANÇOS

É inegável os significativos avanços que os exames vestibulares têm apre-

sentado nos últimos anos. Primeiro foi a superação do estágio da múltipla escolha para um novo nível de exames, exigindo dos alunos respostas discursivas. A grosso modo podemos dizer que ultrapassamos a visão conteudista e calcada na memorização, passando a apresentar provas onde as habilidades cognitivas dos alunos são mais valorizadas, pois oferecem-se textos para compreensão, análise ou estabelecimento de relações entre acontecimentos e/ou processos. É bem verdade, também, que essas considerações são pertinentes para os exames de algumas universidades, pois ainda encontra-se prova com perfil bastante próximo da realidade anterior que mencionamos. De qualquer forma, isso foi um início. É preciso avançar mais.

Parece, pois, que o próximo passo deve ser o de estabelecer uma discussão quanto aos programas, de tal forma que o professor tenha parâmetros um pouco mais definidos para formular seu curso, visando a habilitar seus alunos para o vestibular e, sobretudo, para o mundo do trabalho, para a cidadania, além de dar oportunidade de acesso a interpretações historiográficas recentes.

Nossa proposta, para iniciar essa discussão, é analisar os programas apresentados pela FUVEST entre 1990 e 1996 já que, por ser instituição exemplar no universo dos vestibulares, de certa forma serve de modelo para os demais, além do que grande parte do contingente dos vestibulandos prestam esses exames, no caso do Estado de São Paulo.

3. "DEUS E SEU TEMPO"

Com certa ironia, podemos dizer que os programas de História arrolado no manual poderia ser resumido em "A História de Deus e seu Tempo". Afinal, eles literalmente começam com a Pré-História e encerram-se com "o sistema político atual" (do Brasil). É fato que os examinadores ressaltam em seu texto introdutório que o programa inclui "todas as principais etapas e temas do passado humano que, da perspectiva brasileira e ocidental em que nos situamos, são indispensáveis... (manual da FUVEST, 1996, p. 43). Note-se bem que são apenas *os principais*. Mas dada a forma genérica como são enunciados, tudo cabe e tudo pode! Considerando nossas colocações iniciais, o que se apresenta é, na prática, impossível de ser atendido. Ficamos então na dependência de estarmos iluminados na hora de prepararmos nossas aulas e selecionarmos nossos textos, de tal sorte -- e é sorte mesmo -- que pincemos nesse universo assuntos ou tópicos que "possam cair na prova" ou ao menos contribuam para a resolução das questões.

Dirão alguns que essa perspectiva apresentada é uma falácia, pois se preparamos bem nossos alunos, de forma a darmos a ele autonomia e instrumental cognitivo e mesmo histórico, ele é capaz, com o repertório de que dispõe, de sair-se bem seja lá o assunto que lhe perguntarem. De fato, isso é correto, mas despreza dois aspectos importantes: em regra, falta ao aluno vestibulando maturidade para, diante de uma pergunta sobre algo que a primeira vista é desconhecido, tentar reportar-se ao seu acervo de conhecimentos, para então refletir, analisar, estabelecer comparações e formular uma resposta. Um adulto pode se valer mais facilmente desse expediente, mas um garoto de 17 a 18 anos, em geral, numa situação naturalmente tensa como é o exame, não fará isso. O segundo aspecto é que possivelmente, ao se desenvolver com maior profundidade um tema como Renascimento, o Estado Moderno ou o Imperialismo, faltará tempo físico para falar das políticas dos déspotas esclarecidos ou das revoluções de 1830 e 1848. Eles serão, quando muito, mencionados e acabarão perdidos no turbilhão de informações de História e outras disciplinas. E despotismo esclarecido e as revoluções liberais são pontos incluídos no programa com o mesmo peso de qualquer outro. O bom senso faz supor que não se vai exigir detalhes desses temas, mas quem garante que sempre o bom senso prevalecerá? O examinador poderá argumentar que ele consta no programa com o mesmo peso de qualquer outro.

Problema semelhante se levanta quanto a abordagem de uma questão como Revolução Francesa, por exemplo. Quem pode garantir que o enfoque da pergunta vai privilegiar a dimensão política da revolução? Ou que o enunciado se valerá da imensa historiografia francesa contemporânea, discutindo uma dimensão mais cultural, social, ou do universo das idéias? Como contemplar todos esses aspectos num cronograma que prevê não mais do que 2 semanas para o tema?

4. A DELICADA QUESTÃO DA HISTÓRIA DA AMÉRICA

Não obstante todos esses problemas levantados, há ainda um outro bastante espinhoso e que guarda relação, inclusive, com os guias curriculares oficiais: a História da América. A rigor, mesmo nas escolas que não contemplam essa matéria com uma carga horária específica, os alunos acabam tomando conhecimento dos tópicos incluídos no programa da FUVEST.

Mas aqui se repete a mesma questão que apontamos antes: esses tópicos são apresentados com o mesmo peso de qualquer um outro. Como continuar valorizando esses conteúdos, se a cada ano novos tópicos do mundo contemporâneo

vão sendo agregados, ainda que formalmente continuemos com os 59 itens programáticos que vêm se repetindo desde 1992? Como continuar incluindo o estudo da Revolução Mexicana, das práticas caudilhescas no sul do continente, quando outros temas, do maior abrangência, se nos apresentam a todo o momento, como as questões étnicas e nacionais no mundo contemporâneo?

Tem-se assistido tando no 2º como no 1º grau um movimento crescente de instituições escolares que estão procurando integrar os conteúdos da História do Brasil à História Geral. Às vezes isso se dá simplesmente como forma de diminuir a carga horária da disciplina. Outras ocorre em função de uma perspectiva que considera importante estabelecer vínculos mais efetivos entre esses dois conteúdos. De qualquer maneira, esse fato tem levado a um crescente esvaziamento da história da América, apesar do discurso que procura enfatizar a importância de se trabalhar nossa identidade latino-americana. A rigor, a história da América que se vê é em grande parte a história dos Estados Unidos, ainda que também pontuada em 4 ou 5 momentos clássicos (colonização, independência, guerra civil, expansão territorial e imperialismo).

Portanto, é preciso definir com maior clareza o que se espera de um aluno no final do 2º grau quanto a esses conteúdos, para se poder estruturar melhor os programas escolares. Isso é particularmente importante quando se sabe que o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação estudam novas propostas curriculares.

5. IMPLEMENTANDO ALTERNATIVAS

No espaço de uma comunicação não será possível anunciar soluções para esse problema. Mas nosso desafio número um é estabelecer estratégias -- e esse fórum parece legitimar o encaminhamento estabelecido --, de sorte que possamos propor algumas alternativas à comissão do vestibular. Antes de mais nada, porém, cabe uma breve consideração.

Comparando-se os últimos 7 programas da FUVEST verificamos que em 1990 e 1991 eles foram idênticos, sofrendo algumas alterações em 1992. A partir daí até o vestibular de 1996 o programa tem se repetido também de forma idêntica. Isso parece importante, na medida em que esse programa não serve só para o curso do 3º ano; na verdade ele serve de baliza para todo o 2º grau, exigindo um planejamento de médio prazo das escolas e professores. Portanto, é desejável que as alterações sugeridas levem em consideração esse período de 3 anos entre a

formulação da proposta e a sua concretização no exame, naquilo que trouxesse de inovação mais profunda, sob pena de continuarmos penalizando os alunos, ainda que de outra forma.

Responder algumas perguntas talvez ajude a encaminhar a discussão, também sirva para polemizar e, quem sabe, constatar que não sabemos ainda o que colocar no lugar do que está posto mas discordamos. Contudo, é um caminho. Assim, devemos primeiramente questionar se a mudança implicará no abandono da apresentação do elenco de tópicos programáticos sobre os quais versarão as perguntas do exame. Ou essa lista seria mantida, mas precedida de uma introdução, na qual se dariam diretrizes de caráter mais teórico e dessa forma permitiria um enfoque mais definido, demarcando o volume de conteúdos e informação a serem desenvolvidas com os alunos? Até que ponto pode-se afirmar que há um descompasso entre o programa e o exame, na medida em que o primeiro apresenta muito mais uma visão enciclopédica da História (com forte conotação europocêntrica) e as provas revelam um refinamento de interpretações e de fontes sobre as quais se formulam os enunciados? Até que ponto é justo pedir que os professores incluam em seus programas tópicos que tratem da arte e do pensamento, considerando o tempo que dispõem e os problemas na sua formação, que via de regra não o habilitou a transitar com segurança e profundidade nesses temas, exceto no caso de professores mais jovens, que tiveram em seu currículo acadêmico oportunidade de estudar esses temas? Seria desejável que cada tópico programático fosse menos genérico ou desmembrado, de maneira a se evitar itens como 4.10 do manual de 96, onde se lê "Movimentos sociais, políticos e culturais nas décadas de sessenta, setenta e oitenta"?

Responder a essas questões ou ao menos discuti-las pode nos ajudar a encontrar uma saída para nossos dilemas.

A ORIGEM DA CIDADE DE UBATUBA

Irene PEREIRA¹

Iniciei o ano letivo de 1995 com a proposta de que os alunos das 5ª e 6ª séries passassem a entender a pesquisa histórica e a se interessar pelo processo, vinculando o conhecimento à sua vivência.

Partindo dessa premissa, elaborei dois temas para os meus alunos da escola "Era uma vez"..., em Ubatuba - SP, a saber:

- para a 5ª série, a origem do aluno,
- para a 6ª série, a origem da cidade de Ubatuba.

Na presente exposição, vou focalizar o segundo tema que, por ser mais amplo, se presta melhor ao propósito.

"A origem da cidade de Ubatuba" me deu a oportunidade de conduzir os alunos à reflexão a respeito da maneira como se constrói a história de uma localidade e de como os valores individuais dos seus habitantes podem influenciar essa história.

Em termos práticos, o trabalho teve início com a pergunta: como e de onde surgiram os primeiros moradores do local que hoje é a cidade de Ubatuba? Para respondê-la, levei os alunos ao pequeno museu local (Fundart), fizemos leitura dos textos fornecidos pelo próprio museu sobre aquela época inicial, assistimos ao filme "A tribo da caverna dos ursos" e debatemos a respeito das informações que passa sobre os meios de vida pré-históricos e os hábitos de populações primitivas em um outro continente e outro tempo.

Com todos esses dados e conclusões, meus alunos estavam de posse de elementos suficientes para começarem a elaborar um primeiro texto coletivo. Já durante a finalização desse texto, iniciamos a leitura de "As aventuras de Hans Staden", de Monteiro Lobato, "500 anos de opressão" e "A confederação dos Tamoiós", ambos escritos pelos indígenas (CIMI - Editora Vozes). Após as leituras, continuamos produzindo textos relativos aos assuntos e, finalmente, os alunos decidiram escrever um livro dividido em capítulos e com ilustrações.

¹ Professor de História

Os alunos se dividiram em grupos e cada grupo se tornou responsável por uma parte da produção da obra, ou seja, diagramação, ilustração e assim por diante. Assim, sugeriram que o primeiro capítulo tratasse do tema “as populações que não possuíam o domínio da escrita”, o segundo capítulo deveria girar em torno de Hans Staden (a visão do homem branco) e o terceiro capítulo, deveria retratar a opinião dos indígenas, dizendo o que eles achavam a respeito do que estava acontecendo ali. A essa altura, percebi que todos estavam extremamente envolvidos.

Enquanto estavam sendo escritos os textos coletivos, além de serem levantadas, constantemente, questões a respeito da forma da redação (estilo, coerência etc.), mantive um certo controle para que não fosse ocultada nenhuma informação e, também, para que nenhum valor pessoal influenciasse o conteúdo do texto. Ao mesmo tempo, criei exercícios que permitiram aos alunos a compreensão dos valores pelos quais se orientavam as personagens dos textos históricos lidos e pesquisados.

A certa altura, para que pudéssemos continuar com os trabalhos, os alunos se dirigiram à Biblioteca Municipal para fazer um levantamento de dados sobre os séculos XVII e XVIII em Ubatuba. Infelizmente, o material disponível não era muito extenso, nem era fácil a sua leitura para a faixa etária envolvida nos trabalhos. No entanto, logramos conseguir duas monografias, relatando a vinda da mão-de-obra escrava e as atividades portuárias desenvolvidas no local.

Naquele momento, o trabalho parecia se arrastar, ameaçando chegar ao ponto morto. Foi então que introduzi as entrevistas com pessoas mais velhas, de distintas classes sociais, que contaram histórias antigas ocorridas em Ubatuba, que seus antepassados lhes haviam transmitido, tornando a coleta de dados bastante interessante. Passamos a analisar essas entrevistas e cada aluno deu a sua impressão pessoal a respeito dos depoimentos de cada entrevistado. Dessa maneira, e com o auxílio de fotografias antigas, memórias publicadas sobre a cidade e outros documentos, conseguimos montar os acontecimentos em Ubatuba no período dos séculos XIX e XX.

Finalmente, com todo o texto produzido pelos alunos, iniciamos a revisão, ajudados pela professora de Língua Portuguesa. O trabalho de digitação e diagramação foi feito com a orientação do professor de Informática.

Essa pequena obra me deu a oportunidade de trabalhar, junto aos meus alunos, o conceito “sistema colonial”, ancorado no trabalho escravo, e de esboçar a relação Europa - colônia.

Considero, no entanto, essa vivência dos meus alunos, construindo o seu

próprio conhecimento e colaborando ativamente com o seu aprendizado, o ponto mais importante. O aluno que puder sentir-se sujeito de um processo, terá maior estímulo e, portanto, capacidade de aprender.

ENSINO DA HISTÓRIA E ALIENAÇÃO NA AMAZÔNIA

João Ricardo Bessa FREIRE¹

Pretendo, com este artigo, introduzir alguns elementos para uma discussão acerca do processo de alienação na Amazônia e sua relação com o ensino de História. O tema foi originalmente suscitado na **Conferência Amazônia e a Crise da Modernidade**, realizada em setembro de 1993, na cidade de Belém do Pará. Para iniciar, faço referência a dois exemplos de propaganda comercial, veiculadas na televisão brasileira, por considerá-los bastante sugestivos e estimulantes ao exercício da reflexão sobre o problema da cidadania na Região.

Refiro-me, em primeiro lugar, a uma propaganda apresentada por uma emissora de televisão de Manaus, no início dos anos 80. Esse comercial exibia uma mulher esbelta, loira, de olhos azuis e de seios empinados, rebatendo bola à beira de uma piscina, juntamente com outras jovens com características físicas e idades próximas da sua.

Ao final do jogo a mulher loira, bastante suada, dirigia-se a um rapaz (supostamente seu namorado), que lhe oferecera um copo de guaraná gelado. Depois de beber alguns goles a mulher passava a esboçar um sorriso de satisfação e prazer, no mesmo instante em que uma voz em "off" anunciava: "**Tuchauaaa, o guaraná que produz a beleza da mulher amazonense**". É importante se frisar, que a mulher bela e amazonense à qual o anúncio se referia, apresentava um padrão de beleza bem diferente do tipo natural da mulher amazonense: ela era loira e de olhos azuis.

Outro anúncio, veiculado por uma emissora de TV de São Paulo nos anos

1 Professor de História

70, e reproduzido pelo historiador Leôncio Basbaum em seu livro *Alienação e humanismo* (1981), consistia em um desenho animado que mostrava um porquinho pulando corda, ao mesmo tempo em que travava um diálogo com um boi: "**Preciso ficar forte e sadio; vou ser salsicha**". E o boi respondia: "**Eu também, ora!**".

De acordo com o historiador, se esse porquinho fosse um ser humano (e aí não importa se habitante de São Paulo, da Zona Franca de Manaus ou do interior do Amazonas), teríamos um exemplo típico de alienação absoluta: "**Prepara-se para ser comido** e, pelo que se vê no desenho, com muita satisfação, pois foi criado, alimentado, engordado para o fim específico de ser comido, frito, assado ou como cachorro quente".

O que há de comum entre esses dois anúncios da TV? Qual a relação que eles guardam com o tema aqui tratado? De que modo eles podem nos ajudar no exercício da reflexão sobre a natureza e o perfil do cidadão da Amazônia?

Quaisquer respostas a essas perguntas, sugerem uma breve discussão teórica acerca dos conceitos de alienação e cidadania.

O termo *alienação*, segundo o próprio Basbaum, "originalmente (e ainda hoje) era um termo da Psiquiatria que designava uma forma de *perturbação mental*, como a *esquizofrenia* - uma *perda da consciência* ou de *identidade pessoal*".¹

Referindo-se a Marx, Basbaum diz que este pensador define alienação como um processo pelo qual o homem perde a identidade de si e *passa a pertencer ao outro, sendo a sua vontade esmagada pela consciência do outro*. Neste caso, *o homem perde a sua capacidade de decisão*. Massifica-se, *aliena-se*. *Sua vontade é, assim, a vontade do outro*: ele é *coisificado*. Deixa de ser homem, criatura consciente e capaz de tomar decisões, para tornar-se *coisa, objeto*.²

Para Marx, é no capitalismo - onde o próprio homem é transformado em mercadoria - que a alienação assume um caráter mais forte. Nesse caso, ela se manifesta porque *meu meio de subsistência pertence a outro*, porque o objeto de meu desejo é *bem inacessível de outro*. Nessa perspectiva, acrescenta o historiador, o trabalho passa a ser a principal forma de alienação.

O trabalho e a educação, como muito bem assinala Basbaum, são fatores essenciais da alienação. O homem, na sociedade capitalista, passa a ser apenas

1 BASBAUM, Leônio. *Alienação e humanismo*, 4ª ed., São Paulo: Global, 1981, p.17.

2 Idem., p.18

uma coisa que trabalha e aceita o trabalho para subsistir. Na realidade, ele se brutaliza, perde a condição humana.

Erich Fromm, referindo-se às relações de trabalho sob o capitalismo, nos diz que os homens fizeram da produção um fim em si mesmo, ao invés de um meio para a felicidade. Transformaram-se em um apêndice das máquinas em vez de serem seus senhores. Esta crítica já foi muito bem formulada por Charlie Chaplin em seu filme **Tempos Modernos**.

O conceito alienação, então, está implícito na definição de trabalho. E "a alienação no trabalho" - diz Wright Mills - "significa que as principais horas de vigília da vida são sacrificadas em ganhar dinheiro para viver".³ As diferentes concepções sobre o trabalho que tinham os europeus dos séculos XVI e XVII e os povos indígenas que viviam na Amazônia, entraram em choque durante a conquista.

Os primeiros conquistadores que chegaram à Amazônia no Século XVI pensavam assim. Eles viviam na Europa a expansão desenfreada do Mercantilismo e talvez por isso consideravam que a felicidade consistia em acumular riqueza. Desse modo, tentaram, sucessivamente, escravizar os índios com o propósito de obterem grandes lucros. Algumas vezes conseguiram, mas sempre através da violência armada e enfrentando permanentes reações. Nesse processo, muitas tribos indígenas da Amazônia foram dizimadas e outras, temendo o genocídio, fugiram para as cabeceiras dos rios, como é o caso dos **Manauá, Tarumã e Baré**. Os primeiros acabaram sendo exterminados. Os segundos fugiram para a Guiana Inglesa e os últimos, desesperados, atingiram o território venezuelano, onde atualmente existe um processo de recuperação de sua língua pela Universidade Central de Caracas.

Tanto portugueses quanto espanhóis **tingiram de sangue** os rios da Amazônia, mas nunca quiseram admitir a resistência dos índios como uma forma de rejeição à escravidão. Eles preferiram difundir a idéia de que os índios fugiam porque eram preguiçosos, não queriam trabalhar. Na verdade, se os indígenas da Amazônia não queriam trabalhar como escravos é porque eles não eram alienados. Eles não rejeitavam o trabalho, mas sim a forma escravista de trabalho que o europeu queria lhes impor.

Os conquistadores não podiam, através da lógica e da cultura mercantilistas, compreender a natureza do trabalho indígena. Não podiam compreender, por exemplo, porque os índios geralmente dedicavam uma média de apenas quatro horas por dia às atividades produtivas, enquanto eles (europeus) criaram um siste-

3 Ibidem., p.18

ma onde triplicaram a jornada de trabalho. Essa reduzida jornada de trabalho que representava, para os povos da Amazônia um indicador de qualidade de vida, aos olhos do conquistador significava *indolência, desprezo pelo trabalho, preguiça* e outros adjetivos.

O mais grave nisso tudo é que importantes historiadores, como Arthur Reis, por exemplo, que desenvolveram trabalhos de significativo valor heurístico sobre o passado da Amazônia, assumiram, freqüentemente, o discurso do conquistador, com toda a carga etnocêntrica que lhe é peculiar e desprovidos de qualquer espírito de criticidade necessário ao ofício do bom historiador. E esta visão acabou se infiltrando no livro didático.

O homem amazônico, antes de ser dominado pelo invasor, não exercia o trabalho alienado. A reduzida jornada de trabalho a que estava acostumado, não significava preguiça como parecia aos olhos do conquistador. Ela estava em consonância com o seu modo de produção e representava qualidade de vida.

Arthur Reis e alguns outros historiadores da Amazônia, ao desconhecerem a lógica e o funcionamento do modo de produção das sociedades indígenas, ignoravam que eles não necessitavam produzir excedentes, uma vez que não estavam inseridos na economia de mercado. Portanto, se não tinham para quem vender, não viam razões para produzir de modo a desperdiçar. Nesse sentido, as conclusões desses historiadores assumem a perspectiva do colonizador, a ponto de eles também considerarem os índios preguiçosos.

Quais são as implicações de tudo isso para a formação da cidadania do homem amazônico contemporâneo?

As conseqüências são bem mais graves do que podemos imaginar, à medida que esses historiadores, de tendência etnocêntrica, são praticamente os únicos a servirem de matrizes para a elaboração de textos didáticos de História que vão formar a consciência amazônica e a cidadania dos nossos alunos de 1º e 2º graus. E aí, desprovidos de quaisquer posturas críticas em relação às fontes, os autores didáticos normalmente repetem os clássicos, alimentando no professor (que quase sempre os reproduz fielmente) a falsa idéia de que os índios da Amazônia eram preguiçosos e que os caboclos da Região, por serem seus descendentes, também o são.

Essa cadeia de alienação explica, por exemplo, porque o caboclo amazônico de hoje, quando identificado por portar traços indígenas, quase sempre reage com uma certa indignação, negando a sua origem.

Raimunda de Guadalupe, índia Mundurucu, é um exemplo significativo. Ela aprendeu na Escola Cônego Azevedo, no Bairro de Aparecida, em Manaus, com a professora e no livro didático de estudos sociais, que os índios (seus avós e bisavós) eram preguiçosos, sujos, atrasados e não eram “bonitos” como a moça da propaganda do guaraná, apesar do cultivo desse produto ter sido uma contribuição deles e disso ter-lhe sido omitido. Por isso ela reage. Afinal, a sua reação à condição indígena significa a identificação com o padrão de beleza imposto pelo conquistador (da moça dos olhos azuis). Significa negar a sua identificação com a preguiça, com a sujeira, com o atraso e com a feiúra.

O homem amazônico de hoje, ao negar a sua origem, perdeu sua identidade. Alienou-se. Já não tem memória. Esqueceu-se de todo o conhecimento milenar acumulado pelos seus ancestrais. **VIROU SALSICHA** tal qual o porquinho de Basbaum. Urge recuperar a identidade perdida. Um esforço nesse sentido já começa a ser feito a partir da produção de alguns textos didáticos por professores da Universidade do Amazonas, como é o caso do livro *Amazônia Colonial*,⁴ recentemente didatizado através de um trabalho multidisciplinar que envolveu pesquisadores das áreas de História e de Educação.

Além disso, algumas outras produções didáticas estão sendo publicadas pela Editora Universitária, que recentemente lançou no mercado, em parceria com o Departamento de Teoria e Fundamentos, um jogo pedagógico para estimular a aprendizagem da História no primeiro grau. Cerca de 5 mil exemplares desse material estão sendo distribuídos às escolas das redes públicas de ensino.

Um outro fator a considerar nesse campo diz respeito aos esforços empreendidos na execução de cursos de atualização e reciclagem de professores leigos que exercem atividades de ensino de História no interior dos Estados do Amazonas, Pará e Roraima, em parceria com as Pró-Reitorias de Extensão de suas respectivas universidades.

Os cursos ministrados nos municípios da Amazônia buscam suprir a lacuna devida à inexistência de licenciaturas em História nessas localidades. Convém salientar que cerca de 93% dos professores que ministram aula de História no interior do Amazonas não têm formação específica na área.⁵

Preocupados com essa realidade, professores da Faculdade de Educação e do Departamento de História vêm desenvolvendo, há 3 anos, projetos de reciclagem relaci-

4 FREIRE, J. R. Bessa. *Amazônia Colonial*. Manaus: Editora Metro Cúbico, 1994.

5 Pesquisa realizada pelo Autor e ainda não publicada.

onados a temas de fundamentos da Educação e teoria da História. O trabalho tem sido positivo e já atingiu os principais municípios que compõem os pólos das calhas do Baixo Amazonas, Alto Rio Negro, Médio Madeira e Alto Solimões. No ano de 1995, o Curso foi ministrado para cerca de 150 professores indígenas da comunidade Tukano de São Gabriel da Cachoeira, nas proximidades da divisa com a Colômbia

Para ampliar esse trabalho de atualização de professores, vários contatos foram feitos entre os Departamentos de História das Universidades de Roraima e Amazonas, objetivando uma ação conjunta para a organização de um primeiro seminário sobre o ensino da História na Amazônia Ocidental, visando a uma reflexão sobre o papel do ensino de História na formação de uma consciência Amazônica.

Esses são, portanto, alguns dados relativos ao ensino de História na Amazônia, que eu apresento para a discussão neste Seminário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASBAUM, Leôncio. *Alienação e humanismo*, 4ª ed., São Paulo: Global, 1981, p.17, 18, 24

FREIRE, J. R. Bessa. *Amazônia Colonial*, Manaus: Editora Metro Cúbico, 1994.

Pesquisa realizada pelo Autor e ainda não publicada.

HISTÓRIA DA NOSSA ESCOLA

José ANTÔNIO*

Julia Naomi KANAZAWA*

Marcelo Vieira dos SANTOS**

Resumo

Este artigo relata a experiência de elaboração de um

* Professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de S. Paulo - E.E.P.S.G. "Profº Dorothóveo Gaspar Viana" - Jacareí - S.P.

** Aluno da 3ª série do 2º grau da Rede Estadual de Ensino do Estado de S.Paulo - E.E.P.S.G. "Profº Dorothóveo Gaspar Viana" - Jacareí - S.P.

projeto na área de ensino de História bem como a execução parcial dele. Pretendemos dessa forma, levar o aluno à visão de que a História é uma ciência, uma forma de conhecimento, que busca compreender os como e os porquês na tentativa de mudar comportamentos, criar novos hábitos e atitudes frente à vida, à sociedade, à cultura... e, a nível pedagógico, proporcionar uma vivência prática do trabalho do historiador.

Com a implantação do projeto Escola Padrão em 1993, houve a necessidade de se desenvolver projetos (ações de aprofundamento curricular) nas diversas áreas de estudo.

Na nossa unidade escolar, na área de História, implantamos três projetos, sendo um deles a "História da Nossa Escola", desenvolvido com alunos do 2º grau e tendo como orientadores os professores de História.

O objetivo deste artigo é relatar como se deu o processo de elaboração desse projeto bem como a execução parcial dele.

Inicialmente os alunos fizeram a leitura do texto "Os passos da pesquisa histórica" (in: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Uma Introdução à História**. 7ª edição, São Paulo, Editora Brasiliense, 1988, p. 116).

Em seguida, foram desenvolvidas aulas extra-classe nas quais se discutiu o tema. Retomamos, ao mesmo tempo, discussões feitas em sala de aula sobre o conceito de História com base nos textos "A História hoje em dia" (in: BORGES, Vary Pacheco. **O que é História**. 10ª edição, São Paulo, Editora Brasiliense, 1986, p. 44-66 Coleção Primeiros Passos 7) e "Introdução" (in: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **América Pré - Colombiana**: São Paulo, Editora Brasiliense, 1981).

Vencida esta fase passamos para a elaboração do projeto propriamente dito, cujos passos foram montados com base nas orientações dos autores acima.

Que justificativas nos levaram a buscar a História da nossa Escola? Em que teoria fundamentamo-nos? De que hipóteses partimos?

Desde as eras mais remotas, o homem sempre procurou buscar, levado pela curiosidade de aprender e compreender, sua própria origem, bem como tudo o que existe à sua volta, resgatando assim o que conhecemos como História.

Porém, o que verdadeiramente nos interessa não é resgatar a História de algo muito distante, mas sim de algo que há tempo já faz parte de nossas vidas; mesmo que muitas vezes tenha passado despercebidamente: a **História da instituição pública de ensino E.E.P.S.G. “Prof. Dorothóveo Gaspar Vianna”**.

A escolha desse tema possui a sua importância social na medida em que pretende divulgar para todos um pouco da História dessa instituição. A sua viabilidade é possível pois contamos com recursos humanos, materiais, disponibilidade de tempo e principalmente documentos adequados ao tema proposto.

Esta pesquisa pretende preencher as lacunas de conhecimento sobre a História da nossa Escola, não se constituindo, no entanto, num conhecimento pronto e acabado.

A partir do momento em que nos dispusemos a realizar este projeto procuramos fundamentos em um conceito de História diferente do que muitos costumam ter, de uma História pronta e acabada, tida como mero conhecimento do passado e nada mais.

Em sua essência, a História vai muito além do que o simples conhecimento passado, ela se funda no estudo e conhecimento deste para o entendimento presente. Sendo uma ciência, a História tem obviamente um objeto de estudo e uma finalidade. Este objeto de estudo é o homem, pois ele é o principal agente desse processo. A História é produzida continuamente por toda a humanidade através do seu trabalho, dos fatos e dos fenômenos que integram o seu cotidiano.

Quanto à sua finalidade, a primeira foi explicar a verdadeira origem do homem. Hoje, ela procura estudar as transformações ocorridas e que ocorrem com a sociedade humana. Atualmente, encontramos historiadores que procuram resgatar o verdadeiro sentido da História e transmiti-lo sob uma outra visão. Entre eles podemos destacar Vavy Pacheco Borges e Ciro Flamarion Santana Cardoso. Além de uma nova concepção da disciplina, os autores ampliam as noções sobre documento.

Para Vavy Pacheco Borges, História é uma ciência em construção cuja “finalidade é estudar e analisar o que realmente aconteceu e acontece com os homens, o que com eles se passa concretamente”.

Ora, se para Vavy a História pode ser assim definida, podemos concluir que a noção de documento é também bastante ampla, já que tudo que se relaciona com o homem pode ser apontado como tal, seja ele escrito ou não. Assim, tanto um livro, uma correspondência, um testamento, uma autobiografia, uma certidão de nasci-

mento, de óbito, etc.... quanto uma pintura, uma gravura, um registro de conversas, discursos, músicas, etc... são documentos.

É importante frisar que, para a autora, só se pode conhecer e estudar o passado através do que dele ficou registrado para as gerações futuras. Cabe registrar também que para a historiadora o sujeito da História é o homem, mesmo que ele não tenha consciência de que participa dela. Dessa forma, este sujeito é o construtor da História e esta é uma realidade e uma responsabilidade que cada ser humano tem, à qual não irá - e mesmo que queira, abandonar.

A concepção de História para Ciro Flamarion Santana Cardoso não passa muito longe da de Vavy.

Se analisarmos com cuidado o texto do historiador, podemos perceber indiretamente que ele também mostra a sua visão sobre História. Para ele a história é a caminhada do homem através do tempo e não simplesmente o conhecimento do passado.

Assim, quando ele se propõe ao estudo da sociedade americana antes da chegada de Colombo através de uma questão presente, comprovamos que a História não é simplesmente o estudo do passado pelo passado.

Quando o autor aponta a História como sendo a caminhada do homem, concluímos que ele também vê o homem como sujeito da História, que somos todos protagonistas dela.

O historiador também concebe o documento como sendo tudo aquilo que participa, direta ou indiretamente, da vida do homem. No caso dessas civilizações são as construções, os artefatos, as escrituras e que foram, na sua maioria, destruídos pelos europeus.

No processo de recuperação da Escola Dorothoveo partimos das seguintes hipóteses:

1. Porque se escolheu este local para a construção desta escola?
2. Quantas salas foram construídas para o seu início de atividades?
3. Dorothóveo: quem foi? Por que se escolheu este nome para o patrono da nossa escola?
4. Quais foram os diretores que atuaram nesta UE? E os alunos, quem foram os primeiros? Onde estão? Professores e funcionários: quem são e quantos são?
5. Existem órgãos auxiliares na U.E. ? Que são? Como atuam?

6. Quais foram as transformações pelas quais a Escola passou?
7. Com a implantação da Escola Padrão em nossa U.E. houve uma melhoria na qualidade de ensino em relação aos anos em que a mesma não estava enquadrada nesse projeto?
8. Como são utilizados os recursos didáticos e qual o acesso a eles?
9. Por que existe discriminação e marginalização dos alunos do curso noturno?
10. Houve ou não cemitério neste local?
11. Qual foi a participação da Escola em eventos esportivos e culturais?

Em Outubro de 1995 foi encaminhada pelo DA. da Secretária da Educação, conforme circular nº 08/94 de 20.09.94 à direção da nossa Escola a documentação referente ao processo de denominação do Professor Dorothevo Gaspar Vianna à uma escola.

A partir dela buscamos, num primeiro momento, saber quem foi Dorothevo.

Como e por que ele se tornou o patrono da nossa Escola?

QUEM FOI DOROTHOVEO GASPAR VIANNA?

Natural de Jacaré, Estado de São Paulo, nasceu a 02 de Março de 1896. Filho de Belmiro de Oliveira Vianna e de Francisca Vianna, teve onze irmãos e uma irmã. Foi casado com Mercedes Mendonça Vianna e teve duas filhas: Nilce e Tezinha.

Realizou seus estudos primários nesta cidade e continuou-os em São Paulo, capital, onde se formou na Escola Normal Caetano de Campos.

Após sua formação, retornou a cidade, para trabalhar, durante trinta anos no setor educacional.

Foi professor no GESC "Cel Carlos Porto", nos cursos primário e ginásio.

Em 03 de Março de 1932, foi dispensado por Decreto de Adjunto para exercer o cargo de diretor do 2º Grupo e do Grupo Escolar "Cel. Coronel Carlos Porto". Mais tarde, veio a ocupar a direção da Sociedade Mantenedora do Ensino.

Em 1946, foi colocado à disposição no Departamento de Educação e passou a prestar serviços como técnico de ensino primário, em São Paulo.

Foi removido por concurso publico para o Grupo Escolar de Vila Guilherme, em São Paulo, em 03 de Janeiro de 1947.

Em 06 de Maio de 1947, foi designado para substituir o diretor do Grupo Escolar "Gomes Candim", em São Paulo.

No ano seguinte foi diretor do Grupo Escolar "Afranio Peixoto", também em São Paulo.

Aposentou-se em 16 de Março de 1948 e faleceu em 1970, aos 73 anos de idade, em São Paulo.

COMO NOSSA ESCOLA RECEBEU O NOME DE PROFESSOR DOROTHOVEO GASPAR VIANA?

Em 11 de Novembro de 1971, é apresentado à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, o projeto de lei nº 425/71 de autoria do Sr. Deputado João do Prado, publicado no Diário Oficial de 11/11/71, p. 63, visando a denominar "Professor Dorothevo Gaspar Vianna" o 4º Ginásio Estadual de Jacareí, integrado ao GESC "Cel. Carlos Porto". (1)

Em 26 de Novembro de 1971, é solicitada à Srª. Secretária da Educação uma manifestação por parte desta Pasta sobre o projeto de lei acima. (2)

Em 06 de Janeiro de 1972, é dada a resposta à solicitação, cujo texto re-produzimos abaixo:

"São Paulo, 6 de Janeiro de 1972.

Oficio GS 81/72

Ref. SE 7 928/71

Senhor Assessor Chefe

Em atenção ao oficio ATL. 1798/ através da qual Vossa Senhoria Solicita a manifestação desta Pasta a Propósito do projeto de lei nº 425/71, que visa dar a denominação de "Professor Dorothevo Gaspar Viana ao 4º Ginásio Estadual de Jacareí, cumpre me informar o seguinte:

(1) D.O de 11/11/71

(2) Oficio ATL 1798/71

1- O ginásio em apreço não possui denominação própria.

2- Não há no ensino oficial estabelecimento com a denominação pretendida.

3- Quanto à figura do homenageado, segundo se infere da própria justificativa do projeto, trata-se de pessoa que se enquadra dentro das normas da lei 10 169, de 17 publicada a 18.7.68, que regula a matéria. Entretanto, o projeto há de ser considerado, também face a outro aspecto, que revela a inconveniência, no momento, de providências como a proposta, pelo fato de estar o ensino passando por substancial reforma, cujos reflexos alcançarão até mesmo o número e a natureza dos estabelecimentos da rede oficial.

Assim é que, por força da Lei nº 5692, de 7 de agosto de 1971, a Secretaria da Educação já se prepara para efetivar implantação da Reforma do Ensino, em função da qual os estabelecimentos existentes cederão lugar a escolas de 1º e 2º grau, que substituirão Grupos Escolares, Ginásios e Colégios Estaduais. Ora, enquanto o Conselho Estadual de Educação não estabeleça os critérios que deverão presidir a reformulação da rede escolar, esta Secretaria se vê na contingência de discordar da prática, que não pode mais substituir, de estabelecimentos serem denominados segundo uma estrutura abolida.

Renovo a Vossa Senhoria meus protestos de elevada consideração.

ESTHER DE FIGUEREDO FERRAZ
Secretário

À sua Senhoria

Dr. João Antônio da Fonseca

Assessor Chefe da Assessoria Técnico Legislativa." (3)

Em 05 Junho de 1975, a Comissão de Educação aprecia o projeto de lei quanto ao mérito da figura, aprovando-o como patronímico devido aos seus méritos como educador e a notável cultura e que "cujo nome se perpetuado no pórtico de um estabelecimento de ensino, fara com que sua vida seja lembrada como exemplo pelas novas gerações".(4)

Em 11 de Agosto de 1975, é solicitado ao Sr. Secretário da Educação uma manifestação por parte desta Pasta sobre o projeto de lei nº. 425/71 e sua emenda, publicada no Diário Oficial, em 18/06/75, p.84:

"Artigo 1º - Passa a denominar-se Escola Estadual de 1º

(3) Ofício GS 81/72

(4) Parecer nº 235, 1975

Grau 'Professor Dorotheveo Gaspar Vianna' o 4º Ginásio Estadual de Jacareí". (5)

Em **27 de Agosto de 1975**, a Assembléia Legislativa do Estado encaminhou a DRE do Vale do Paraíba um ofício solicitando uma manifestação deste órgão quanto ao mérito da figura a ser homenageada. (6)

Em **16 de Setembro de 1975**, é publicada a lei nº 678, dando ao 4º Ginásio Estadual de Jacareí, a denominação de "Professor Dorotheveo Gaspar Vianna". (7)

Em **19 de Setembro de 1975**, Joaquim Frederico Monteiro, assistente técnico e de planejamento da III DRE do Vale do Paraíba, esclarece a solicitação do ofício datado em 27/08/75, fazendo as seguintes observações:

"O 4º GE de Jacareí, que funcionava no mesmo prédio do GESC 'Cel. Carlos Porto', fora integrado a este último estabelecimento de ensino, vindo ambos a constituir uma única unidade escolar, por força do artigo 2º do decreto 52 867, de 18/01/72 e acordo com a resolução S.E. nº 40, de 22/05/73, passando a chamar-se Escola Integrada de 1º Grau GESC 'Cel. Carlos Porto' e 4º GE. de Jacareí.

Aguardavam-se providências superiores para a fixação da denominação definitiva de Estadual de 1º Grau 'Cel. Carlos Porto' de acordo com o que consta do Processo apenso 239/75-III/ DRE e em obediência às normas estabelecidas pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 15/73 e artigo 4º, 2º do Decreto nº 2957, de 04/12/73 - 2º - A Escola que resultar da integração do antigo curso primário e ginásial terá um único patronímico, preservado o mais antigo.

Com a publicação da lei nº 678, de 16/09/75, surgiu a dúvida sobre qual a denominação que deve prevalecer para a unidade integrada em questão.

Parecer conclusivo - Nessas condições, somos, smj., pelo encaminhamento dos processos apensos à consideração superior.

À apreciação do Senhor Diretor Regional

(5) Ofício 1231, 11/08/75 e DO de 18/06/75

(6) Ofício 16008/75

(7) DO de 17/09/75

São José dos Campos, 19 de setembro de 1975". (8)

Em **17 de Outubro de 1975**, a Coordenadoria do Ensino Básico e Normal encaminha ao Gabinete do Secretário da Educação um ofício solicitando que o problema anteriormente levantado seja encaminhado à Assembléia Legislativa do Estado para estudo de possível solução. (9)

Em **27 de outubro de 1975**, a Secretaria da Educação se manifesta dizendo que "a solução a ser adotada não é problema que a Assembléia Legislativa deva resolver, salvo se o Poder Executivo encaminhar projeto de lei revogando a de nº 678, de 16/09/75, que deu a denominação ao 4º Ginásio Estadual de Jacareí".

No período de **12 de Novembro de 1975 a 22 de Dezembro de 1975**, e encaminhado os autos para a DRE do Vale do Paraíba, DEB de São José dos Campos e a Direção do GESC "Cel. Carlos Porto" para ciência do que determina o Sr. Secretário da Educação.

Em **10 de Setembro de 1976**, apresentada a proposta para que se dê a denominação de 'Prof. Dorothoveo Gaspar Vianna' a Escola Estadual de 1º Grau do Jardim das Industriais, em Jacareí, criada pelo Decreto nº 7572, publicada no Diário Oficial de 14/06/76 com amparo no parágrafo 3º do artigo 4º, do Decreto 2957/73.(10)

Em **21 de Janeiro de 1977**, o Sr. Governador Paulo Egydio Martins, através do decreto nº 9432 dá a denominação de "Professor Dorothoveo Gaspar Vianna" à Escola Estadual de 1º Grau do Jardim das Industriais.(11)

Desse modo pretendemos levar ao aluno à visão de que a História é uma ciência, uma forma de conhecimento, em construção que busca compreender os comos e os porquês na tentativas de mudar comportamentos, criar novos hábitos e atitudes frente à vida, à sociedade e à cultura.

E, no nível pedagógico, proporcionar uma vivência prática do trabalho do historiador e relaciona-lo com o objetivos do ensino de História adotado pelas propostas curriculares no História de 1º e 2º graus que trata da participação do aluno na construção do conhecimento histórico.

(8) Informação nº 3907/75

(9) Informação nº 19667/75

(10) Informação nº 44/76

(11) Decreto nº 9432 21/01/77

O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL: alguns problemas e algumas perspectivas^(*)

Angelo A. PRIORI ¹

"Ah, por quês? Como atingir a sabedoria sem vocês, porquês, por quês, porquês, diabólica máquina das causas e efeitos. O que tinha mudado? Nenhum POR QUÊ?, por favor, TUDO."

Paulo Leminski

I

Nos últimos anos, vimos crescer no debate historiográfico brasileiro, a preocupação em torno da relação "história" e "região". Alguns textos inclusive, falam da existência de uma história regional, que "seria aquela que buscaria resgatar a dinâmica da prática social dos homens, a partir da análise das condições históricas objetivas num espaço delimitado" (PESAVENTO, 1990:69). Neste caso, "espaço" e "tempo" são conceitos essenciais para pensar esta relação. Só é possível conceber uma história regional se realizarmos um recorte espacial inserido numa temporalidade determinada.

Na bibliografia sobre o assunto deparamos com algumas características básicas, utilizadas para delimitar um determinado espaço:

- a) Fronteiras políticas administrativas: são as fronteiras espaciais - país, estado, município - onde acontece o processo histórico. Um exemplo significativo foi a divisão do território nacional em meso e microrregiões, realizado pelo IBGE, para facilitar a coleta de dados estatísticos. Muitos economistas, geógrafos, planejadores, sociólogos, inclusive historiadores, têm-se utilizado desta divisão para delimitar uma região;
- b) Critérios econômicos: são os casos das regiões onde predominam uma deter-

(*) Texto apresentado em forma de comunicação, no 2o. Encontro Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: USP, 12 a 15 de fevereiro de 1996.

¹ Professor de História

minada cultura agrícola, ou seja, as zonas canavieiras, cafeeiras, algodozeiras, mineradoras, de pecuárias, industriais etc...;

- c) Base físico-climática: são as regiões de terras férteis, áridas, semi-áridas, desérticas, etc... Neste caso, parte-se do princípio da fertilidade da terra ou das condições climáticas para delimitar uma região;
- d) Características vegetativas: são as regiões do brejo, sertão, litoral, agreste, cerrado, pantanal, Amazônia, serra Atlântica, serra do mar etc... Neste tipo de delimitação a vegetação é o sujeito de construção da região.
- e) Distribuição demográfica: neste caso, as regiões são delimitadas conforme o fluxo populacional: êxodo rural, superpopulação, vazios populacionais etc...

Estas características, no entanto, não resolvem o problema da delimitação de um espaço, de uma região. Pois não há regiões delimitadas. Estas são construções de geógrafos e historiadores. Para Ilmar de Matos, uma região

"...não deve ser reduzida a determinados limites administrativos, como os das capitânicas. Ela não deve ter também como referências apenas a distribuição de seus habitantes em um determinado território, definido como uma área ecológica, pois não é o fato de um grupo de pessoas habitar um mesmo território que determina o estabelecimento de uma rede de relações sociais e o desenvolvimento de uma consciência comum de pertencer a um mesmo mundo, embora seja certo que uma região não prescinde de uma base territorial" (MATOS, 1990:2).

Ao mesmo tempo que o historiador tem liberdade para escolher um tema de pesquisa, ele também a tem para delimitar uma região. Tudo depende do seu ponto de vista, ou seja, da concepção de história, espaço e tempo que tem e das questões que este souber formular em relação ao espaço social delimitado. O historiador somente será capaz de formular questões, evidentemente, a partir do seu talento intelectual, da sua cultura histórica. Cultura histórica que também é construção. O historiador não nasce culto, ele torna-se culto. E é exatamente a cultura histórica que lhe proporciona levantar problemas acerca de um tema de pesquisa. Como nos diz Marrou à respeito do historiador:

"...quanto mais inteligente, culto, rico de experiência vivida, aberto a todos os valores do homem ele for, tanto mais se tornará capaz de encontrar coisas no passado e tanto mais suscetível de riqueza e de verdade será o seu conhecimento" (MARROU, 1978:190).

Enquanto sujeito,

"... o historiador jamais deixará de ser um simples homem, a sua competência será definida por aquilo que pudermos chamar de a sua equação pessoal, isto é, a sua forma de espírito, o seu equipamento mental, a sua cultura..." (MARROU, 1990:191).

À "cultura histórica" soma-se a "experiência de vida" como pontos fundamentais para o historiador local e regional. Em um belo ensaio, Raphael Samuel ressalta a importância da experiência para a história local, demonstrando que "o historiador local estará utilizando a reflexão acumulada sobre sua experiência de vida" e dos homens e mulheres "engajados nos eventos locais" para resgatar as evidências históricas inerentes a uma determinada localidade (SAMUEL, 1990:221). (grifo meu).

A noção de experiência possibilita incorporar outros elementos ainda não tratados pela historiografia, como por exemplo, o relacionamento familiar, a religião, o lazer etc... O conceito de "experiência" abre novas perspectivas para investigar novos agentes sociais (os grupos marginalizados, para citar apenas um caso) ou a criação histórica dos indivíduos.

Evidente que para trabalhar com a noção de "experiência", não se pode trabalhar com certezas prévias e acabadas. O historiador precisa ter uma concepção de teoria histórica aberta, inacabada, que permita o uso de novos conceitos. A prática teórica do historiador não pode ser reducionista a um tipo básico de teoria, senão o historiador cai naquilo que E. P. Thompson chamou de "sistema de fechamento", ou seja, a prática teórica se confina aos limites da mente.

Para irmos além deste "fechamento" e vislumbrar uma abertura, faz-se necessário voltarmos à noção de "experiência", e assim "...podemos passar deste ponto, novamente para uma exploração aberta do mundo e de nós mesmos". Esta "exploração" tem o sentido de "...interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessários reordenar todo o conjunto de conceitos" (THOMPSON, 1981:185). O conhecimento, portanto, deve ser abordado com uma abertura de espírito que implica respeito pela continuidade da cultura intelectual.

Diante das considerações acima elucidadas é possível elaborar um conceito de região? A resposta não é tão fácil. Entretanto, temos claras duas questões: 1) a região é constructo, delimitada a partir do ponto de vista e da cultura intelectual do historiador (estou entendendo como historiador, inclusive o profissional de História

de 1o. e 2o. graus); 2) a noção de experiência nos proporciona pensar o local, o regional e a História, a partir de novos elementos e de novas questões.

Apesar da liberdade que o historiador tem em delimitar uma região para estudo, a noção de tempo e espaço são fundamentais. É impossível conceber uma região sem pensar a sua "espacialidade" e "temporalidade". Fernand Braudel utiliza o espaço como fator de explicação das diversas civilizações. "Uma civilização é, na base, um espaço trabalhado, organizado pelos homens e pela história" (citado por DOSSE, 1992:136). Neste mesmo sentido, o historiador português José Mattoso esclarece que a história regional e local só tem sentido, se "partir de um estudo da relação entre o homem e o espaço habitado que o rodeia" (MATTOSO, 1988:169). Neste espaço, insere-se a temporalidade. Da mesma forma que o espaço não se distingue por suas características naturais, mas sim por ser um espaço socialmente construído, o tempo também não se distingue por sua localização cronológica, mas como um determinado tempo histórico. Perceber a noção de tempo e espaço é apreender o cruzamento destas dimensões como algo dinâmico, em movimento. A delimitação espaço-temporal só existe a partir das relações que se estabelecem entre os agentes sociais, isto é, através das relações sociais. Portanto, a região é uma "construção que se efetua a partir da vida social dos homens" (MATOS, 1990:25).

II

Diante do exposto, cabe talvez, algumas observações de como o problema do ensino de história local e regional aparece no currículo de 1o grau do Estado do Paraná. Devo ressaltar que a nova proposta foi implantada em 1991 e de lá para cá o que mais preocupa os professores que atuam na rede de ensino é exatamente essa questão.

Não é uma preocupação sem sentido à medida que os professores, diante da esperança de uma reformulação do ensino, surgida no final dos anos 80, buscam se envolver nesse processo transformador que pulula o cotidiano das escolas paranaenses, mesmo que na contramão da estrutura burocratizada do sistema de ensino e à mercê de uma conjuntura que não proporciona nem boas condições de trabalho nem salários mais dignos e humanos.

Os conteúdos de história local e regional aparecem na grade curricular do Estado, já a partir da 3ª série, camuflado debaixo daquilo que se convencionou

chamar "estudo de caso". Vejamos:

3ª Série.

Tema: Grupos sociais e suas diferentes atividades.

Estudo de caso: Análise desses aspectos no município ontem e hoje.

Tema: Forma de organização dos diferentes grupos.

Estudo de caso: Diferentes formas de organização no município ontem e hoje.

4ª Série.

Tema: As diferentes relações de trabalho e poder na sociedade brasileira.

Estudo de caso: Relações de trabalho e poder no Paraná ontem e hoje.

5ª Série.

Tema: A sociedade colônia/ brasileira.

Estudo de caso: mineração e pecuária no Paraná.

6ª Série.

Tema: Construção do Estado e as contradições do liberalismo no Brasil.

Estudo de caso: O Paraná e o movimento imigratório.

Tema: O Estado Republicano: modernização e crise.

Estudo de caso: A classe operária no Paraná.

Contemplado em 4 séries, podemos no entanto perceber que há uma diferenciação dos conteúdos das 3ª e 4ª séries com os da 5ª e 6ª. Parte-se do seguinte pressuposto básico: somente com a "inserção do aluno na sociedade brasileira contemporânea" é que ele será capaz de "dialogar historicamente com o passado da sociedade brasileira e também da sociedade ocidental" (PARANÁ, 1990:86). E uma das formas de "inserir" esses alunos seria partir da sua própria realidade local e regional.

Essa evidência torna-se mais clara à medida que nos detemos na análise mais circunstanciada dos conteúdos. Na terceira e na quarta séries, por exemplo, a preocupação se centra no estudo dos grupos sociais do município, formados a partir das diferentes atividades de trabalho. Discute-se então a pecuária, o extrativismo, os serviços, o comércio, a indústria etc... A questão é: "quem produz, como se pro-

duz, para que se produz" (PARANÁ, 1990:86). E procurando ampliar o campo de análise, introduz-se a questão do poder, principalmente no que se refere às suas formas de organização: "de trabalho, institucional, espontâneas, encontráveis na sociedade brasileira contemporânea, exemplificadas por suas manifestações no município ontem e hoje" (PARANÁ, 1990:86).

Feita essas discussões em torno da história local (do município), o aluno estará apto a discernir um conjunto de preocupações mais amplas e mais distantes, no tempo e no espaço. E ele terá então condições de compreender a história da sociedade brasileira, colonial ou republicana, percebendo nesse contexto, como a história se desenvolve no seu estado.

É óbvio que alguns problemas vão surgindo a partir do momento que esta nova (não tão nova assim) metodologia de ensino vai sendo colocada em prática:

- 1) Talvez o maior problema seja este: não existe material compilado ou didaticamente compilado sobre história regional ou local;
- 2) Corre-se o risco de trabalhar a história tradicionalmente: a primeira casa de comércio, o primeiro agricultor, a primeira escola, o primeiro prefeito, o primeiro padre e assim por diante;
- 3) Corre-se o risco de se trabalhar os conteúdos isolados, sem perceber a relação do particular com a totalidade;
- 4) E por fim: o fato de não estarem os professores preparados para esse tipo de ensino, que requer no mínimo buscar as experiências, o cotidiano, o vivido (dos próprios alunos e da sociedade), para propor uma discussão que venha realmente configurar em uma reformulação na forma e na arte de ensinar (sem contar é claro com as precárias condições de trabalho e de salário).

No entanto, o ensino de história local e regional pode se transformar, a critério do professor, um campo vasto e produtivo. Como nos diz Raphael Samuel, a história local e regional permite aos professores e aos alunos uma idéia mais imediata do passado, pois eles a encontram "...dobrando a esquina e descendo a rua. Eles podem ouvir os seus ecos no mercado, lerem os seus grafites nas paredes, seguirem suas pegadas no campo" (SAMUEL, 1990:220).

Por outro lado, as fontes de uma pesquisa regional ou local são as mais variadas possíveis: achados arqueológicos, panegíricos, restos literários, cultura material, manuscritos, falas impressas, fotografias, etc... O mais difícil para o professor não é tanto encontrá-la, mas perseguir os "fatos fugidios" que se encontram, muitas

vezes, em um rabisco, num sinal de parede, num tinteiro derramado sobre um manuscrito, nas entrelinhas de um discurso impresso. "A coleta, ao menos para o historiador [e professor] dos tempos modernos, não é tanto a questão de separar o joio do trigo como a de ceifar a espiga solitária" (SAMUEL, 1990:220). (grifo meu).

III. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOSSE, François. A História em Migalhas: dos annalles à nova história. Campinas: Ensaio/Unicamp, 1992.
- MARROU, Henri-Iréné. Sobre o Conhecimento Histórico. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MATOS, Ilmar R. O Tempo Saquarema: a formação do estado imperial. 2a. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- MATTOSO, José. A Escrita da História. Lisboa: Estampa, 1988.
- PARANÁ. Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1990.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. "História Regional e Transformação Social". In: SILVA, Marcos A. A República em migalhas: história regional e local. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1990.
- SAMUEL, Raphael. "História Local e História Oral". In: Revista Brasileira de História (19). São Paulo: ANPUH/Marco Zero, set/89-fev/90.
- THOMPSON, E.P. A Miséria da Teoria. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

REGIONALISMO E ENSINO DE HISTÓRIA

Luis Fernando CERRI¹

"O interesse fabricou carimbos,

¹ Professora de História da UEPG

*O ódio à toa levantou paredes,
A baioneta desenhou fronteiras,
A estupidez nos separou em bandeiras. "*
(Fruto do Suor - Tony Osanah/ Enrique Bergen)

Primeiramente, gostaria de afirmar que a presente comunicação não tem um caráter conclusivo e fechado, pois se trata de um texto surgido a partir de algumas reflexões oriundas da atividade de pesquisa de meu mestrado, intitulada "A Revolução de 1932 e o Ensino de História", em fase final. Em linhas gerais, a pesquisa desenvolvida parte da minha vivência, no ensino público paulista da década de 80, de rituais cívicos que tinham um caráter regional, ligados que estavam à memória construída em torno da Revolução Constitucionalista de 1932 : era uma memória que contrastava com a interpretação federal do mesmo fato, como ficou evidenciado ao pesquisar fontes primárias e material de vulgarização paulista e não-paulista². Dois modos de construir e ensinar a História estão colocados, o que significa uma oportunidade de refletir sobre questões como a "invenção das tradições"³, relatividade e a interpenetração entre os vencedores e os vencidos na construção da História e os problemas e limitações em se tratar de História oficial e tradicional e os relacionamentos entre esses termos. Partindo do estudo do material didático e auxiliares, procuramos identificar os lugares da memória de 1932 no ensino de História em sala de aula nos rituais, nas "pesquisas" e nos monumentos, nas marcas impressas no processo escolar de memorização. Procuramos entender os mecanismos de sistematização e transmissão de uma ideologia regionalista, para a qual utilizamos a denominação de *paulistanidade*⁴, significando tanto uma valorização da condição de "filho" de São Paulo quanto uma ideologia que procura definir a identidade e o patriotismo paulista.

2 Refiro-me, por exemplo, à farta bibliografia que é produzida e consumida em São Paulo nos anos imediatamente posteriores à derrota de 1932, textos em grande parte voltados à narração das experiências pessoais de vários agentes do movimento; trabalhamos também os escritos de intelectuais orgânicos da elite paulista que tiveram participação direta nos combates ou em sua organização, materiais elaborados nas comemorações de 1932, em âmbito oficial ou não, enciclopédias, fascículos comemorativos, descrições de rituais cívicos a partir de entrevistas com educadores e velhos alunos das escolas oficiais paulistas. A historiografia sobre 1932 é também um bom expoente dessa relação entre duas interpretações

3 ver HOBBSAWN, Eric J. e RANGER, Terence (org.) *A Invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. Prefiro, entretanto, pensar esse tema em termos de *construção* das tradições, uma vez que o termo de Hobsbawn parece indicar que existem tradições verdadeiras e fictícias, ao passo em que todas as tradições são construídas a partir de uma seleção de episódios históricos

4 atribuo o termo a Alfredo Ellis Jr., político, historiador e professor de História da Civilização Brasileira na USP, um dos maiores entusiastas e formuladores do regionalismo paulista.

É pacífico entre nós que a *história - estudo* é uma construção vinculada a uma série de fatores determinantes relacionados ao local de produção desse conhecimento. A história estudada - e ensinada é uma construção, e os critérios de sua periodização, conseqüentemente, também têm sua historicidade; daí estarmos ainda vinculados, mesmo em nossos cursos universitários, à estrutura Antiga/ Medieval/ Moderna/ Contemporânea, periodização da História européia estendida a todos, ou às unidades geograficamente apresentadas: História da América, História do Brasil, História do Paraná; a conseqüência é o reforço à noção das regiões como categorias dadas, prontas, naturais e decorrentes de uma lógica física, o que efetivamente não é verdade. A condição básica de toda e qualquer ideologia, para que possa existir como tal, e sustentar a hegemonia de uma classe sobre outras, é passar-se por natural, normal, necessária. O processo de desmontagem dessa hegemonia, trabalho gigantesco, passa também por nos perguntarmos sobre a historicidade das divisões que nos são dadas para trabalharmos com o ensino da História em todos os graus, setorizações da história que acabam reproduzindo a hegemonia, mesmo quando pretendemos um ensino crítico e renovado.

A revisão bibliográfica de Paulo H. N. Martins ⁵ aponta para tendências que procuram superar as apresentações positivistas da região como produto isolado da relação entre os homens e um determinado meio, e as neo-positivistas, que apresentam a região como sistema, a partir de modelos matemáticos sobre a categoria *espaço*, deixando de lado a participação das relações humanas na construção do espaço pensado socialmente. Essas tendências, ligadas à tradição marxista, discutem preferencialmente o papel do espaço na reprodução das relações sociais de produção, ou os processos sociais que se manifestam no espaço. Enfim, trata-se de verificar que, bem como a História e a periodização, a região é uma construção antes de tudo humana, e portanto submetida a uma determinada historicidade. Estamos tratando de região em seu sentido moderno: a nação brasileira, por exemplo, é uma idéia que tem seu surgimento num período específico, ligado ao desenvolvimento do liberalismo na Europa, juntamente com o Iluminismo e as primeiras grandes mudanças políticas de caráter burguês. A nação atual é uma criação da burguesia a partir do seu longo processo de afirmação no decorrer do século XIX (Furet: s.d.), e o ensino da História surge neste contexto, também no Brasil do início da República, como "pedagogia central do cidadão"⁶. Precisamos deixar claro que

5 MARTINS, Paulo H.N. "Estado, Espaço e Região: Novos Elementos Teóricos". in: GEBARA, Ademir et. al. *História Regional: Uma Discussão*. Campinas, Editora da Unicamp, 1987

6 Para a caso específico da constituição da disciplina no Brasil, ver Elza NADAI, "O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão" in Jaime PINSKY, *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo, Contexto,

se entende essa criação não como algo deliberado e conscientemente planejado pela burguesia com o claro intuito de falsificar e enganar, o que nos atiraria a uma visão maniqueísta, mas sim como consequência do processo de produção do consenso hegemônico da classe dominante nacional.

O estabelecimento de uma região como objeto de estudos é sempre algo delicado, pois implica afirmar um mínimo de homogeneidade no recorte que se estabelece, sempre "para fins didáticos", quando sabemos que a multiplicidade e riqueza inerentes ao real passam ao largo dessa homogeneização. Em se tratando, porém, do discurso ideológico (que sustenta um de seus pés na História), procura-se estabelecer uma homogeneidade ainda mais distante da realidade, na medida em que apresenta uma *identidade*, interesses comuns definidos pelo pertencimento a uma determinada região. Era assim, por exemplo, na Revolução Constitucionalista de 1932, em que "São Paulo" aparecia como sujeito coletivo, encarnando um só interesse regional, deixando de levar em conta os "acordes dissonantes". É o que vivemos, por exemplo, nas campanhas políticas proporcionais em que se costuma pedir o voto a alguém da cidade. Há a ilusão de que um candidato possa representar os interesses de todos os setores sociais da cidade, interesses muitas vezes conflitantes. O conceito de classe precisa ser obliterado no discurso regionalista, para que este possa funcionar. É assim, ainda, quando nos falamos de interesses nacionais e exigimos que torçamos pelo Brasil.

O regionalismo é um problema político, não por ameaçar, no extremo, a unidade nacional, mas por ser um elemento que, além de propiciar o desenvolvimento de preconceitos regionais, baseia sua análise da realidade a partir do fator geográfico, ou seja, ideologiza a discussão dos problemas sociais contribuindo para elidir a compreensão das questões de classe e de gênero, desviando a atenção dos verdadeiros focos dos problemas. Maria Arminda do Nascimento Arruda⁷ faz uma excelente revisão da bibliografia sobre o regionalismo no Brasil que, através de diferentes enfoques (a partir da elite política, a partir do conceito de oligarquia e a partir do conceito de relações capitalistas como redefinidoras da região) estabelecem a discussão do tema.

Se de fato estamos preocupados com um ensino crítico da história, é preciso compreender que a crítica não é uma metralhadora giratória descalibrada: só há crítica consequente se existe um ponto de partida, e daí podemos perceber que

1988, pp. 23-30, e também Circe BITTENCOURT, "As 'Tradições Nacionais' e o Ritual das Festas Cívicas", na mesma coletânea.

7 ARRUDA, Maria A. do Nascimento. São Paulo, Brasiliense, 1990

existem críticas e críticas. Com a queda do muro de Berlim e eventos correlatos, construiu-se um novo muro, o da ideologia do fim da História e da falência das interpretações totalizantes da realidade. Se subirmos nos ombros dos que combatem há várias décadas, poderemos olhar por sobre esse novo muro e vislumbrar algum horizonte, de maneira que não seja ridículo, pelo menos para nós, manter grandes ideais; um ensino que seja crítico até a raiz não pode perder de vista a perspectiva da transformação da sociedade em que vivemos. Além disso, uma História coerente com sua cientificidade (respeitando os processos da lógica histórica, consciente de suas determinações e historicidade) tem o dever de discutir o ensino de História colocado em termos de nação como uma ideologia, e isso vem ocorrendo já há algum tempo, com a apresentação de alternativas de trabalho pelos conteúdos da disciplina. Até porque o ensino de História colocado em termos de região tem uma necessidade muito grande de elementos constitutivos do que a Escola dos Annales chamava de História tradicional (o que não inclui necessariamente a conotação política que o termo pode ter): os fatos, heróis, as grandes batalhas e as grandes datas. Escrevo essas reflexões na noite de um 7 de setembro, momento em que fica clara a interdependência entre a história nacional, os rituais cívicos das grandes datas, a memória das batalhas, tratados e heróis que delimitam o lugar do conhecimento do passado; é um momento que faz evocar o Marx do 18 Brumário, quando mostra a figura patética de Luis Bonaparte aproveitando-se da conjuntura para atingir o poder e celebrar-se. Uma das nossas figuras da história nacional, da estirpe dos personagens como Luis Bonaparte, é eternizada cada vez que se produzem os desfiles, comemorações, jograis e discursos da data.

Procurando esquadrihar o momento em que, no Estado de São Paulo, procura-se construir (inventar ?) uma tradição regional e constituir um patriotismo paulista, nos momentos imediatamente posteriores à derrota da revolução de 1932, podemos verificar que a região, mais que uma fração da nacionalidade, é também uma construção da classe dominante em caráter regional, em um momento de crise econômica e política. Estados e regiões não são apenas divisões administrativas da nacionalidade, mas espaços de exercício diferenciado e especializado da construção de pequenos consensos hegemônicos. No caso de São Paulo, a construção de um patriotismo regional está ligada ao desenvolvimetro da cafeicultura e à formação de uma elite modernizante, que construiu uma tradição ligada aos bandeirantes, estabelecendo com eles uma continuidade psicológica. A relação desses regionalismos com a idéia nacional está sempre em aberto, em constante diálogo, nem sempre cordial, escorregando inclusive para o separatismo e um difuso, mas grave, preconceito racial/ regional, em casos extremos. Enfim o que procuro afirmar é que

não estamos em melhor situação se procuramos identificar a renovação da História com a sua regionalização, contrapondo-a a uma perspectiva nacional. Ao nos preocuparmos em buscar uma identidade a partir da região, corremos o sério risco de desconsiderar que inexistem identidades puras, verdadeiras ou estáticas, já que as identidades são construídas pelas classes sociais (e devemos lembrar que existem classes com maior poder de determinação de uma identidade e a generalizá-la) em diferentes momentos históricos⁸. De qualquer uma dessas maneiras a crítica nos escorrega das mãos. Permanecemos nos debatendo dentro das malhas da hegemonia das classes dominantes, a partir dos seus discursos, das suas construções, alimentando o nacionalismo e ou os regionalismos, contribuindo para forjar identidades⁹ e tradições inventadas que se julgam perdidas e com necessidade de serem resgatadas, pensando que é preciso garantir a formação cívica do aluno e sua responsabilidade patriótica para que o país permaneça na sua senda de Ordem e Progresso, e que todos, dessa maneira, ganhem.

Analisando as festas cívicas da paulistanidade que ocorrem no 23 de maio e no 9 de julho com suas tradicionais poesias, canções e discursos, estudando os materiais didáticos sobre o tema utilizados na sala de aula e na biblioteca, e verificando a preparação de multiplicadores da ideologia da paulistanidade para as comemorações do cinquentenário da Revolução Constitucionalista de 1932, patrocinada pela Secretaria da Educação, somos levados a algumas reflexões sobre a formação dos alunos. Que tipo de valores embasam o ensino de história e as práticas cívicas em torno do movimento constitucionalista? O primeiro objetivo dos que promovem as comemorações e o ensino desse episódio é agir contra a influência dissipadora do esquecimento e garantir que seja transmitida a memória regionalista; mas, além desse objetivo primordial, a intenção é oferecer para a infância e a juventude um tipo de comportamento individual e coletivo a ser seguido. No fundo, o que está acontecendo é a justificativa da violência, da ação belicista para a resolução dos problemas políticos, desde que se tenha por trás um "grande ideal" - a ação pessoal incentivada seria a coragem cega de doar a vida pela abstração São Paulo, ou pela abstração Brasil, por trás das quais ocultam-se classes dirigentes e seus interesses. É a permanência do "Morrer pela Pátria", analisada historicamente por Phillipe Contamine ¹⁰ ao que Geraldo Vandrê secundaria: "e viver sem razão ..."

8 ver ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo, Brasiliense, 1985, e também MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira*. São Paulo, Ática, 1980 (4ª ed.)

9 Sobre a identidade do brasileiro e algumas identidades regionais, permanece sempre válido o clássico LEITE, Dante Moreira *O Caráter Nacional Brasileiro*. São Paulo, Pioneira, 1983 (4ª ed.)

10 Na coletânea *Les Lieux de Mémoire II - La Nation*, organizada por Pierre NORA, pp. 13-46.

Que tipo de civismo está sendo formado, por esta linha tradicional de ensino de História? Como se entende aí a cidadania? Certamente, não dentro dos valores de tolerância, valorização das instituições democráticas, pacifismo, não-violência ativa, razão. Quando pensamos nos objetivos do ensino de história, que é a fundamentação de toda metodologia, e convencemo-nos de que visamos contribuir para a formação da cidadania consciente, que valores nos inspiram e nos conduzem na atividade docente?

Para encerrar, não tenho a pretensão de oferecer todas as respostas e soluções. Quero apontar algumas possibilidades e caminhos para discussão. Creio que temos a necessidade antropofágica de deglutir o civismo como está colocado hoje, ligado à ideologia da nação e/ou da região, metabolizá-lo pela preocupação em desenvolver uma Educação Histórica, algo talvez mais amplo que Ensino de História, no qual possamos procurar uma nova base que escape à história "territorial", ou seja, que organize os interesses sociais em torno das geografias, e não das relações sociais. Precisamos de uma determinação em responder que não devemos amor ao chão em que nascemos ou vivemos, na medida em que este nos daria de comer. Quem me dá de comer é o meu relacionamento social, a minha interação com as pessoas que estão comigo numa comunidade que só permanece porque estabeleceu vínculos com diversas outras comunidades, às quais, indiretamente, pertencemos. Quem sustenta a minha vida não é São Paulo, o Paraná ou o Brasil, mas a humanidade e seu trabalho. Como dizer que há uma grande identidade entre quem nasce em Itararé e quem nasce em Ribeirão Preto, e que essa identidade não existe entre os moradores de Itararé que tomam chimarrão como os paranaenses do sul, e dizer que não há identidade entre os nativos de Ribeirão Preto e os mineiros do Triângulo? A identidade de "paulista" é abstrata, da mesma forma que a identidade de "brasileiro" é abstrata. " Existe é homem humano", já dizia o Riobaldo de Guimarães Rosa em "Grande Sertão: Veredas", como Dante Moreira Leite cita, muito brilhantemente.

O esforço em pensar a história como propiciadora da consciência de cidadania (no forte sentido que essa palavra tem adquirido no Brasil nos últimos dois anos, ganhando uma conotação mais social, além da política, que já existia) já é um passo importante nessa direção. O que importa, mais do que novas técnicas, novos conteúdos, é o trabalho de todos esses "novos" a partir de novos princípios, novos pontos de partida para a discussão: em vez do ponto de partida geográfico / regional / nacional (espacial), um ponto de partida social. Como um possível ponto humanista de chegada, a compreensão da responsabilidade pessoal com os demais e com o ambiente em que todos vivem, a vida como valor máximo, e aí a compreen-

são clara da defesa dos direitos humanos, a democracia como valor universal, o pacifismo. Ensinar a pensar e a agir na história, autonomizar para possibilitar a convivência em bases melhores. Se a baioneta desenhou as fronteiras, não será papel também da história, nesse momento, de apagar essas linhas, de arrancar - em vez de alimentar - o que divide?

CINEMA E NAZISMO: PROJETO DE PESQUISA E MONOGRAFIA COM ALUNOS DO 2º GRAU

Renata Stadter de **ALMEIDA***

“O cinema imita a vida... ou será o contrário?”

Com esta questão inicial apresentei a proposta de monografia aos alunos do 3º ano colegial.

O currículo do colégio Equipe tem como diretriz para o 3º ano a síntese de conceitos e habilidades desenvolvidas durante os três anos do 2º grau. Mais do que fechar o conteúdo programático previsto, a preocupação volta-se para um objetivo que considero mais amplo e mais consequente, pois permitirá ao aluno apropriar-se de diferentes conteúdos se ele tiver desenvolvido as habilidades cognitivas necessárias para isso. Esse objetivo está expresso na seguinte reflexão: “Uma vez que tenhamos aprendido a fazer perguntas - perguntas substanciais, relevantes e apropriadas - teremos aprendido como aprender e ninguém nos impedirá de aprendermos o que quisermos ou precisarmos saber.” (Postman, Neil e Weingartner, Charles; *Contestação, nova fórmula de ensino*).

A atividade de monografia - desenvolvida durante o primeiro semestre e paralela ao curso - possibilita um aprofundamento conceitual e metodológico assim como o aperfeiçoamento da capacidade de pesquisa e autonomia além de contato mais direto com as áreas de trabalho escolhidas pelos alunos no início do 3º ano (exatas, biológicas ou humanas). Cada disciplina propõe uma questão-tema e o aluno deve escolher uma.

Minha proposta envolvia a relação entre dois temas contemporâneos - nazismo e cinema - e três perspectivas possíveis: o cinema expressionista enquanto retrato da Alemanha pré-nazista; o cinema nazista enquanto auto-retrato e o cinema pós-45, que revisitou o nazismo ao sabor das diferentes correntes estéticas e políticas ao longo dos últimos 50 anos. Os objetivos específicos estavam centrados na possibilidade de o aluno colocar-se no papel de historiador: um investigador do passado a partir de um problema levantado por ele, vivenciando um método de trabalho em pesquisa, elaborando um texto que explorasse profundamente o problema levantado por ele e percebendo seus limites e capacidades.

O projeto teve as seguintes etapas: introdução ao trabalho, prova de qualificação, montagem do pré-plano, aprofundamento da pesquisa, montagem do plano de redação, redação prévia, redação final e socialização dos trabalhos.

Nessa primeira etapa introdutória, as reuniões com os alunos tiveram como objetivos: escutá-los quanto às suas justificativas e expectativas permitindo que o grupo trocasse idéias entre si; estabelecer um cronograma para as etapas, leituras e avaliações; esclarecer a terminologia, critérios e métodos que seriam utilizados; estabelecer os parâmetros históricos e conceituais mais amplos através de leituras comuns e levantar questões. Minhas principais preocupações eram de que eles soubessem como fazer um trabalho de pesquisa como esse, formar uma base histórica a respeito do nazismo, compreender o cinema enquanto arte com linguagem própria e produzida social e historicamente, e a importância do registro do processo de trabalho em um "diário de bordo".

O trecho reproduzido abaixo é parte do texto introdutório ao projeto que escrevi e entreguei aos alunos como um gancho para as reuniões seguintes:

"O que é uma monografia?

É um texto dissertativo que explora um tema profundamente. Pressupõe um recorte, a partir de um problema levantado pelo pesquisador, dentro de um tema mais amplo. Assim, o tema nazismo e cinema é o pano de fundo, o cenário dentro do qual você vai levantar seu problema. É bom lembrar duas coisas: um problema não tem resposta pronta e única. Um problema existe por que ele o inquieta (senão não seria um problema!)

Alguns já partem para monografia com um problema na cabeça, para o qual tem que encontrar a resposta. Outros ficam perdidos na amplitude do tema: ou têm um monte de perguntas ou não tem nenhuma. Para esses, o único remédio é começar a ler sobre o assunto o mais rápido possível e fazer uma lista das dúvidas que

surtem a partir dessas leituras. Logo você vai começar a fazer uma triagem: algumas perguntas são simples questões, de resposta rápida e objetiva (portanto não são um problema...). Outras fogem do tema proposto. Outras ainda são tão amplas e ambiciosas que virariam um projeto de vida a ser alcançado em quatro meses.

Portanto seja humilde não só na escolha do assunto, mas no respeito à opinião alheia mesmo que contrária à sua, pois um feroz adversário ou uma fonte aparentemente medíocre pode dar idéias. Seja preciso e claro na delimitação do seu tema. Isso facilitará muito a sua vida no trabalho com as fontes, na pesquisa e na redação." (...)

A pesquisa enquanto trabalho científico com uma metodologia própria não era uma novidade completa para eles. O 2º ano tem como diretriz a apropriação da metodologia do trabalho científico: identificação de um problema, levantamento de hipóteses, pesquisa e levantamento de dados, análise das evidências coletadas, confronto dos resultados com as hipóteses, conclusões possíveis. No entanto, só no 3º ano eles vão percorrer esse caminho a partir de um problema colocado por eles mesmos, em busca de respostas. Como texto de apoio, escolhi trechos da obra de Umberto Eco, *Como se faz uma tese*. A leitura é acessível e aborda questões muito importantes de maneira clara e algumas vezes irreverente: a seriedade como condição básica, o significado de uma tese e as regras para a escolha de seu objeto, a importância da modéstia, humildade científica e precisão, o problema do tempo limitado. Essa leitura foi trazida para a realidade dos alunos de 2º grau tendo em vista que Umberto Eco se dirige a universitários que pretendem fazer sua tese de graduação.

Em contrapartida, o tema nazismo era uma completa novidade. Foi necessário partir de uma cronologia, que eles mesmos montaram, sobre a história da Alemanha no período entre-guerras e de uma caracterização básica sobre o nazismo e suas origens. Para isso, eles partiram de um livro didático de 2º grau, e em seguida leram o livro *Nazismo, "O Triunfo da Vontade"* de Alcir Lenharo. Esta obra tem a vantagem de encaminhar a discussão do nazismo para uma questão estética que prepara os alunos para compreender o cinema e seu papel na sociedade contemporânea. Mas há também a obra de João Ribeiro Jr., *O que é Nazismo*, que se detém mais sobre as questões políticas, econômicas e sociais de uma forma cronológica com a qual os alunos lidam com mais facilidade.

Embora o nazismo, enquanto objeto de investigação, sempre tenha despertado a curiosidade dos alunos, a minha proposta era de que eles utilizassem a produção cinematográfica como fonte histórica. O problema central era justamente

perguntar-se onde estava a ficção, onde estava a realidade. Em outras palavras, os limites da utilização do cinema enquanto documento. Este foi o desafio essencial por sua especificidade enquanto linguagem e pela aparente familiaridade que os alunos tem com ele. Compreender o cinema enquanto documento histórico obrigou-os a olhá-lo de outra forma. Como coloquei para eles no texto introdutório:

“Pense no filme como um documento histórico, um ‘texto-imagem’ com linguagem própria. Assim, para interpretá-lo você precisa levar em conta uma série de elementos:

- o mundo representado no filme;
- o contexto em que foi produzido;
- o público a que se destina;
- a linguagem cinematográfica enquanto expressão artística.

Estes itens, genericamente colocados, podem e devem ser pensados com cuidado pois, a partir da profundidade com que serão tratados e das relações possíveis entre eles, é que sairá um belo trabalho.”

Neste momento, o livro *O que é Cinema* de Jean-Claude Bernardet foi essencial para que se pudesse perceber o cinema como uma arte mas também como uma produção da era industrial e capitalista do século XX não fugindo assim da qualidade de mercadoria. Talvez o mais difícil para os alunos tenha sido compreender o cinema como uma obra humana e que, portanto, tem a marca de seus criadores, de seu tempo e dos conflitos sociais da sociedade que o criou. Siegfried Krakauer, em sua obra *De Caligari a Hitler: uma história psicológica do cinema alemão*, deixa clara sua tese:

“Os filmes de uma nação refletem a mentalidade desta, de uma maneira mais direta do que qualquer outro meio artístico, por duas razões:

Primeiro, os filmes nunca são produto de um indivíduo.(...) Já que qualquer unidade de produção cinematográfica engloba mistura de interesses e inclinações heterogêneas, o trabalho de equipe nesse campo tende a excluir o trabalho arbitrário do material de cinema, suprimindo peculiaridades individuais em favor de traços comuns a muitas pessoas.

Em segundo lugar, os filmes são destinados e interessam às multidões anônimas. (...) O descontentamento geral se manifesta através das bilheterias e a indústria do cinema, vitalmente interessada no lucro, é levada a se ajustar, o mais

possível, às mudanças de clima mental. Em resumo, o espectador americano recebe o que Hollywood quer que ele receba; mas, a longo prazo, os desejos do público determinam a natureza dos filmes de Hollywood.”

Bernardet chama a atenção para o cinema que, a partir de sua “lente objetiva”, cria a ilusão de que as imagens gravadas não tem interferência humana, sendo, portanto, um retrato fiel da realidade. Dentro desse mundo, o espectador inadvertido fica com a impressão de que a câmera é seu olho, sem a intermediação de toda uma produção que, intencionalmente criou essa ilusão. Os recursos de linguagem próprios do cinema precisam ser desvendados, senão fica-se preso simplesmente à narrativa, não se perguntando por que o filme foi montado daquela forma. De fato, o filme é o resultado de uma série de decisões quanto à estrutura, recortes dos espaços, planos, ritmo, sequenciação, sonorização, etc.

Desde o começo, apresento uma filmografia contando algumas características de cada filme para que eles comecem a se familiarizar com o tema e possam escolher e iniciar sua própria pesquisa em locadoras, cineclubes, instituições culturais diversas.

Complementando a idéia de Siegfried Krakauer, Moldris Ekstein coloca que “esse gênero de história (cultural) deve se preocupar com algo mais do que a música, o balé e as outras artes, com algo mais até do que automóveis e cemitérios; deve afinal desenterrar hábitos e princípios, costumes e valores, tanto enunciados quanto pressupostos. Por mais difícil que seja a tarefa, a história cultural deve, pelo menos, tentar captar o espírito de uma era. (...) Na sociedade moderna, como esse livro irá demonstrar, o público das artes (...) é, do ponto de vista do historiador, uma fonte de testemunhos até mais importante para a identidade cultural do que os documentos literários, artefatos artísticos ou os próprios heróis. A história da cultura moderna deve ser, portanto, uma história não só de respostas mas também de desafios, uma descrição tanto do leitor quanto do romance, tanto do espectador quanto do filme, tanto da platéia quanto do ator.”

Ainda na primeira etapa do projeto é preciso ressaltar a importância do “diário de bordo”. Este caderno de campo torna-se um registro valioso de todo o processo de trabalho, onde o aluno pode colocar o cronograma de atividades, as reuniões com o orientador e colegas, as questões que vai levantando assim como as dúvidas e becos sem saída em que ele inevitavelmente entrará, a pesquisa bibliográfica e filmográfica, as entrevistas, as conclusões parciais, as contribuições alheias, as considerações pessoais sobre o trabalho. É também um veículo de comunicação com o orientador. A experiência mostrou que muitas vezes, esses diários são um

retrato emocionante e muito mais rico do que o próprio texto final, descaracterizado pela linguagem acadêmica de uma monografia. Mede o nível de envolvimento do aluno e quanto ele vai se apropriando do tema, na medida em que se sente mais à vontade para emitir suas opiniões, argumentar, levantar questões, e mesmo perceber seus limites. Permite também avaliar como o aluno se organizou exercitando sua autonomia para dar conta do recado.

A segunda etapa do projeto se constitui de uma prova escrita de qualificação, para que se possa avaliar a apreensão de conteúdos e conceitos essenciais ao projeto.

A terceira etapa é o processo de recorte do tema levando-se em conta o interesse pessoal, a disponibilidade de material de pesquisa e a capacidade de cada aluno. Esse processo acontece basicamente a partir das questões levantadas durante as leituras iniciais dos filmes a que assistiu, das orientações do professor. O resultado final dessa etapa deve ser um pré-plano onde o aluno coloca sua problematização no papel, organizando suas idéias e levantando questões. A grande preocupação é deixar claro o que ele quer dizer ao leitor. Nesse momento o aluno deve ter em mente que ele não vai estar escrevendo só para ele. É preciso insistir também na necessidade de clareza na delimitação do tema para poder saber o que pesquisar, direcionando seu interesse e seu olhar a partir de agora.

A etapa seguinte consiste no aprofundamento da pesquisa, agora direcionada pelo seu interesse, através de leituras complementares, análise(s) do(s) filme(s) escolhido(s), entrevistas, confronto de visões de autores, levantamento de questões próprias. É importante que os alunos trabalhem com bibliografia acessível e compatível com os seus estágios de desenvolvimento tanto qualitativa quanto quantitativamente. Este momento permite que o aluno entre em contato com diversas situações enriquecedoras: universidades, bibliotecas, especialistas na área, bibliografia variada. Ele será interpelado muitas vezes fora da escola e terá que expor e defender suas idéias assim como confrontar-se com sua ignorância humildemente. Terá que achar um meio de organizar-se com o material coletado, fichando, classificando, comparando e relacionando, interpretando e sintetizando. Nessa etapa eles normalmente ficam muito angustiados com a quantidade de material que tem em mãos, questionando sua capacidade e se vão conseguir dar um sentido para tudo isso.

A quinta etapa é a montagem do plano de redação da monografia. Se no pré-plano o aluno teve que se preocupar com o que iria escrever, agora ele tem que escrever um roteiro detalhado e deixar claro como vai escrever sua monografia. Se esta etapa for bem elaborada a redação prévia e final tornam-se muito mais fáceis, pois ele

estará seguindo um plano pré-estabelecido que o direciona e lhe dá segurança.

Nesse plano, deve estar clara a estrutura do texto, com introdução, desenvolvimento e conclusão e a divisão em capítulos, cada um com título e uma pequena explicação do seu objetivo. Cada capítulo também deve obedecer à mesma estrutura, através de subtítulos e um pequeno indicador do objetivo de cada item. Esse cuidado permite que o aluno lide ao mesmo tempo com o conteúdo e com as estruturas de texto e de idéias. Aqui ele precisa saber quais são os padrões acadêmicos de apresentação de uma monografia e com que critérios seu texto será avaliado. Nesta etapa, muitas vezes torna-se necessário um retorno contínuo do professor para orientar e adequar o plano.

Estando o plano pronto e o professor dando seu aval para prosseguir, passa-se a redação prévia da monografia. Costumo dizer aos alunos que se o plano está bem estruturado e reflete a trajetória de trabalho e envolvimento dele, daqui para frente o que existe é um trabalho braçal, pois o pior já passou. Algumas vezes se percebe que algumas coisas planejadas tem que ser modificadas, para garantir clareza, concisão e fluidez do texto. E deve ser dada essa possibilidade de mudança para que o plano, embora essencial, não se torne uma camisa de força. Os padrões acadêmicos de apresentação devem ser cobrados nesse momento - citações entre aspas, referências bibliográficas corretamente grafadas, notas de rodapé, bibliografia - pois a redação final e a entrega da monografia pronta já não permitirão mais modificações. E enfim é fundamental que se valorize a apresentação da monografia, pois reflete o cuidado e o orgulho de cada aluno pelo seu produto final.

Embora a monografia se concretize em um trabalho escrito, ele é o resultado de um longo processo. Parte deste iniciou-se no 1º ano e prosseguiu no 2º quando os alunos foram adquirindo conceitos e habilidades necessários a esse projeto. A capacidade de síntese, com o nível de abstração que ela envolve, é testada nessa monografia que exige uma autonomia que o aluno só havia testado parcialmente, até então.

Os quatro meses de trabalho se constituem num processo que deve ser valorizado como um todo. Isso porque estamos lidando com adolescentes do 2º grau e não com universitários ou pós-graduandos. Muitas vezes, o texto não reflete seu grau de envolvimento e aprofundamento, e os obstáculos que ultrapassou para chegar até o final. Por isso a avaliação através de outros instrumentos é essencial como a presença nas reuniões, a pontualidade nas tarefas e leituras, a prova de qualificação, o diário de bordo, as pesquisas complementares, o plano.

Uma das conseqüências mais valiosas deste processo é que o aluno se torna capaz de enxergar-se muito bem, percebendo suas dificuldades, suas conquistas, e sentindo uma satisfação especial ao ver o trabalho pronto e reconhecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDET, Jean-Claude, *O que é Cinema*. 1ª ed., Col. Primeiros Passos nº9, São Paulo, Editora Brasiliense, 1980
- ECO, Umberto, *Como se faz uma tese*. 2ª ed., São Paulo, Editora Perspectiva, 1985
- KRAKAUER, Siegfried, *De Caligari a Hitler - uma história psicológica do cinema alemão*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1988
- LENHARO, Alcir, *Nazismo - "O Triunfo da Vontade"*. 3ª ed., São Paulo, Editora Ática, 1991
- RIBEIRO Jr., João, *O que é Nazismo*. 3ª ed., Col. Primeiros Passos nº 180, São Paulo, Editora Brasiliense, 1991
- EKSTEIN, Moldris, *A Sagração da Primavera*

HISTÓRIA, CINEMA E LITERATURA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Afrânio Mendes **CATANI**¹

"Aos poucos a fé se enfraquecia. Difícil é acreditar numa coisa quando se está sozinho e não se pode falar com ninguém. Justamente naquela época Drogo deu-se conta de que os homens, ainda que possam se querer bem, permanecem sempre distantes; que se alguém sofre, a dor é totalmente sua, ninguém mais pode tomar

¹ Professor da FEUSP

para si uma mínima parte dela; que se alguém sofre, os outros não vão sofrer por isso, ainda que o amor seja grande, e é isso que causa a solidão da vida”.

Dino Buzzati - **O Deserto dos Tártaros**

Nos primeiros semestres de 1991 e 1992 ministrei na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para os alunos de 3º e 4º anos (períodos vespertino e noturno) do Curso de Pedagogia, disciplina eletiva intitulada “Seminário de Administração Escolar I” (EDA 637). Contando com cerca de cinquenta alunos nos dois períodos, a disciplina procurava, através de uma série de textos literários, de filmes, de uma bibliografia sociológica, histórica e etnográfica, discutir uma visão articulada da escola, da empresa e da família enquanto agências socializadoras que atuam exercendo um tipo de dominação suave (dominação simbólica). Nesse sentido, trabalhamos com conteúdos que envolviam discussões acerca de sistemas de ensino e dos sistemas de pensamento, da formação e trajetória dos intelectuais, da escola como fornecedora de credenciais nas sociedades contemporâneas etc.


Os encontros semanais procuraram alternar aulas expositivas, seminários e projeção de filmes, sendo que leituras e discussões de textos de Michelangelo Antonioni (**O Fio Perigoso das Coisas e Outras Histórias**), Heinrich Böll (**O Que Vai Ser Desse Rapaz? Ou Alguma Coisa a Ver com Livros**), Jorge Luis Borges (**Elogio das Sombras - Poemas/Perfis - Um Ensaio Autobiográfico**), Dino Buzzati (**O Deserto dos Tártaros**), Antonio Cândido (“Quatro Esperas”), Jean-Paul Sartre (**As Palavras**), Claude Lévi-Strauss (**Tristes Trópicos e Minhas Palavras**), Michel Villette (“O Acesso às Posições Dominantes na Empresa”) e Pierre Bourdieu (“As Categorias do Juízo Professoral” e “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”) foram trabalhados juntamente com filmes de Eduardo Coutinho (“Cabra Marcado para Morrer”), Ermanno Olmi (“Il Posto” - “O Emprego”), Antonioni (“The Passenger” - “Profissão: Repórter”), Clint Eastwood (“Bird”) e Carlos Reichenbach (“Anjos do Arrabalde - As Professoras”).

Refletir sobre essa experiência didática, recuperando algumas dimensões históricas da bibliografia e dos filmes, bem como “o conhecimento histórico acumulado” por parte dos alunos, são os objetivos básicos do presente texto.

Entretanto, antes de prosseguir, gostaria de fazer algumas observações. Falar de experiência(s) didática(s) significa, boa parte das vezes, comentar uma série de dificuldades ou limitações enfrentadas a cada semana na preparação das

quatro horas de aula, que acabaram em certa medida prejudicando as discussões, empobrecendo-as relativamente e causando frustração entre considerável parcela dos participantes.

Em primeiro lugar, a biblioteca da FEUSP não possuía em seu acervo a maioria da bibliografia utilizada e, devido às dificuldades financeiras e burocráticas para a aquisição de livros, fui obrigado a comprá-los com meus recursos, deixando a disposição dos alunos ao menos um exemplar de cada obra, para ser lido na Faculdade. Além disso, muitos dos alunos matriculados na disciplina (em especial os que a freqüentavam no período noturno) não dispunham de tempo para a leitura e/ou recursos para xerocar os livros. Da mesma maneira, a instituição não tinha nenhum dos cinco filmes exibidos que, a exemplo dos livros, também foram custeados por mim (no dia em que trabalharíamos determinada película, vasculhava várias locadoras de vídeo próximas de casa e da USP à procura do que necessitava). Deve-se acrescentar, finalmente, que os filmes eram vistos em sala de aula, pois quase ninguém conseguia assistir às fitas em suas casas - devido à falta de tempo, à ausência dos filmes nas locadoras "de bairros" e à não posse de videocassete por parte de significativa parcela dos estudantes.



Iniciei o curso com uma exposição geral acerca das relações existentes entre sistemas de ensino e sistemas de pensamento a partir das concepções do sociólogo francês Pierre Bourdieu, procurando mostrar, **didaticamente**, que a cultura transmitida pela escola "separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como 'cultura' (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciações, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes..." (cf. BOURDIEU, Pierre. "Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento". In: **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1974, p. 221)

A escola, enquanto "força formadora de hábitos", propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, "não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação..." (cf. BOURDIEU, *cit.*, p. 211). Acrescenta que nas sociedades em que a transmissão cultural é monopolizada pela escola, "as afinidades subterrâ-

neas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e também em certa medida, inconscientemente) o inconsciente, ou melhor, de produzir indivíduos dotados destes esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) que constitui sua cultura..." (cf. BOURDIEU, cit., p. 211-212).

Discutimos este texto de Bourdieu - lido pelos alunos - juntamente com as dimensões básicas contidas em **A Reprodução**, desse mesmo autor, ao mesmo tempo em que contrapunha algumas considerações de Heinrich Böll, segundo as quais "talvez não seja na escola, mas no nosso caminho para a escola, que aprendemos as lições da vida" (p. 17). Ou seja, procurava mostrar que mesmo nas situações mais adversas (como por exemplo sob o domínio nazista, na Colônia dos anos 30), era possível praticar uma série de atividades e aprender muitas coisas que não se aprendem na escola, relativizando o peso desta instância social.

Nesta pequena autobiografia de Böll, premiado em 1972 com o Nobel de Literatura, lê-se que ele considerava sua escola como não sendo nazista, apesar de ter uns poucos professores e alunos declaradamente simpatizantes do regime. E exemplificava: "alguns reprovavam meus comentários irreverentes sobre Hitler e outros figurões nazistas, mas pela cabeça deles, nem pela do membro da SS, eu acredito, jamais passou a idéia de me denunciar..." (p. 25). Ou ainda quando escrevia que apenas três alunos dentre os cerca de duzentos matriculados em sua escola, no Dia Nacional da Juventude, não tinham folga escolar para participar dos "deveres" - que "provavelmente consistiam em alguma espécie de treinamento paramilitar" (p. 36). Além disso, conta que seu pai era um ourives - artesão que, a cada dia, tinha mais dificuldade em encontrar trabalho (a maioria de suas encomendas originavam-se de repartições públicas), sendo-lhe sugerido que um de seus filhos (Alois foi o escolhido) deveria ingressar na SA. Böll acrescenta que seu irmão sofria com as manifestações militares e exercícios de marcha, tendo faltado à maior parte desses compromissos: o autor menciona que, em várias oportunidades, dirigiu-se ao chefe de sua companhia, "um comunista há pouco convertido, que morava numa água-furtada mínima da Drogeria Tappert (...) para, a mando de meu irmão, subornar este indivíduo com um maço de R 6 de 10 cigarros, que antigamente eram vendidos numa embalagem alinhada, pequena, vermelha, luxuosa mesmo, para que ele desse presença ao meu irmão permanentemente ausente"(p. 39).²

² Ver maiores desdobramentos a respeito em CATANI, Afrânio Mendes. "Literatura e Ensino de História", em especial p. 335-339.

Após esta discussão dos textos de Bourdieu e de Böll, passamos ao livro de Claude Lévi-Strauss (o melhor, às aproximadamente cem páginas iniciais), **Tristes Trópicos**, em que o pensador do Collège de France nos revela acerca de sua formação de etnógrafo, bem como realiza corrosivo mapeamento da cidade de São Paulo e de sua elite intelectual na segunda metade dos anos 30. Lévi-Strauss foi convidado por Georges Dumas, chefe da missão francesa que organizou o recrutamento dos professores que iriam compor o quadro docente da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), para vir ao Brasil lecionar sociologia. O jovem professor explica, no capítulo intitulado "Como se faz um etnólogo", que cinco anos de Sorbonne foram suficientes para perceber a pouca utilidade dos ensinamentos naquela instituição, em especial se os mesmos forem necessários para a compreensão e o estudo de outras culturas. São detalhados, igualmente, os mecanismos através dos quais se produzem (e reproduzem) os corpos professorais - ver, a respeito, o conhecido livro de Bourdieu, **Homo Academicus**. Paris, Minuit, 1984.

Lévi-Strauss, no capítulo "São Paulo" (p. 96-106), começa falando das cidades do Novo Mundo (da América), afirmando que o continente "...passou da barbárie à decadência sem ter conhecido a civilização", enquanto suas cidades "vão do frescor à decrepitude, sem parar na madureza..." (p. 96). Comenta que em 1935, os paulistas se vangloriavam do ritmo de construção intenso, cuja média era de "uma casa por hora" (p. 97), o bairro de Campos Elísios começava a experimentar sua decadência, Santa Ifigênia já estava povoada de casas de tolerância e "...nos extremos da cidade progrediam os loteamentos burgueses de Perdizes e da Água Branca, fundindo-se a Sudoeste na colina verdejante e mais aristocrática do Pacaembu" (p. 100). A elite paulistana, "a exemplo de suas orquídeas favoritas, formava uma flora despreocupada e mais exótica do que julgava", sendo o grã-fino local especializado e as ocupações, os gostos e as curiosidades da civilização assegurados por um único representante: "havia, assim, o católico, o liberal, o legitimista, o comunista; ou, em outro plano, o gastrônomo, o bibliófilo, o amador de cães (ou de cavalos) de raça, de pintura antiga, de pintura moderna; também o erudito local, o poeta surrealista, o musicólogo, o pintor. Nenhuma verdadeira intenção de aprofundar um domínio do conhecimento estava na origem dessas vocações..." (p. 101-102). Ao mesmo tempo, ainda nos anos trinta, Lévi-Strauss reconhecia que a cultura francesa já estava defasada. No século XIX, "...cada domínio do pensamento era suficientemente restrito para que um homem munido dessas qualidades tradicionais francesas (cultura geral, vivacidade e clareza, espírito lógico e talento literário) conseguisse abraçá-lo por inteiro e, trabalhando isoladamente, pudesse representá-lo

por sua própria conta e fazer um sistema" (p. 103). Reconhecia a necessidade de um "exército" de especialistas para dar conta dos amplos domínios do conhecimento científico.³

Nesse sentido, após explorarmos algumas dimensões básicas das relações entre intelectuais e suas instâncias ou agências de formação, dedicamos três aulas à análise do filme de Olmi, **Il Posto**, juntamente com a leitura e discussão do romance **O Deserto dos Tártaros**, de Dino Buzzati, e do artigo de Antonio Cândido, intitulado "Quatro Esperas". Fiz, ainda, observações contidas no pequeno texto de Michel Villette, "O Acesso às Posições Dominantes na Empresa".

Il Posto centra-se na busca do primeiro emprego por parte de um jovem de família modesta, no norte da Itália. Terminado o equivalente à escolaridade obrigatória no início dos anos 60, o personagem interpretado por Sandro Panzeri submete-se a todo ritual de testes para conseguir obter uma pequena colocação. Constata, ao final de poucas semanas, que o trabalho é monótono, repetitivo e sem sentido, sendo que as pequenas promoções apenas irão ocorrer se algum colega se aposentar ou vier a morrer. É a espera praticamente inútil, em que o tempo se esvai, com tudo ordenado pela rotina, quebrada apenas de quando em quando (mortes, admissões ou, o que mais comum, pelo recebimento do pagamento). O pai do jovem resume com felicidade o futuro para seu filho, aconselhando-o deixar o tempo correr. Diz mais ou menos assim: em qualquer empresa, o difícil é entrar; depois é só ficar acomodado que as coisas vão acontecendo e as promoções acabam saindo. Pelas imagens finais de **Il Posto**, aparentemente não é este o futuro que o jovem espera para si.

O Deserto dos Tártaros, por sua vez, guarda muitas semelhanças com o filme de Olmi, levando Antonio Cândido a escrever em "Quatro Esperas" que "a rotina organiza o tempo de cada um e de todos de modo uniforme, padronizando não apenas os atos, mas os sentimentos, aos quais parece querer substituir-se (...) A rotina de serviço equivale a uma paralisação do ser e a um congelamento da conduta, contrastando com o ideal de todos, que é o movimento, a variedade, a surpresa da guerra = aventura. Aparecendo como condição desta, a rotina forma

³ A partir dos textos de Bourdieu e de Böll, dois alunos em cada um dos períodos prepararam exposições acerca da formação e do acompanhamento da trajetória dos intelectuais, estudando os casos de Borges (através de *Perfis - Um Ensaio Autobiográfico*) e de Sartre (fundamentalmente com base em *As Palavras* e em algumas entrevistas contidas em outros livros e em material de imprensa). Por sua vez, a conturbada trajetória do músico Charlie Parker foi estudada e discutida a partir do filme de Clint Eastwood, **Bird** (1988).

com ela um par contraditório e ambíguo”(p. 59) ⁴

Assim, o forte (que na verdade nada mais é do que uma alegoria da vida) é a maneira ou a razão de viver do oficial. Submete-se a uma longa espera - Drogo pensa em ficar ali apenas quatro meses e, em seguida, transferir-se -, com a finalidade de alcançar seu momento glorioso e vê a vida transcorrer sem que ele se transforme em verdadeiro soldado, sem participar de uma guerra. Aguarda inutilmente esse momento único, em que “tudo se justifica e o tempo é redimido” (p. 58). Nesse sentido, ocorre aquele caso paradoxal que Antonio Cândido denomina “triunfo na derrota”: o embate que irá travar é o mais nobre e o mais difícil do que qualquer outro, pois está só, não tem testemunhas. Em suma, “não pode mostrar a ninguém a fibra do seu caráter e a disposição com que morre. Por isso mesmo esta morte se revela mais nobre que a das batalhas. E o Tempo, que pareceu perdido durante a vida, surge ao cabo como ganho completo” (p. 65).

Trabalhamos, também, com o filme **Anjos do Arrabalde (As Professoras)**, de Carlos Reichenbach, obtendo grande participação dos alunos nas discussões, uma vez que boa parte deles identificava-se com os problemas enfocados pelo cineasta, tais como a baixa remuneração dos docentes, a ausência quase completa de recursos materiais para desenvolver suas atividades, questões referentes à segurança, drogas e marginalidade, existentes nas periferias dos grandes centros urbanos. Esta foi, sem dúvida, a película mais fácil para se trabalhar, até porque sua narrativa é linear e a linguagem um tanto despojada.

Finalmente, gostaria de relatar o trabalho realizado com os filmes de Eduard Coutinho e Antonioni, que exigiram mais atenção e maior detalhamento analítico. Em primeiro lugar, a narrativa de ambos não é linear e, como a cultura fílmica dos alunos de Pedagogia é relativamente pouco sofisticada, optei por desenvolver uma análise que privilegiasse o fragmento e explorasse algumas dimensões parciais dos filmes, procurando examiná-los em conjunto.

De início, observa-se que em ambas as películas ocorre a troca de identidades: em **Cabra Marcado para Morrer**, Elizabeth Teixeira, viúva de João Pedro Teixeira, líder da Liga Camponesa de Sapé, no interior da Paraíba, assassinado em

4 O livro conta a história de um jovem oficial, Giovanni Drogo, que tão logo deixa a Escola Militar, é designado para o Forte Bastiani, localizado na fronteira do reino. “Para além de lá se estende a planície imensa, o Deserto dos Tártaros, de onde desde séculos não vem sinal de vida (...) A guarnição parece inútil, pela ausência de inimigos visíveis ou menos prováveis. Mas há a ilusão de um perigo virtual e constante, que poderia causar a guerra e dar aos oficiais e soldados a oportunidade de mostrarem seu valor. Por isso vivem todos numa expectativa permanente, que ao mesmo tempo é esperança - a esperança de poder um dia justificar a vida e ter a oportunidade de brilhar”. (Idem, Antonio Cândido, p. 56-57)

1962, é obrigada a refugiar-se, separar-se de sua família e, também, a mudar de nome, com a finalidade de preservar-se fisicamente. O personagem de David Locke, o repórter de **The Passenger**, entediado com a rotina desgastante do trabalho e a monotonia de seu casamento, aproveita-se da morte inesperada de um desconhecido, ocorrida no mesmo hotel em que está hospedado no interior da África e assume a identidade do falecido. O filme de Coutinho - na realidade um filme dentro do filme: foi iniciado em 1964, interrompido com o golpe militar de 1º de abril e reiniciado quase vinte anos depois, com atores não profissionais, com resgate do material filmado em 1964 e, finalmente, com o resgate da história daqueles que foram oprimidos, isto é, o povo - ocorre num momento histórico determinado, marcado por profundas contradições, enquanto a fita de Antonioni situa-se, inicialmente, em um lugar vago do deserto africano, prossegue em outras localidades, há várias cenas em Barcelona e tem o seu final num pequeno hotel de Andaluzia, num espaço temporal não muito definido mas, a julgar pelos veículos e figurinos utilizados, situado em meados dos anos 70, época de sua realização.

Apesar das diferenças históricas pronunciadas, existentes entre o nordeste brasileiro e algumas regiões desérticas do continente africano, encontramos um ponto em comum, típico do subdesenvolvimento, que facilita a troca de identidades: **a precariedade das instituições** das respectivas sociedades civis.⁵ Para Elizabeth Texeira a troca de identidade permitiu apenas que ela e seus onze filhos sobrevivessem, tendo que arcar com a separação física da família (a maioria dos irmãos não se encontrou durante quase 20 anos) e experimentassem o medo como sentimento dominante. Para David Locke (interpretado por Jack Nicholson) a mudança de identidade altera seu cotidiano, fazendo com que o tédio desapareça, lançando-o numa aventura desconhecida e repleta de riscos: o falecido era traficante de armas, negociando com a guerrilha africana. Locke mergulha num universo que ele não domina e que lhe será fatal.

Tais considerações levam nossa discussão para o que o historiador Carlo Ginzburg chama, em **Mitos, Emblemas e Sinais**, de "paradigma indiciário". Através de pequenos indícios é possível, segundo o autor, seguir pistas (cita como exemplos, ao estudar as artes plásticas, os casos de duas mãos que se apertam, um perfil pouco nítido ou a simples ponta de um cabelo), desvendar enigmas e rever a historiografia oficial. Em nosso caso, David Locke junta as pontas dos fios que consegue localizar - é conveniente lembrar que a edição brasileira do livro de Antonioni

⁵ Há um artigo de José Geraldo Couto, publicado na Folha de S. Paulo ("O Passageiro capta a vertigem da vida"), que explora, ainda que rapidamente, essa dimensão. Para o filme de Coutinho, ver o texto de Jean-Claude Bernardet, "Vitória sobre a lata de lixo da História".

leva o título de **O fio perigoso das coisas** -, tentando saber quem era “o outro”, aquele a quem usurpa a identidade. Assim, depara-se com mensagens enigmáticas, dirige-se a um encontro em determinado templo religioso, vê-se às voltas com uma chave de armário onde estão catálogos de armas que interessam aos guerrilheiros, torna-se amante de uma jovem misteriosa e, na medida do possível, procura flutuar, voar, quer em um teleférico, quer no carro alugado. Eduardo Coutinho, por sua vez, foi obrigado a resgatar, aqui e ali, a história da família Teixeira, bem como de seu próprio filme, confiscado em 1964 pelas autoridades brasileiras. Apenas para se dar exemplos do que se está falando, mencione-se o fato de que não sobrou ao menos uma foto de João Pedro vivo e o diretor teve que se esforçar bastante para reaver, no início dos anos 80, pedaços de sua produção que haviam sido filmados em 1964.

Haveria ainda muitos outros aspectos a serem estudados acerca da dos filmes aqui mencionados. Todavia, para concluir, gostaria de destacar que o trabalho com **Ca-bra Marcado para Morrer** permitiu que recuperássemos, didaticamente, traços essenciais do Cinema Novo - que era desconhecido pelos alunos da Faculdade de Educação da USP -, quais sejam, a preocupação com a realidade social, a câmera na mão e, na medida do possível, o som direto. Nas duas turmas, os alunos levantavam e mexiam nos botões da TV, aparentemente com três finalidades: fazer com que o colorido aparecesse (parte do filme é em preto e branco), eliminar os movimentos horizontais (a câmera na mão fazia a imagem tremer) e, também, tentar recuperar o som (aumentavam o volume). Além disso, a forma narrativa não linear incomodava. Porém, após 20 a 25 minutos de projeção, todos estavam completamente envolvidos pelo filme de Coutinho. No que se refere a **The Passenger (Profissão Repórter)**, a lentidão narrativa da película de Antonioni (com a finalidade de captar o salto de David Locke no vazio), os longos planos no deserto, a irritação e o tédio do personagem levaram a maioria dos alunos a se mexer constantemente nas cadeiras, a bocejar e, em muitos casos, a andar pela sala. A empatia apenas se estabeleceu na cena do “Vôo” de Maria Schneider, no banco traseiro do carro alugado, quando ela e Locke deixam Barcelona. A ausência de diálogos por muito minutos, após certo tempo, também ajudou a cativar os alunos. Por fim, a cena mais célebre do filme, em que a câmera percorre o pequeno quarto de Locke, passa pela janela, gira por todo o pátio e focaliza o quarto de fora para dentro é um daqueles momentos mágicos, de plena fruição estética, que às vezes encontramos em alguns poemas, em raras páginas de um romance ou, quem sabe, em trabalhos de Monet. Esta cena num único plano, com seis ou sete minutos de duração foi, a pedido dos alunos, repetidas três vezes na turma da tarde e duas à noite.

BIBLIOGRAFIA

- ANTONIONI, Michelangelo. **O Fio Perigoso das Coisas e Outras Histórias** (trad. Raffaella de Filippis). Rio de Janeiro, 1990.
- BERNARDET, Jean-Claude. "Vitória sobre a lata de lixo da História". In: Folhetim, 24-março-1985, p. 4-7.
- BÖLL, Heinrich. **O Que Vai Ser Desse Rapaz? Ou Alguma Coisa a Ver com Livros** (trad. Ingrid Stein-Krier). São Paulo, Marco Zero, 1985.
- BORGES, Jorge Luis. **Elogio das Sombras (Poemas) / Perfis (Um Ensaio Autobiográfico)** - (trad. Carlos Nejar, Alfredo Jacques e Maria da Glória Bordini). Porto Alegre, Globo, 2ª ed., 1977.
- BOURDIEU, Pierre. "As Categorias do Juízo Professoral" (trad. José Carlos Durand e Vera Falssetti). São Paulo, mimeo, s.d.
- _____. **A Economia das Trocas Simbólicas** (trad. Sérgio Miceli). São Paulo, Perspectiva, 1974.
- _____. **Choses Dites**. Paris, Minuit, 1987.
- BUZZATI, Dino. **O Deserto dos Tártaros** (trad. Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade). Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- CÂNDIDO, Antonio. "Quatro Esperas". In: **Novos Estudos CEBRAP**, nº 26, março, 1990, p. 49-76.
- CATANI, Afrânio Mendes. "Literatura e Ensino de História". In: NADAI, Elza (org.) **Seminário - Perspectivas do Ensino de História: Anais**. São Paulo, Faculdade de Educação da USP/CODAC, 1988, p. 335-343.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos** (trad. Wilson Martins). São Paulo, Anhembi, 1957.
- _____. **Minhas Palavras** (trad. Carlos Néelson Coutinho). São Paulo, Brasiliense, 1986.
- SARTRE, Jean-Paul. **As Palavras** (trad. J. Guinsburg). São Paulo, Difel, 3ª ed., 1967.
- VILLETTE, Michel. "O Acesso às Posições Dominantes na Empresa" (trad. José Carlos Durand). São Paulo, mimeo., s.d.

FILMOGRAFIA

ANTONIONI, Michelangelo. **The Passenger (Profissão: Repórter)**, 1975.

COUTINHO, Eduardo. **Cabra Marcado para Morrer**, 1984.

EASTWOOD, Clint. **Bird**, 1984.

OLMI, Ermanno. **Il Posto (O Emprego)**, 1961.

REICHENBACH FILHO, Carlos. **Anjos do Arrabalde (As Professoras)**, 1986.

O BRASIL PELA IMAGEM

Maria de Fátima Fontes **PIAZZA**¹

Esta comunicação faz parte de uma pesquisa intitulada: **As imagens da brasilidade ou as linguagens de um Brasil moderno (1930-45)**, na qual pretendo estudar alguns aspectos do projeto nacionalista do governo Vargas, tendo como objeto de estudo: os "livros-propaganda"; as feiras e exposições internacionais; a música preferencialmente descritivo-nacionalista, como sambas-exaltação ou marchinhas carnavalescas; e os murais 'oficiais' de Portinari.

O objetivo da presente comunicação é apresentar um perfil de um tipo de publicação, que aparece na era Vargas (1930 - 45), a qual intitulei "**os livros-propaganda**".

Num primeiro momento, realizei um levantamento na Biblioteca Nacional, na cidade do Rio de Janeiro, onde constatei dois tipos de publicação: uma para **efeitos externos**, isto é, elaboradas para vender a imagem de um Brasil-formal no exterior e, conseqüentemente, demonstram uma preocupação constante com a auto-representação do país: a construção de imagens idealizadas e ideologizadas sobre o país.

O ponto nodal da questão era a propaganda do regime porque, naquele mo-

¹ Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina

mento, o Brasil precisava projetar uma "boa" imagem para o mundo, por isso, era preciso também, auto-afirmar-se na nova ordem internacional que se anunciava.²

Um outro tipo de publicação, poderia ser considerada de cunho didático-pedagógico. Num sentido amplo, como um "livro didático" que pode ser compreendido, enquanto um instrumento educacional que permite a passagem da cultura oral à escrita.³ No caso, ora em estudo como importante vetor da ideologia do regime.

Reside aqui, um ponto de inflexão: a **imagem** é vista no sentido ideológico, construída pela **linguagem**. Dai, entende-se que: **"a linguagem não se restringe ao domínio oral e escrito das palavras, e sim consiste em todo o sistema de produção de significados e de interação comunicativa"**.⁴

Como a linguagem pode ser definida no sentido amplo, não só de práticas discursivas, o nosso objeto de análise mostra que a visão propagandística passa a ser a "alma" do governo Vargas, para introjetar imagens do país impregnadas de 'brasilidade', e capazes de atingir o inconsciente coletivo e, conseqüentemente, de forjar uma identidade nacional.

Interessante ressaltar, que no discurso oficial do Estado Novo, através do seu órgão de propaganda estatal - o DIP, o trabalhador, a criança e o jovem servem de modelo para a apresentação de uma certa imagem da brasilidade. São importantes para forjar à nação.⁵

Cabe aqui uma primeira leitura desse tipo de publicação: **O Brasil pela imagem**, escrito por Alvaro Marins, o Seth, publicado no Rio de Janeiro pela Editora Indústria do Livro em 1943, com 188 páginas, com ilustrações do próprio Seth, é um bom exemplo da formulação de um projeto nacionalista envolvendo a questão da brasilidade.

O livro seria uma "Redescoberta do Brasil", uma busca das raízes históricas, étnicas e culturais, abrangendo a terra, o homem, o meio físico, acontecimentos históricos e festas populares. As epígrafes vão de Pero Vaz de Caminha a Gilberto Freyre, passando por Euclides da Cunha, João Ribeiro, Gilberto Amado e outros.

2 Sobre este assunto, escrevi uma comunicação: **Sob o signo do moderno**, apresentada no XVII Simpósio Nacional de História, na cidade de São Paulo, em julho de 1993.

3 OLIVEIRA, João Batista Araújo e et alii. **A política do livro didático**. São Paulo/Campinas, Ed. Summus/Ed. Unicamp, 1984. p. 15 e ss

4 SEVCENKO, Nicolau. Transformações da linguagem e advento da cultura modernista no Brasil. IN: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas, v. 6, nº 11, jan./jun. 1993. p. 78

5 Sobre o assunto, vide:

PAULO, Heloisa Helena de Jesus. **O D.I.P. e a juventude no Estado Novo (1939/1945): análise de uma ideologia através do discurso de um órgão de propaganda estatal**. Niterói, Dissertação de Mestrado em História/UFF, 1986. 124 p.

Um dos aspectos que mais me chamou atenção foram as repetições dos clichês do pensamento social brasileiro da década de 30: "a cordialidade" a "democracia racial" a "conciliação", o "país do futuro".

O objetivo do autor seria o "retorno à tradição", sempre evocando o Brasil "grande", "moderno", com "progresso humano" e que "conserva sempre a sua fisiologia própria do Brasil brasileiro". O livro, vai ao encontro de uma história épica e nacionalista.

A explicação para este tipo de publicação vai ao encontro da ação pedagógica empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde, principalmente na gestão do Ministro Gustavo Capanema (1934-45), para cumprir "a construção da nacionalidade":

"Tal esforço era fundamentalmente uma tarefa integradora de nossa realidade física - de nossa terra - e de nosso homem, ambos abandonados e incompreendidos. Retornar à tradição do país significava identificá-la em dois fatores cruciais: a natureza e a cultura brasileira, síntese da realidade indestrutível presente no inconsciente nacional."⁶

Por isso, a ênfase dada às imagens da brasilidade ou às linguagens de um Brasil moderno, em que o Brasil aparece como uma "nação moderna" dá portanto, a impressão de existir uma cultura modernista no Brasil. Todavia, deve ser ressaltado que este "conteúdo nacional" não está incorporado à vertente andradiana do projeto modernista, centrado na figura de Carlos Drummond de Andrade, Chefe-de-Gabinete do Ministro Capanema, ao contrário:

"tiveram preferência os aspectos do modernismo relacionados com o ufanismo verde a amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto "as autoridades."⁷

No período posterior a 1930, como o Estado retoma o papel de demiurgo da nação e, portanto, cabe às elites a tarefa do próprio Estado de forjar a nação. Isto significa que as imagens da brasilidade ou as linguagens de um Brasil Moderno são representações de um projeto político altamente centralizador, importantes para despertar o tão propalado "sentimento de pátria": espírito cívico e patriótico em momentos de mudanças políticas e de redefinição de identidades coletivas.

Reside aqui, um outro ponto de inflexão. Nas palavras de Antonio Cândido:

6 GOMES, Angela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. São Paulo/Rio de Janeiro, Ed. Vértice/IUPERJ, 1988. p. 210

7 SCHWARTZMAN, Simon et alii. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro/São Paulo, Ed. Paz e Terra/EDUSP, 1984. p. 141

"Nacionalismo tinha, pois, um primeiro significado, digamos positivo, que exprimia o patriotismo normal e correspondia ao grande esforço de conhecer o país. Mas quando apelava para palavras como "brasilidade", começava a se alterar e adquirir o sentido negativo de conservadorismo político, social e cultural; de sentimento anti-popular e simpatia pelas soluções do autoritarismo de direita." ⁸

As palavras nacionalismo e brasilidade evocam a idéia da identidade construída pelo espaço (território), ao mesmo tempo em que apelam para o regional como vocação para o nacional.

Exemplo significativo são alguns aspectos da divisão da obra **O Brasil pela imagem**. No primeiro capítulo intitulado: **A Terra (aspectos naturais)** dá ênfase a Floresta, o Rio, a Caatinga, Palmares, o Pântano, Montanhas, o Mar, paisagem de verão, a Planície.

Também o homem brasileiro é representado pelos tipos regionais: "O seringueiro da Amazônia", "O jangadeiro do Nordeste", "O vaqueiro do Nordeste", "Garimpeiros do Araguaia", "O gaúcho do Sul".

O que evidencia que a região (como um conceito intelectualmente produzido), fazia parte de um discurso geográfico que sempre foi importante na consolidação do 'sentimento de pátria', espírito cívico e patriótico. Para Michel Foucault: "Tendo como feito a constituição de uma identidade." ⁹

O CONHECIMENTO DO POTENCIAL EDUCATIVO DOS ACERVOS MUSEOLÓGICOS

Judith Mader **ELAZARI**¹

O Museus de Ciências Humanas se interessam principalmente por aquisição de conhecimentos sobre diferentes Culturas. Eles podem servir também como labo-

⁸ SOUZA, Antonio Candido de Mello e. Uma palavra instável. IN: **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 ago. 1995. p. 5-13 (Caderno: Mais!)

⁹ FOUCAULT, Michel. Sobre a Geografia. IN : **Microfísica do Poder** 8ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Geral, 1989. P. 161

¹ Professora do D.D.C./SE - MAE/USP

ratórios para a criação de fórmulas pedagógicas diferenciadas, pois são independentes do sistema educativo oficial.

A Instituição Museu está vinculada à educação não formal. Nele não há programas rígidos, há objetos, os quais podem ser abordados de diferentes maneiras e pontos de vista.

Em vários Museus há um serviço essencial que estabelece a ligação entre a Instituição e o público que o frequenta, é o Serviço Educativo. Os educadores de museus que atuam neles visam, através de sua ação educativa, a aproximar o público frequentador de museus de seus acervos, de suas exposições, de suas pesquisas. Eles agem como mediadores (facilitadores) entre visitantes e objetos dos acervos e exposições, além de serem instigadores sobre os mesmos.

Os museus são visitados pelos mais variados públicos. O Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, localizado no Campus da USP/SP, entretanto, recebe quase exclusivamente público escolar, de 1º e 2º graus. São alunos de escolas públicas e particulares levados por seus professores.

Grande parte desses profissionais que procura o MAE acredita que a função básica do Museu é "ilustrar" suas aulas, principalmente as de História.

E será só isso?

O potencial pedagógico das coleções (arqueológicas, etnográficas, etc) quase não é utilizado pelos professores, isso devido tanto à sua rara vivência com este tipo de conhecimento, como à sua formação acadêmica ser falha com relação às possibilidades de utilização da cultura material conservada nos museus. São geradas assim atitudes equivocadas com relação a visitas a essas instituições.²

Estes problemas levam alguns Serviços de Museus a realizarem entre suas atividades educativas projetos relacionados com a formação ou instrumentalização de professores interessados em conhecer e trabalhar com museus. Faz-se necessário promover discussões com eles sobre a problemática do Museu enquanto "núcleo propiciador de novas experiências dos alunos, a partir do resgate do potencial educativo do documento material, como suporte físico portador de informações sobre grupos humanos" (1). É nesse sentido que o Museu assume sua maior importância, à qual o professor deve estar atento: ele é uma instituição voltada para a pesquisa, para a coleta, para o estudo, preservação e comunicação de coleções de

2 Esta Comunicação foi extraída do artigo da mesma autora: "Omuseu e seu potencial educativo: preocupações com a orientação para professores de 1º e 2º graus". *In Revista da ANDE*, n°23, 1995, p.45 a 48.

várias áreas do conhecimento. O ensino nessa instituição está centrado no objeto, e este é o ponto de referência fundamental para a ação educativa.

O Serviço Educativo do MAE/USP, tendo em vista estas preocupações, realiza programações especiais para atender professores de 1º e 2º graus, os quais, como agentes multiplicadores, orientam seus alunos quanto às potencialidades culturais do Museu.

Apresentarei um tipo de trabalho o qual vem se realizando desde 1990 com constantes modificações provocadas pelas avaliações dos participantes e da equipe educativa do MAE.

O museu se justifica principalmente quando seu acervo, ou parte dele, fica exposto para ser visitado por diferentes públicos. Entretanto, questões de infraestrutura podem não permitir que certos tipos de visitantes tenham acesso a esse acervo em exposição. As instalações do antigo MAE, por exemplo, não possibilitavam a sua abertura em horários favoráveis a alunos do curso noturno (fins-de-semana ou à noite). Esse foi o principal objetivo da criação de um Projeto que pudesse alcançar tal público, não vindo ao museu, mas o Museu indo à escola à noite com um "KIT" de objetos líticos e cerâmicos e com vários cartazes e textos referentes à produção e utilização de tais objetos.

Os professores interessados em aplicar tal Projeto passam, por um treinamento e a partir de 1995, por um Curso de Atualização de cerca de 32 horas (1 vez por semana, 4 horas por dia) dividido nas seguintes etapas:

1ª Etapa: Participação em todas as práticas que os alunos vivenciarão na Escola quando da aplicação do Projeto: manuseio e observação de objetos; construção de conhecimento por meio de informações adquiridas através da análise de objetos; formulação de conceitos pré-estabelecidos.

2ª Etapa: Leitura e debate de textos sobre os conceitos desenvolvidos no decorrer do Projeto, tais como: Arqueologia, Etnologia, Documento (material, escrito e iconográfico); Cultura; Diversidade Cultural; Etnocentrismo; Museu; etc.

3ª Etapa: Conhecimento dos "bastidores" do MAE: Laboratório de Arqueologia; Seção de Documentação; Seção de Conservação e Restauro; Biblioteca e Serviço de Museologia; tendo-se em vista o entendimento mais aprofundado de como o objeto chega ao Museu e é exposto ao público.

4ª Etapa: Elaboração de atividade, para posterior debate em grupo, compatibilizando sua realização escolar com a proposta educativa do Projeto.

Os professores interessados em aplicar o Projeto, após o "Treinamento" ou Curso levam à escola material didático, e ao utilizarem-no com seus alunos, os professores podem seguir os seguinte objetivos:

- apresentar e discutir o papel do Museu como instituição cultural onde se preserva, estuda e divulga a cultura material, o patrimônio cultural de diferentes povos;
- abordar o objeto não só como suporte material de informação, mas também com parte de um "universo sócio" constituído através do processo de trabalho do homem;
- relacionar o estudo do documento material, representado pelo objeto - o qual é preservado em museus - com outros tipos de documentos: o escrito e o iconográfico;
- incentivar o aluno a freqüentar museus, tendo em vista os objetivos acima.

Alguns professores de várias áreas e principalmente de escolas públicas que foram orientados para a aplicação do "KIT" didático, o utilizaram: apenas com seus alunos, com a escola toda ou mesmo com seus colegas professores. Há outros que nunca mais nos procuraram. Entretanto, após nosso contato durante o Treinamento/Curso, todos colocaram na avaliação final, por escrito e oralmente, que para eles esse aprendizado significou um momento de troca no qual se valoriza tanto a reprodução do conhecimento através do concreto como o social e o afetivo. O educador tem oportunidade de encontrar-se a si mesmo no grupo e fora dele e de discutir muitos termos que se encontravam cristalizados mas que no confronto com os colegas e com a equipe de profissionais do MAE puderam ser revistos, reavaliados e mesmo transformados.

Enfim, o Treinamento/Curso se tornou para muitos mais uma forma de adquirir novos conhecimentos a fim de melhor se instrumentalizar para a criação de novas práticas educativas relacionadas ao potencial educativo do museu, mas não necessárias apenas a ele.

O mais adequado, entretanto, é que a relação museu/escola não se dê, aos professores, apenas em forma de "treinamento", "reciclagem", "instrumentalização", "capacitação", através do que o professor recebe certas informações e depois volta para o seu mesmo cotidiano. Há necessidade de que essa relação tenha uma continuidade tanto na escola quanto no museu.

Essa "educação continuada", ou seja, esse processo educativo pelo qual passa o professor, dá apoio para que possa ele mesmo se educar, ir fazendo pesquisas por meio das quais descobrirá um trabalho criativo, sempre inovador, basea-

do no trabalho de sala de aula. Assim, se estará desmistificando a pesquisa como algo ao alcance de apenas alguns eleitos, de preferência situados na Universidade.

O Museu, empreendendo projetos desse tipo, é um dos mediadores/facilitadores do desencadear de um processo educativo, que age como elemento propulsor de mudanças na forma de aprendizagem tanto do professor como de seus alunos.

As transformações esperadas nos professores, e conseqüentemente, no ensino e aprendizagem, decorrem de modificações mais profundas, de atitudes, hábitos e crenças. Elas exigem participação ativa e envolvimento direto de qualquer professor, segundo a Professora Celani (2), senão pouco se pode realizar mesmo havendo boa vontade e preocupação da Instituição Museu.

Finalizando, não considero que caiba apenas aos Serviços Educativos de museus as tarefas de capacitação, formação ou informação de professores, mesmo quanto à utilização do museu como uma forma diferente da escola de se adquirir conhecimento. Os Cursos de Formação de Professores, principalmente os de Licenciatura, deveriam fornecer subsídios para formar e/ou orientar educadores com relação a utilização pedagógica dos acervos museológicos.

Espera-se que essas dificuldades sejam gradualmente sanadas e que a relação museu/escola possibilite a criação contínua a sistemática de novas metodologias para se construir e divulgar conhecimentos relacionados à Cultura do Homem.

NOTAS

- (1) HIRATA, Elaine F. V. (e outros) "Arqueologia, Educação e Museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento", in Dédalo, São Paulo, nº 27, 1989, p. 39-40.
- (2) CELANI, M. Antonieta Alba, "A educação continuada do professor", in Ciência e Cultura, São Paulo, vol. 40, nº 02, fev. 1989, p.159.

OS DESFILES CÍVICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Selma de Araujo Torres **OMURO**⁶

O papel do ensino de História na formação do cidadão tem sido bastante discutido entre historiadores e pedagogos na atualidade. A História tem fundamentado tanto as concepções atuais de uma pedagogia progressista que visa a formar o cidadão crítico, como também as concepções burguesas que procuram inculcar o nacionalismo e o respeito às instituições do estado burguês.

A necessidade de se formar um sentimento de unidade nacional e de legitimar a nova ordem burguesa que se instalara no mundo ocidental após as revoluções do século XVIII, transformou a História numa disciplina fundamental no ensino de 1º grau. E isto foi feito, inclusive, em detrimento de estudos mais aprofundados sobre as condições cognitivas das crianças para compreensão do tempo histórico e do complexo universo da vida política, que predomina no ensino tradicional da disciplina. Era importante que os grandes exemplos da nação, seus heróis e suas glórias fossem transmitidos à maioria da população que, dificilmente, consegue atingir graus mais elevados de escolarização. Para que essas "tradições nacionais" fossem mais eficientemente transmitidas, foi preciso extrapolar as práticas pedagógicas comuns no universo escolar. Não se trata apenas de informar sobre a grandeza da nação, mas também de criar sentimentos, emoções, envolvimento cívico enfim. Nesse sentido, as comemorações cívicas têm entrado nos calendários escolares como atividades obrigatórias.

A importância das comemorações e festas cívicas na legitimação do Estado burguês já estava bastante clara em suas próprias origens, durante a Revolução Francesa. Significativamente, esta preocupação surgiu nos debates em torno do projeto pedagógico da Revolução. Segundo Dominique Julia "...o discurso revolucionário é indissociável do discurso sobre as festas: estas constituem o outro lado da pedagogia revolucionária" (1). Para apagar as influências do passado monárquico e religioso era preciso novas escolas, novo calendário e novas festas. Isto explica a pompa e grandiosidade de algumas festas cívicas que marcaram a memória popular na época da revolução como, por exemplo, a Festa do Ser Supremo.

⁶ Professor de História da Rede Pública - SEE/SP

Marc Ferro também tem destacado o papel político das festas e comemorações ao retomar os estudos de Mona Ozouf sobre a comemoração do centenário da Revolução Francesa e seus próprios estudos sobre a manipulação da História na extinta União Soviética. "Assim, mais ainda do que a História difundida pelos manuais escolares, a comemoração acusa silêncios, desloca os fatos e os seleciona." (2). Ferro afirma que as festas e comemorações têm se constituído num novo foco de distorção da História.

No Brasil, este tema têm sido abordado pela professora Circe M. F. Bittencourt. Em seu artigo "As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas"(3), ela historia a construção do calendário cívico brasileiro nas primeiras décadas de nosso século, época em que o regime republicano se consolidava no país. Como na Revolução Francesa, os ideólogos da República nacional se preocupavam com a formação cívica dos cidadãos. Coelho Neto, Olavo Bilac, Afrânio Peixoto, Osório Duque Estrada, Rocha Pombo e outros participaram de um grande projeto pedagógico de unificação nacional que passava pela elaboração dos símbolos nacionais, construção de monumentos e museus, campanhas pelo serviço militar obrigatório, seleção dos "heróis" e "fatos" fundamentais da história do Brasil. É claro que este projeto enfrentou resistências, especialmente nos setores mais organizados do operariado. O grupo de anarquistas, por exemplo, nas Escolas Modernas, inspiradas na pedagogia de Francisco Ferrer, propunham um contra-discurso à ideologia oficial: outras datas, outros heróis, outros valores. Houve um verdadeiro conflito ideológico que levou à proibição do funcionamento das escolas anarquistas em 1919, como arma final para implantar "uma escola "única", capaz de transmitir uma única cultura, um conjunto único de tradições, uma única história"(4). Enfim, o calendário cívico nacional acabou cristalizando a visão de uma elite que selecionou alguns fatos e heróis que são comemorados especialmente nas escolas.

Tais questões foram bastante discutidas no CEFAM "Prof. Marina Assanuma", em Registro, diante de algumas necessidades surgidas na construção do projeto pedagógico da escola. Em primeiro lugar, preocupava-nos o ensino de História nas séries iniciais do primeiro grau, que, freqüentemente, tem se estruturado em torno das datas cívicas. Não sendo essa a concepção de História que passávamos em nosso curso, esperávamos que nossos alunos, futuros professores dessas séries, questionassem e superassem a História factual, fragmentada e voltada para a transmissão da ideologia da classe dominante. Por outro lado, vivíamos a realidade de ter de participar das comemorações cívicas de nossa escola e de nosso município. Por mais que estivéssemos convictos de que essas datas nada significavam para nós, não podíamos escapar de alguns eventos comemorativos. A comemora-

ção de “7 de Setembro”, por exemplo, costuma ser obrigatória nas escolas estaduais. Além disso, o desfile organizado pela Prefeitura Municipal na ocasião costumava contar com a participação de todas as escolas. O fato de o Prefeito ter providenciado um espaço provisório para que o CEFAM, sem prédio próprio naquele momento, pudesse continuar funcionando, tornava mais delicada uma possível recusa de nossa escola em desfilar.

Ao comemorar o “7 de Setembro” na escola, procurávamos passar uma mensagem crítica, mas como fazer isso num desfile cívico? Afinal, toda a estrutura dos desfiles se baseia no modelo militar: alunos marchando enfileirados, uniformizados, marchando sobriamente. Atualmente, com a precariedade das escolas públicas, a pompa do evento vinha diminuindo, com alunos cada vez menos motivados a participar destes atos. Sem acreditar na “Independência do Brasil” e sem roupas ou uniformes vistosos, que sentido fazia desfilar?

Dentro desse quadro, surgiu, no ano de 1991, a idéia de fazermos um desfile diferente, que desmistificasse a data do “7 de Setembro”, levando os questionamentos que fazíamos dentro da escola para o resto da comunidade. Dessa forma, o desfile teria uma dimensão pedagógica e, certamente, provocaria uma polêmica na cidade. Foi então escolhido o tema desse desfile crítico: **Imagens do Brasil**. A concepção geral da apresentação, discutida por alunos e professores da escola, foi resumida num texto explicativo que foi entregue à Comissão Organizadora do evento para ser lida no palanque oficial durante nossa passagem. Trata-se do seguinte texto:

“Através do tema **Imagens do Brasil**, o CEFAM pretende que o desfile da Semana da Pátria seja mais do que uma simples comemoração, mas também um momento de reflexão sobre a realidade nacional, seus problemas e perspectivas de mudança.

Primeiramente, apresenta a versão ufanista do Brasil, onde o país é exaltado e lembrado apenas em seus aspectos positivos e irreais. Em seguida, mostra a verdadeira cara do país, com os problemas que vivenciamos em nosso dia-a-dia e os meios de comunicação que os denunciam cada vez com mais freqüência.

Finalmente, deixa uma mensagem de esperança, onde destaca o papel da escola pública como um dos caminhos para a construção de um Brasil melhor, através da democratização do conhecimento e do compromisso político com a mudança.

O arco-íris simboliza a nossa esperança. Apesar dos problemas, acreditamos que há caminhos para que a escola pública cumpra sua função. As estrelas simboli-

zam o caminho que procuramos através do compromisso político, da competência técnica e da sensibilidade do professor. O sol representa o conhecimento ao qual todas as crianças, simbolizadas pelas flores, devem ter acesso.”

O resultado final da apresentação não pode ser traduzido em palavras. Tudo foi documentado em fotos e videocassete, porém podemos tentar descrever algumas faixas e alegorias mostradas no desfile.

O Brasil Ufanista foi representado pelas seguintes faixas e alegorias: **Independência ou morte**, apresentando os heróis nacionais Tiradentes e D. Pedro I; **Democracia racial**, alunos caracterizando as três raças (índio, negro e branco) de mãos dadas seguidos pela Princesa Isabel; **Natureza sem igual**, apresentando a Mãe-Natureza com rios, árvores, flores e bichos; **O país do Futebol**, um time de futebol com um troféu de campeão; **Terra de samba e pandeiro**, uma baiana (tipo Carmem Miranda) e sambistas de camisa listrada e chapéu palha; **Amo os baixinhos**, alunas representando a Xuxa e suas paquitas; **Educação para o povo**, uma professora de antigamente (bem vestida, maquiada, com óculos, coque e guarda-pô) e alunos trazendo placas com o nome dos grandes projetos educacionais do país (Mobral, Ciacs, Projeto Minerva, Telecursos, etc); **Plante que o João Garante e Exportar é o que importa**, apresentando os agricultores felizes carregando caixotes com os grandes produtos de exportação do país. Finalizando esta parte, uma faixa, inspirada no livro de Umberto Eco e Mariza Bonazzi, dizendo: **Mentiras que parecem verdades**.

O Brasil real, dentro da visão crítica passa a ser apresentado a partir da frase **Brasil, mostra a sua cara**, inspirada na música de Cazuza. Segue-se uma faixa questionando: **Independência?**. Apresentam-se, então, algumas alegorias representando alguns problemas nacionais: a inflação (uma balança de pratos onde um quilo de feijão era equilibrado com muitas notas de dinheiro), a dívida externa (a bandeira do Brasil acorrentada à bandeira dos EUA), a desigualdade social, a marginalidade e a demagogia dos políticos (uma divertida caracterização de Fernando Collor de Melo e sua esposa Rosane).

Outros mitos são questionados nas faixas seguintes: **Que liberdade?**, carregada por duas alunas negras com uniformes de domésticas; **E as nossas terras?**, trazida por alunos caracterizados como índios aculturados; **A natureza está morrendo**, alunos com máscaras de gás, árvores cortadas, moto-serras, rio poluído e a Mãe-Natureza vestida de negro e coberta de lixo; **Baixinhos abandonados**, alunos caracterizados como meninos de rua carregando um caixãozinho representando a mortalidade infantil; **Educação para o povo**, apresentando os problemas

de nosso sistema educacional: a evasão escolar, o analfabetismo, greves do magistério, a massificação do ensino (um robô apresentado como aluno-padrão).

A terceira parte do desfile se inicia com a faixa: **Escola Pública: por um Brasil melhor**. Procuramos, então, colocar o nosso compromisso com a transformação da realidade. Alunos do 4º Magistério prepararam crianças de 3ª e 4ª séries para levar as seguintes faixas: **Esperança = Construção, Caminho = Compromisso, Conhecimento**. Como símbolo dessas idéias algumas crianças se caracterizaram de flores, outras levaram como alegorias pequenos arco-íris, estrelas e o sol.

A apresentação gerou grande polêmica na cidade: alguns acharam o desfile do CEFAM criativo e original, outros se horrorizaram classificando-o de desrespeitoso e anti-patriótico. Alguns políticos se sentiram, inclusive, atingidos. A única unanimidade foi que todos se posicionaram diante da mensagem e, nesse sentido, nossos objetivos foram plenamente atingidos.

O sucesso dessa experiência inaugurou uma nova tradição na escola. Em anos seguintes o CEFAM levou às ruas de Registro outros desfiles críticos: em 1992, procuramos inserir os problemas nacionais dentro do contexto da América Latina abordando o tema dos 500 anos do "descobrimento" da América (o desfile oficial foi cancelado pela prefeitura, mas o CEFAM desfilou sozinho); em 1994, durante os festejos do 50 anos de aniversário do município, desenvolvemos o tema "A educação em Registro" retomando a história das escolas locais e levantando alguns problemas, reivindicações e alternativas de e para a educação não só em nossa cidade mas também em nosso país.

Muitos aspectos dessa experiência poderiam ser discutidos neste texto: o processo de produção do desfile - o envolvimento de alunos na concepção e realização da idéia, os recursos materiais utilizados (basicamente papel, papelão, sucata, cola e tinta guache), o envolvimento das diferentes disciplinas no projeto, o apoio da coordenação pedagógica; a reação da comunidade - o apoio de alguns e as tentativas de impedir ou controlar nossos desfiles - ; a aproximação de nosso desfile cívico a um desfile carnavalesco - de repente começamos a falar em alas e alegorias; a necessidade de inovar na expressão corporal - substituir o marchar por um outro tipo de performance. Porém estas discussões seriam demasiado longas para o momento. O mais importante é divulgar a concepção geral desse trabalho e esperar dos colegas de outras escolas críticas e sugestões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) JULIA , Dominique . "A escola: um gigantesco esforço pedagógico" , in : VOVELLE, Michel (org) , **França Revolucionária (1789 - 1799)**, São Paulo, Brasiliense, 1989, p. 229-234.
- (2) FERRO , Marc . "Festas e comemorações" , in: **A história vigiada**, São Paulo, Martins Fontes, 1989, p. 54-60.
- (3) BITTENCOURT, Circe M. F., "As 'tradições nacionais' e o ritual das festas civi-cas", in : PINSKY, Jaime (org) , **O ensino de história e a criação do fato**, São Paulo, Contexto, 1988, p. 43-72
- (4) Idem , p. 68.

PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA HISTÓRIA

Vera Lucia Maciel **BARROSO**¹

A presente comunicação se coloca na defesa de uma revisão crítica de nos-sas práticas de *ensino* de História, desenvolvidas nos Cursos de Licenciatura na Universidade, de onde saem os profissionais que irão atuar nas Escolas de 1º e 2º graus.

Conjugada com os programas de Didática, de Psicologia da Educação e de Metodologia do Ensino, a *Prática de Ensino* se coloca, ou deveria se colocar, como o momento do exercício de uma proposta de trabalho que direcione a realidade *chorada e reclamada* do cotidiano escolar, reveladora do *desencanto* e do *desgosto* dos alunos para com a História. Na verdade para a maioria do alunado, a História é uma disciplina *chafa*, que não lhes diz respeito, nada lhes explica ou responde às questões da realidade (da História) presente que ora vivem.

Urge, pois, na busca da saída deste quadro há décadas decantado, perceber

¹ Mestre em História. Profª de Metodologia e Prática de Ensino na Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras. Porto Alegre/RS.

e constatar que a questão fundamental da Prática de Ensino não reside no COMO, ou seja na forma de trabalhar a disciplina, embora muitos insistentemente ai enquadrem a solução.

Nos vários lugares *do ensino*, a meta tem sido levantar novas e movimentadas técnicas, bem como variados e inovadores recursos que cativem a atenção e o envolvimento dos alunos nas aulas de História.

Isto é importante? É. Mas não é o carro chefe da prática. Como diz Gadotti: "*Não basta sermos competentes para que sejamos educadores. É o grau de consciência política que define se somos ou não educadores*". (Educação e Poder. p.79). E ele próprio explicita melhor esta afirmação: "*A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político, porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes em geral, mas somos competentes para uma classe, e não somos para outra.*" (Pensamento Pedagógico Brasileiro. p.124):

E Chesneaux complementa afirmando: "*(...) uma técnica de estudo jamais tem prioridade sobre a função fundamental deste estudo.*" (Devemos fazer tábula rasa do passado? p.72)

A questão central e norteadora portanto reside na FINALIDADE do ensino ,ou seja, devemos inicialmente saber, para que *se ensina*, para que serve o que se ensina. Este é o cerne determinante do processo, para além de O QUÊ (conteúdo) e o COMO (a forma/ os meios) se ensina.

Se a metodologia do ensino é movimentada pela articulação entre FINALIDADE, CONTEÚDO e FORMA - ela só sairá do lugar comum se a FINALIDADE for a condutora da construção da prática.

É ela que clareia, ilumina, direciona, desvela, revela o sentido da caminhada. E esta só é possível através de uma sólida formação social e política, permanentemente renovada com leituras e releituras para além do diploma de formação acadêmica.

Por aí é viável e necessário enveredar no fazer consciente da prática de formação de profissionais de História.

Dai perseguirem as respostas a estas indagações: - para que serve a História? - Qual o papel que lhe cabe na educação? ou, qual a relação entre História e Educação?

Comumente esta relação é esquecida ou negada. Ou seja: - a Educação

é dada aos pedagogos, e a História, aos historiadores. Urge romper com esta visão hermética!

Professar verdades prontas ou conscientizar? Eis a questão.

Na verdade o professor de História deve ser um educador através da História.

Para a construção de uma prática lúcida, porque consciente e engajada do lidar com o conhecimento da História é necessário que se tenha claro e assumido um referencial teórico de Educação e, coerentemente o de História que irá dar o norte, o rumo e a direção da prática.

Não há mais lugar para alienação ou neutralidade!

Há que se tomar posições para definir: para quê(m) se educa? Para quê se *ensina* História numa sociedade de classes na qual se vive e se atua?

Qual a diferença entre educar e ensinar? Entre o professor e o educador?

Na verdade, as respostas a estas indagações para a construção da prática já evocada que indique claramente aonde se quer chegar através do processo de reconstrução do conhecimento de História, só são possíveis, se insiste aqui, com a determinação do referencial teórico explícito de Educação e de História. Este será lúcido e consciente se sustentado numa perspectiva DIALÉTICA, por situar *alunos* e *professor*, ambos como educadores. Com esta relação é que saberão concretamente lidar com o espaço escolar. Terão claro que eles se encontram juntos na escola enquanto espaço político, vivo, que reproduz a sociedade e suas contradições.

É chegada a hora pois de encarar abertamente a questão, de que a escola, como outras instituições têm exercido muito mais o papel hegemônico de consolidação da presente realidade histórica. Não dá mais para esconder, camuflar, disfarçar as relações entre educação e sociedade.

Mas que vem a ser concretamente esta prática consciente e crítica do educador através da História guiada pela perspectiva dialética?

Que ele, o educador, tenha em 1º lugar uma consciência reflexiva da realidade na qual atua e trabalha. Que o seu fazer, o seu buscar, o seu indagar, responder, pesquisar, resgatar e mostrar não esconda as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder; ou seja, que não esconda o papel ideológico e político da educação. Ou será que ainda estamos a acreditar que a escola é um espaço neutro, que paira no ar, indiferente às relações Estado e Sociedade, e que está fora da luta de classes?

A propósito afirma Chesneaux: (...) "*O passado e o conhecimento histórico podem funcionar a serviço do conservadorismo social ou das lutas populares. A História se insere na luta de classes; ela nunca é neutra, nunca está acima da peleja.*" (Op.cit.p.24)

Sem dúvida, o espaço escolar tem reproduzido uma visão, uma leitura parcial da realidade concreta. Não tem permitido, nem incentivado a que se desvele o real - a História na sua totalidade.

Historicamente, as aulas de História têm sido reprodutora, de valores, de idéias, do fazer da classe dominante. Elas têm sido pelas suas propostas, pelos seus projetos, pelas suas pesquisas, pelos seus debates e discussões, o espaço mantenedor da realidade das classes que aí está.

Comprovam essas afirmações a concepção de educação e de História trabalhada nas escolas, que conduzem a uma visão fragmentada do social, a uma visão parcial da realidade.

O que se tem mostrado nas aulas de História? O que faz, fez e vem fazendo a classe dominante ao longo do tempo, ou disfarçadamente como o novo tem trazido o pitoresco, descolado da totalidade explicativa do social.

É com esta leitura da realidade passada e presente - relatando, narrando, descrevendo, contando o que determinados homens e determinadas mulheres fizeram que têm saído os formandos dos nossos cursos de História. Quando muito tem se problematizado esta realidade. O que tem havido é um *respeito passivo pelo saber* (Chesneaux.p.36). Salvo exceções!

Como se dizia inicialmente, aqui se defende a prática dialética da Educação e da História porque ela é revolucionária, e como tal, capaz de redirecionar, de romper com a prática chorada, há muito, pelos profissionais de História das nossas escolas de 1º e 2º graus.

É revolucionária na medida em que não esconde nas pesquisas, nos debates (COMO), nas escolhas temáticas, na construção dos programas curriculares (O QUE) as contradições da sociedade. Ao contrário, a revela na tentativa de explicar a síntese da realidade histórica que se vive. Na verdade, a perspectiva dialética da História e da educação não escamoteia, nada esconde, isto é, não é sonegadora.

Final, deve se ter claro que toda a lógica do real é a lógica do concreto, da totalidade da realidade concreta desnudada, à *flor da pele*.

E a proposta de encaminhamento das *Práticas de Ensino* ministradas no 4º ano das Licenciaturas, se batizadas por este referencial, fariam da disciplina que melhor se chamaria *Prática da Educação através da História*, o exercício da construção da cidadania. Pois ao assumirem-se alunos e professores agentes da construção do conhecimento, ambos estão historicamente situando-se como construtores da História hoje.

Movidos pela leitura dialética da História-realidade, a História-conhecimento será cativante, prazerosa e envolvente pois dá a palavra a todos. Fica claro que a mudança, o processo histórico se dá não por decisão de alguns homens, mas movido pelas contradições das classes em sociedade.

Educar através da História é mostrar a realidade e seus conflitos, seu movimento de mudanças e permanências. O passado, portanto, alimenta as lutas sociais do presente histórico. E novamente aqui Chesneaux tem a palavra: "*O critério essencial do saber científico se mantém como o vaivém entre a teoria e a prática. E a História, por definição, só pode realizar esse vaivém em contato com o presente.*" (Op.cit.p.78) E a História só é ciência no sentido lato, se não se fechar no passado, e sim, se oferecer respostas aos problemas que o presente lhes coloca.

Nesta perspectiva, perceber e trabalhar é educar, é estar a serviço da superação da História vigente. Assim fazendo, tira-se tirando as novas gerações da inconsciência histórica. O educador desta forma está sendo agente de transformação da realidade concreta. Praticar pois a educação através da História é fundamentalmente conscientizar. Consciência sobre o que se pode indagar sobre a realidade histórica contraditória presente, a fim de situar o papel que cada um tem a desempenhar na História hoje, aqui e agora.

Portanto, o fundamental é identificar a FINALIDADE da prática escolar, no caso da História. Como diz Chesneaux "(...) *A finalidade do saber histórico está na prática ativa, na luta.*" (Op.cit.p.62)

Enfim, aqui estamos tomando partido. Temos claro o caminho dado pelo referencial.

Como evoca Gadotti - ao tomarmos como categoria fundamental a consciência histórica das contradições, o professor não vai se preocupar apenas com o conteúdo, mas com o contexto no qual ensina. (Educação e Poder. p.72). Isto significa politizar os conteúdos. E politizar o conteúdo significa antes de mais nada conhecê-lo profundamente tão bem, que não é preciso ficar somente nele para entendê-lo. (Educação e Poder .p.73)

Esta prática é revolucionária, portanto, porque a abordagem dos conteúdos convida sobretudo a aprender para além das quatro paredes da sala de aula. O eixo da atuação desloca-se da sala de aula para a realidade, da realidade para a sala de aula. Do passado para o presente, do presente ao passado, não ficando indiferente ao que se passa na História da qual são construtores - educador e alunos. "Se o passado conta é pelo que significa para nós." (Chesneaux. p.22)

Dada a clareza da FINALIDADE para quê(m) se educa, dinâmico e prazeroso será o trabalho cotidiano com a História conhecimento, bem como militante e *guerreiro*, o compromisso com a História realidade.

Esta prática consciente e comprometida é possível sim, se juntos e coletivamente a construirmos agora, sem perda de tempo, como oportunamente afirma Chesneaux: (...) "a História é realmente uma relação ativa e coletiva com o passado, a reflexão sobre a História também só pode ser ativa e coletiva". (Op.cit.p.17-18)

Experiências nesta direção foram exercitadas em oficinas ministradas inicialmente nos anos de 1989 a 1990, e oferecidas pela Coordenação do Livro e da Literatura da Secretaria da Cultura do Município de Porto Alegre/RS. Posteriormente, na Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, a Prática de Ensino vem sendo desde 1994 neste rumo direcionada, num projeto de integração com as disciplinas didático-pedagógicas do Curso de História.

E os educadores *através da História* formados na Instituição, atuando nas escolas da Grande Porto Alegre, vêm movimentando o espaço escolar como articuladores de respeitável atuação na sala de aula e fora dela, demonstrando que é possível sair da *histórica choradeira*, retrato da ultrapassada prática de ensino de História, infelizmente ainda presente em alguns cursos de formação de profissionais de História no Brasil.

BIBLIOGRAFIA:

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995. (Série Fundamentos, 109).

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder;** Introdução à Pedagogia do Conflito. 8ª edição. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1987. (Série Fundamentos, 19).

PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO ARQUIVO-ESCOLA

Silvane Rodrigues Leite **ALVES***

Desde o início do Programa, em outubro de 1994, a preocupação maior tem sido a de encontrar mecanismos de divulgação do acervo do Arquivo junto à comunidade escolar. Mas buscando estimular a curiosidade das crianças acerca do acervo e da história do município, pensa-se também na repercussão de tal curiosidade em sua família, esperando com isso ampliar o público de adultos que conhecem, visitam e se utilizam do Arquivo Público.

Para cumprir esses objetivos, o Programa envolve uma série de atividades permanentes, tais como: elaboração e fornecimento, para professores, de textos de apoio às aulas sobre a história de Indaiatuba; concepção, pesquisa, organização e montagem de exposições itinerantes nas escolas; promoção de visitas monitoradas ao Arquivo. Está prevista ainda a realização de projetos especiais, muitas vezes propostos pelos professores ou instituições de ensino, e desenvolvidos em conjunto com o Arquivo Público Municipal.

Durante o ano de 1995, o Programa desenvolveu basicamente três projetos especiais. Foram eles:

1) "Abastecimento de água em Indaiatuba".

Projeto realizado com alunos de 3ª. e 4ª. séries do 1º. grau de uma escola particular. Estes alunos, juntamente com seus professores e a coordenação do Programa de Integração Arquivo-Escola, levantaram informações e questões significativas para o estudo da história do saneamento básico no município. Muitas foram as atividades desenvolvidas, que incluíram visita ao Arquivo Público (onde os alunos no Arquivo Público Municipal de Indaiatuba puderam assistir a um vídeo sobre as competências de um Arquivo e as razões de se guardar um documento), consulta e análise de documentos de arquivo, coleta de depoimentos (foram entrevistadas duas pessoas que trabalharam junto ao Departamento de Águas da Prefeitura) e visitas a alguns pontos da cidade mais diretamente relacionados ao tema do pro-

* (vinculado à Fundação Pró-Memória de Indaiatuba) (Licenciada em História; Arquivista do Arquivo Público Municipal de Indaiatuba; Coordenadora do Programa de Integração Arquivo-Escola, do Arquivo Público Municipal de Indaiatuba).

jeto (como os locais onde existiram as torneiras públicas, na década de 30). Tais atividades foram assumidas pelas crianças com um grau de responsabilidade muito além do esperado para a faixa etária envolvida. Ao final do projeto, todos os produtos gerados ao longo de seu desenvolvimento foram mostrados na Feira de Ciências promovida pela escola.

Como a cidade, até hoje, tem sérios problemas com o abastecimento de água e o fornecimento de água tratada à população, o tema do projeto foi motivo de muita reflexão, tanto por parte dos alunos e professores, como pelas famílias que puderam visitar a Feira de Ciências.

Deste projeto, há disponível, no acervo do Arquivo Público, uma brochura com o relatório de conclusão, bem como cópias de alguns dos documentos de arquivo utilizados.

2) "Indaiatuba, décadas de 30 e 40".

Projeto realizado por alunos de 7ª. e 8ª. séries de uma escola particular. O projeto, programado para ser encerrado no final do ano letivo, consistiu na consulta de jornais locais deste período, com um levantamento exaustivo de notícias e anúncios que revelassem informações importantes sobre o cotidiano de Indaiatuba. Durante os meses de março a setembro/95, foi intensa a freqüência de grupos de alunos ao Arquivo. A partir do contato com os jornais, foi interessante perceber o tipo de linguagem e as roupas da época, o que era considerado notícia, etc.

Estava prevista, como resultado deste trabalho, a elaboração de um livro que reunisse criativamente essas informações, retratando a vida de Indaiatuba entre as décadas de 30 e 40. De acordo com o professor responsável pelo projeto, o trabalho de elaboração dos textos do livro será desenvolvido no primeiro semestre de 1996, a partir do material pesquisado no ano passado. O Arquivo Público deverá receber ao menos um exemplar deste trabalho.

3) "Roteiros Histórico-Culturais".

Apesar de terem sido realizados também por alunos da rede particular, os roteiros foram concebidos basicamente para alunos da rede pública, tendo em vista as dificuldades encontradas pelo professor vinculado às escolas estaduais e municipais para desenvolver atividades extra-classe. Em conjunto com a Secretaria Municipal de Cultura, que se incumbiu de fornecer o meio de transporte, foram agendados os roteiros e as correspondentes visitas monitoradas, com o objetivo de salientar, de forma articulada, o significado histórico de determinadas localidades do

município (inclusive algumas edificações).

Para tais atividades, o monitor do Arquivo Público exerceu as funções de guia, fornecendo informações sobre os locais visitados (entre eles, o próprio prédio do Arquivo, deixando clara a disponibilidade do mesmo para uma visita mais demorada). Previamente, sempre foram fornecidos aos professores textos de apoio contendo informações básicas sobre os pontos a serem percorridos, com o intuito de que os textos pudessem ser trabalhados em sala de aula.

Os principais lugares visitados foram:

- o local onde surgiu o primeiro núcleo de povoamento da cidade (hoje abandonado, por ser uma área alagadiça e de difícil acesso);
- Vila Kostka, situada na zona rural da cidade (Bairro de Itaici), e onde se reúne anualmente a CNBB - Conferência dos Bispos do Brasil;
- a Igreja Matriz Nossa Senhora Candelária (local onde a população remanescente do primeiro núcleo de povoamento se fixou, formando o então povoado, que deu origem à cidade);
- Casarão da Fazenda Pau Preto, localizado atrás da Matriz Nossa Senhora da Candelária (esteve integrado a uma fazenda que se destacou como grande produtora de café; hoje abriga o Museu e a Biblioteca Municipal);
- o Chafariz, que por muitos anos forneceu água pura à população da cidade, e que hoje está abandonado (neste local, aproveitávamos para fazer uma reflexão sobre o problema do abastecimento de água da cidade).

O Programa ainda gerou outros produtos, como o levantamento sistemático da história de criação/fundação das escolas da cidade. Este projeto foi elaborado em razão das constantes solicitações de informações sobre escolas que eram feitas ao Arquivo por professores e estudantes. Deste trabalho, constam informações sobre as circunstâncias de criação de cada escola, bem como uma pequena biografia de cada patrono. A etapa inicial do projeto foi enviar às escolas um questionário básico; as informações obtidas através dos questionários preenchidos foram posteriormente acrescidas de informações coletadas em jornais e documentos de arquivo (livros de registro de correspondência, livros de registro de matrículas, etc).

No primeiro ano de trabalho, pudemos verificar que a integração entre as escolas e o Arquivo Público Municipal é valiosa, tanto para a divulgação da instituição, como para a divulgação da história da cidade. Para o ano de 1996, pretendemos

realizar um levantamento sobre as edificações e monumentos da cidade, que também têm sido objeto de muitas pesquisas, além de dar continuidade às demais atividades pertinentes ao Programa.

UN PRIMER APORTE A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

María Fernanda **JUSTINIANO**
Rosalinda **LIENDRO**
Silvia **DOMÍNGUEZ**

Me parece que es un error desdeñar toda novedad tecnológica en nombre de los valores humanísticos en peligro. Pienso que cualquier nuevo medio de comunicación y difusión de las palabras, de las imágenes y de los sonidos puede fomentar nuevos desarrollos creativos, nuevas formas de expresión; y pienso que una sociedad más desarrollada tecnológicamente podría ser más rica en estímulos, elecciones, posibilidades, instrumentos diversos...

Ítalo Calvino

El presente trabajo tiene como propósito acercar algunos aportes acerca de la incorporación de las computadoras como medio didáctico para la enseñanza de la Historia. Los mismos son producto de una investigación que se lleva a cabo en el Colegio Reyes Católicos, institución pública beneficiada por el Plan Social educativo con cuatro computadoras y una impresora. El mencionado colegio está ubicado en Tres Cerritos, un barrio residencial de la ciudad de Salta (Argentina) y funciona en turno vespertino. Su población estudiantil proviene mayoritariamente de las zonas periféricas del barrio y pertenece a los estratos socioeconómicos bajo y medio bajo.

La entidad cuenta con cursos de 35 a 40 alumnos en los primeros tres años del ciclo básico. El número decrece en los cursos posteriores. La mayoría de los estudiantes son repitentes por primera, segunda, tercera y hasta por cuarta vez o, bien, estudiantes que retoman sus estudios después de varios años.

DE TECNOFILIAS Y TECNOFOBIAS

La computadora es otro instrumento cultural que se caracteriza por realizar tareas propias de los seres humanos, como procesar información, ordenarla y clasificarla; pero con la propiedad de superar al hombre en velocidad y repetición.

Su presencia en el ámbito educativo genera diversas actitudes que van desde la tecnofilia a la tecnofobia (Piscitelli: 1995). Los más optimistas creen que el ordenador ofrece nuevas oportunidades para la creación, invención y resolución de problemas complejos. Algunos sostienen que son una moda que poco incide en la tarea pedagógica; otros insisten en la imposibilidad de utilizar las computadoras de forma competente a la hora de enseñar sus disciplinas. Los más pesimistas temen que el uso continuado de las computadoras dé lugar a una población que no sepa "razonar" y con manifiestas actitudes individualistas.

En definitiva, más allá de los miedos, mitos y prejuicios, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en particular las computadoras, forman parte de la vida contemporánea. Treinta millones de personas están conectadas a la red Internet y se envían millones de comunicaciones electrónicas por día. Todo sistema importante aéreo, comunicaciones y transacciones financieras dependen exclusivamente de las computadoras. La cultura del ordenador tampoco está alejada de la realidad de nuestros alumnos. Ellos en sus relaciones cotidianas se acercan a las computadoras, ya sea a través de los video juegos, el lector inteligente de un supermercado o simplemente porque ya cuentan con una en su casa o en el colegio.

No podemos desconocer hoy la presencia de los ordenadores en la vida cotidiana y en las instituciones escolares. Es importante aprender a convivir con ellos y a explorar las múltiples posibilidades que nos ofrecen para la enseñanza de nuestra disciplina en esta era multimedial. Pero su incorporación en el contexto áulico no puede realizarse en forma acrítica. La sola presencia de la computadora en el aula no constituye un determinante para el mejoramiento de nuestras prácticas.

El ordenador, a diferencia de otros medios didácticos, nos permite recuperar en el aula formas de aprendizaje propias de la vida cotidiana de los alumnos, imbricándolas con las formas de aprendizaje características del espacio áulico. De esta manera, se configuran particulares contextos de actividad que favorecen el desarrollo de procesos reflexivos para la construcción del conocimiento disciplinar.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

En el marco de una enseñanza para la comprensión, la presencia de la computadora redefine la situación áulica, pues genera una situación vincular triangular a la que, metafóricamente, denominaremos triángulo docente-computadora-alumnos (D-C-A). Contribuye así a la configuración de **espacios de conocimiento compartido** (Sacristán:1993) en los que la comunicación, la creatividad y la risa están presentes junto a la reflexión. Intervienen en este espacio el conocimiento disciplinar, el conocimiento interactivo con las máquinas, formas de aprendizajes propias de la ciencia histórica y también de los contextos áulicos y extra-áulicos. *Crear un espacio compartido de conocimiento y acción requiere implicar a los alumnos/as en actividades relevantes, tareas que sean significativas y decididas en foro abierto de debate y comunicación. De este modo el aprendizaje se configura como un proceso de enculturación, de inmersión en la cultura de conocimiento público, puesto que se van adquiriendo las herramientas de dicha cultura al mismo tiempo que el sentido práctico de la misma (Pérez Gómez: 1993).*

Los elementos que intervienen en la conformación de este espacio de conocimiento compartido se resignifican con la presencia de la PC. El rol del docente se modifica, el uso del libro adquiere otra valoración, el trabajo grupal se optimiza, los tiempos y espacios se definen de una manera diferente en el aula y el trabajo de los alumnos adquiere para ellos otra significación.

Varía la configuración espacial, ya que los alumnos se desenvuelven en torno a distintos centros gravitantes. Hablamos aquí no de un espacio áulico tradicional sino de tantos espacios como computadoras hay dispuestas. Los ordenadores, en todo caso, conforman una vigorosa órbita de pizarras tecnológicas que optimizan la comunicación y producción intergrupal. En este entramado se desdibujan los liderazgos grupales tradicionales. El ordenador optimiza el trabajo, ya que cada miembro del grupo asume distintas funciones en la medida en que

avanzan las actividades. Quienes conocen mejor el teclado, escriben; otros leen. No se trata de una división del trabajo, los intercambios de funciones son constantes y naturales; y son los alumnos quienes los determinan. En cada grupo nunca faltan los diálogos del alumno con la máquina, espontáneos soliloquios en los que cada estudiante vuelca reflexiones y cuestionamientos relacionados al trabajo que se elabora.

La nueva diagramación espacial antes descrita es acompañada por una modificación en la relación docente-alumnos. El docente "pierde su lugar" en el aula, las miradas de los alumnos que antes convergían en su figura ahora se desplazan hacia estas vigorosas pizarras tecnológicas. El saber interactivo con la máquina mediatiza la relación docente-alumnos. En cada uno de estos centros gravitantes las consultas surgen en forma espontánea, el docente actúa y orienta movilizándose entre ellos. La relación alumnos-docente se torna más amplia y armónica. Cada uno de los actores aporta según sus posibilidades, capacidades y roles. La negociación es abierta y permanente en un juego de conquistas y concesiones.

La pantalla se constituye en el centro visual de atención y preocupación de los alumnos. Se destaca la importancia que le adjudican a las producciones reflejadas en ellas. Al desentenderse de la caligrafía vuelcan su esmero en la diagramación y forma que cobra la tarea. Corrigen sus errores ortográficos y buscan una mayor prolijidad, por lo que hacen uso de borradores para sistematizar los trabajos que copiarán después sobre la pantalla. Tales bocetos, aun sin ser solicitados por la docente, adquieren en sus manos el rango de cuadernos de computación. El entusiasmo de los alumnos frente a la PC se manifiesta también en la distribución temporal de las jornadas. La docente propone los horarios de inicio pero no los de finalización.

El uso del libro se resignifica en este contexto y adquiere para los alumnos una particular importancia. Puede advertirse que la computadora, en su papel mediatizador, les hace grato el uso del material bibliográfico. Por otra parte, los textos mantienen el carácter de autoridad intelectual a la cual recurren para contrastar o confirmar los escritos de pantalla y hasta las mismas informaciones suministradas por los distintos programas cerrados.

La interacción de los elementos enunciados contribuye a ampliar los marcos de conocimiento y significados, conformándose así una experiencia de aprendizaje en la que lo individual está alimentado y resignificado por el aporte de los demás.

En estos espacios se entrecruzan formas de aprendizaje escolares y propias

de la vida cotidiana. Lauren Resnick ha señalado que el aprendizaje escolar difiere del aprendizaje fuera de la escuela: a) Mientras que en la escuela el conocimiento es individual, fuera de ella es compartido; es decir, la mayor parte de la actividad escolar está diseñada en el marco de la actividad individual; b) Mientras que en la escuela la actividad es predominantemente mental, fuera de ella suele ser manipulativa, en este sentido es necesario insistir en la importancia que el uso de instrumentos adquiere en la vida cotidiana. c) Mientras que en la escuela se manipulan símbolos, fuera de ella existe un uso contextualizado del razonamiento; d) Mientras que la escuela pretende enseñar destrezas de carácter general y principios teóricos generalizables, a situaciones diversas, en la vida cotidiana las personas deben adquirir formas específicas de competencia (Lacasa: 1994). En este sentido los ordenadores son un medio didáctico que coadyuvan en el aula a aprender inmersos en un complejo mundo de relaciones sociales y de comunicación. Se presentan como un conocimiento y una destreza útil en forma inmediata. La manipulación del mouse y del teclado atrapa su interés, como así también el recorrido secuencial e icónico para poner en funcionamiento el software. Esto nos lleva a afirmar que los ordenadores optimizan la construcción del conocimiento en el marco de una actividad social. A diferencia de las situaciones áulicas comunes, el aprendizaje por observación en nuestro contexto juega un papel importante. Los estudiantes aprenden a operar la PC sobre todo por la "observación" del hacer de sus pares.

Cabe tener presentes los aportes críticos de Litwin que señalan un límite para los alcances de la incorporación de un medio en el aula: "... El grado de novedad que conlleva el introducir un medio puede influir momentáneamente en el interés..." (Litwin: 1995). La computadora es un medio didáctico que adquiere un mayor relieve frente a los otros por su posibilidad de generar *motivaciones extrínsecas e intrínsecas* (Lacasa:1994) al proceso de aprendizaje.

Las primeras están relacionadas con el alto grado de valoración que le confiere la sociedad a los usuarios de esta tecnología. Ello se corresponde también con el prestigio que alcanzan frente a sus pares aquellos alumnos que operan en computadoras. Vemos así cómo intereses extraáulicos convergen en el ámbito mismo del aula.

Las segundas están dadas por la intervención específica de los ordenadores en situaciones de aprendizaje. El alumno se siente protagonista de lo que hace, se genera un vínculo particular con el conocimiento, que se traduce en la disposición a aprender los contenidos históricos. Los alumnos conciben a estas máquinas como

una herramienta de aprendizaje que les resulta divertida.

A modo de síntesis, enunciamos que estos aportes son el resultado de una investigación que se sustenta en la práctica cotidiana en las aulas, con los alumnos, las máquinas y la Historia.

Admitimos que los espacios compartidos de conocimiento pueden construirse con o sin ordenadores en el aula, pero ello requiere profundos cambios en la concepción de aquellos elementos que condicionan la vida y el trabajo en clase: docentes, currículum, organización de las actividades, evaluación.

Este es un intento por integrar a la enseñanza de la Historia en el mundo de la vida cotidiana, sin prescindir de las particularidades de la Ciencia Histórica; de establecer relaciones entre el acontecer áulico y las exigencias que la sociedad nos plantea.

Queda aún por ahondar las posibilidades que brinda la informática como medio didáctico que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, e indagar en qué medida los ordenadores pueden ayudar a una pedagogía de la escritura capaz de acompañar a la enseñanza de la Historia. Queda también por investigar de qué modo las nuevas tecnologías de la información pueden incidir en una "metamorfosis cognitiva... la de los cambios perceptuales, cognitivos, afectivos, éticos que puede producir el hiperdesarrollo tecnológico" (Piscitelli: 1995).

Como docentes nuestro mayor desafío será obviar los miedos y prejuicios que guardamos para con este extraordinario recurso que nos acerca la tecnología, de cara ya a un nuevo milenio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Frigerio, Graciela. TRIANGULOS PEDAGOGICOS. En Serie Triángulos Pedagógicos. Kapeluz. Argentina. 1995.
- Giroux, Henry A. LOS PROFESORES COMO INTELECTUALES. Paidós. España. 1990.
- J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA. Morata. 1993. Madrid.
- J. Goetz y M. LeCompte ETNOGRAFIA Y DISEÑO CUALITATIVO EN INVESTIGACION EDUCATIVA. Morata. Madrid. 1988.

- Lacasa, Pilar APRENDER EN LA ESCUELA APRENDER EN LA CALLE. Visor. Madrid.1994.
- Litwin, Edith (comp) TECNOLOGÍA EDUCATIVA.Paidos. Bs. As. 1995
- Neveleff, Julio LOS CIBERLECTORES. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 1995
- Piscitelli, Alejandro CIBERCULTURAS. Paidos. Buenos Aires. 1995
- Schuster, Nidia. REFLEXIONES SOBRE LA UTILIZACION PEDAGOGICA DE LA INFORMATICA. en Revista Novedades Educativas . Buenos Aires. 1994.Año 6. N°44. pp 16 y 17
- Schuster, Nidia- Irurzun, Laura UTILIZACION PEDAGOGICA DE LA INFORMATICA. Revista Novedades Educativas . Buenos Aires.1995
- UNQUI. CURSO DE INTRODUCCION A LA UTILIZACION PEDAGÓGICA DE LA INFORMATICA. Plan Social Educativo.

O TRABALHADOR LIVRE EM GOIÁS NO SÉCULO XIX: perspectivas do ensino de história social

Cristina De Cássia Pereira **MORAES**¹

A análise dos Relatórios dos Presidentes de Província no século XIX expressa o debate sobre o controverso tema dos trabalhadores em Goiás. Pretendemos, neste trabalho, discutir posições, dúvidas e assim dar nossa contribuição para ampliar as perspectivas do ensino de História Social legitimando novas áreas para investigação.

A questão do trabalhador livre em Goiás tem suscitado poucas análises por parte dos historiadores. Às vezes, devido a preocupação com o escravo - fator decisivo - numa região mineradora, em outras, o costume de caracterizar a sociedade goiana bipolarizado em senhores e escravos, costume pertinaz ao restante do país.

¹ Mestre em História e professora Assistente do Departamento de História na Universidade Federal de Goiás.

No intuito de ampliar o debate sobre esse tema da História Social, tão controverso em Goiás, seja em temas como o trabalhador livre, escravo, a cidade ou a saúde, temos a pretensão de discutir alguns "novos" posicionamentos, dúvidas levantados em pesquisas recentes, dando nossa contribuição para o ensino de História Regional e Social como um todo.

É claro, não podemos deixar de valorizar esses vieses analíticos existentes e considerados "clássicos" na História Local, mas o problema é que na região goiana, assim que a arrecadação do ouro diminuiu, a mão-de-obra escrava decaiu consideravelmente. SALLES apresenta as estatísticas sobre a população escrava, enfatizando que em 1804 - período em que o contrabando aumenta juntamente com a imigração do mineiro em busca da facilidade do ouro de aluvião - existiam 19.834 escravos e em 1832 contavam com 12.348.²

No século XIX, portanto, a participação do trabalhador livre tornou-se um fator decisivo para o crescimento econômico da Província, e conseqüentemente, seu maior problema.

Pretendemos refletir, neste trabalho, sobre os discursos da classe dominante, introjetando na classe trabalhadora a positividade do trabalho, pois com tanta terra devoluta, o trabalhador da região e de províncias vizinhas recusavam-se a trabalhar para outrem.

Lúcio Kowarick, no livro *Trabalho e Vadiagem*,³ mostra os livres e libertos vagueando pelas cidades e campos, sendo vistos como vagabundos, mendigos, preferindo o ócio ao trabalho útil, daí a importância da imigração para sanar os problemas.

Na Província de Goiás, a situação é muito diferente. Sem a pretensão de trazer imigrantes ou adquirir mais escravos, os Presidentes da Província utilizam, no discurso político, uma estratégia direcionada aos que resistem ao trabalho. A cidade, portanto, tornou-se para a classe dominante a imagem de um local de reorganização das relações sociais, com multidões de pessoas desamparadas, desenraizadas e ameaçadoras, aglomeradas no espaço urbano que estava se tornando local de comércio e conseqüentemente, de limpeza. A manutenção de uma vida "decente" seria, assim, "purificar" as ruas e as praças.

O crescimento do comércio criaria, no centro da cidade de Goiás, empregos nos setores financeiros e comerciais, alterando sua fisionomia com o aumento de

2 SALLES, Gilka V. de. *Economia e Escravidão na Capitania de Goiás*. Colção Documentos Goianos, Goiânia:CEGRAF, 1992.

3 KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e Vadiagem. A origem do trabalho livre no Brasil*. São Paulo:Brasiliense, 1987.

trabalhadores nesses locais. O problema é que necessitavam de trabalhadores alfabetizados e havia, na Província, poucos que sabiam ler, restando um número relativo de trabalhadores sem trabalho.

À medida que a cidade crescia e desenvolvia redes de sociabilidade, independentes do controle direto da classe dominante goiana, grupos sociais diferentes entravam, inelutavelmente, em contato. Esse encontro acontecia nas praças da capital da Província, onde o espaço público deixava de ser geográfico para tornar-se político.

Considerado anteriormente como um local para festas religiosas, tornar-se-á um local para exercer-se a autonomia de passear e encontrar as pessoas que viam dos arredores da cidade, do interior da Província e também de outras para fazer compras.

A partir dessa noção do público, a classe dominante - representada por fazendeiros, administradores públicos, funcionários do governo e comerciantes - organizará seu poder jurídico-político sobre a cidade e os trabalhadores, fundamentado na legislação municipal e provincial.

Os trabalhadores, na cidade de Goiás, são considerados pelo discurso oficial como camaradas e agregados. Os primeiros compreendem os trabalhadores empregados nos ofícios mecânicos, nas atividades do comércio e dos transportes, predominando a mão-de-obra livre contratada por "ajustes". Quem arrematava os serviços, contava com jornaleiros que eram, na maior parte, escravos de aluguel que entregavam o jornal a seus senhores. Os segundos, ou seja, os agregados, são os trabalhadores empregados na agricultura e pecuária, livres ou escravos; na maior parte das vezes, parentes ou alguma família de afilhados locais.⁴

Os trabalhadores autônomos livres - oficiais mecânicos, caixeiros, carreiros, remeiros, tropeiros, dentre outros - são conhecidos, através dos Relatórios dos Presidentes de Província, como camaradas. Executam qualquer tipo de tarefa, ajustando o trabalho com o patrão, a partir de um contrato verbal.

A situação econômica, em Goiás, no século XIX, reflete os principais acontecimentos que ocorreram no Brasil: vinda da família real, Independência e a abdicação, Ato Adicional, golpe da maioria, a proibição ao tráfico, Guerra do Paraguai, abolição dos escravos e a Proclamação da República.

4 MORAES, Cristina de Cássia Pereira. *As Estratégias de Purificação dos Espaços na capital da Província de Goiás. 1835-1843*. Goiânia:UFG, 1995.

Havia ainda problemas de ordem interna como o desvio do ouro dos “Goyases” pelo Erário Público, direcionado ao Mato Grosso; o contrabando que desviava o restante; a posse das terras devolutas por “vagabundos” -considerados pelo discurso oficial - (vindos principalmente das Províncias de Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Pará e Mato Grosso) “vadios” que se recusavam a trabalhar; ataques de gentios que atemorizavam a população e uma quantidade enorme de doentes de distantes localidades, em busca de recursos do único Hospital de Caridade da região e das águas quentes curativas de Caldas de Santa Cruz⁵.

Segundo o Presidente da Província Jozé Rodrigues Jardim, em seu relatório, 1835, sobre a Segurança Pública, é lastimável que, a cada passo, se encontrem homens que, sem emprego, sem ofício e sem exercício algum útil, estejam pesando sobre a classe laboriosa; que os camaradas e jornalheiros desamparem aos seus amos, quando lhes apraz.⁶ No mesmo ano, a Assembléia Legislativa da Província de Goiás, pelo decreto 109, decide:

“Quando um homem industrioso se queixar perante ao Juiz de Paz do Distrito, de que um camarada não cumpriu com ele o contrato de serviços, que fez o Juiz, o fará vir à sua presença, e vindo ele, e sendo convencido, será obrigado a cumprir o contrato, e indenizar a seu amo todos os prejuizos resultantes de sua falta, ou então pagar logo o dobro dos mesmos prejuizos e se o recusar será preso até obedecer.”⁷

Podemos perceber que o jornaleiro ou camarada referem-se a um prestador de todos os tipos de serviços. Em relação aos agregados observamos que eram indivíduos que nada possuíam e se estabeleciam na propriedade de outro. Os agregados constituem um fator decisivo no processo de trabalho em Goiás, pois o fato de fixarem-se em terras de outrem, vendendo força de trabalho, pressupõe que a propriedade da terra estaria assegurada. Na Lei de 15 de dezembro de 1831, os Presidentes da Província decidem punir os proprietários de terras que consentirem pessoas ociosas ou agregados, vagabundeando pela região, roubando gado alheio.⁸

O papel do agregado é diferente do jornaleiro, porque estabelece vínculos

5 Atual cidade de Caldas Novas.

6 Arquivo Histórico do Estado de Goiás, coletoria, 1835, cx 27.

7 Arquivo Histórico do Estado de Goiás, conselho geral, 1829-1838.

8 Arquivo Histórico do Estado de Goiás, cx.0017,pte. 02,1831.

afetivos com o proprietário das terras, desenvolvendo relações de afilhadismos.

Os oficiais mecânicos, embora desqualificados socialmente, nos discursos normativos são quase sempre valorizados. No relatório de 1841, o vice-presidente Jozé Rodrigues Jardim propõe o engajamento de três franceses, um marceneiro, um carpinteiro e um ferreiro para ensinarem o ofício a meninos órfãos e, assim, os tirem da ociosidade em que vivem -“causa de tantos vícios”-, para serem úteis à família e à pátria.

Em 1831, no Resolução de 15 de dezembro, o Presidente Miguel Lino de Moraes propunha a criação, nas escolas, de oficinas com mestres pagos por conta do Estado, para trabalharem nas obras da Fazenda nacional e mesmo no atendimento a particulares.

A problemática maior é calcada no fato de que o discurso dominante dirige-se aos trabalhadores de uma forma geral. Não interessa a classificação social que possam ter. São reconhecidos oficialmente como vadios ou vagabundos. A necessidade pejorativa de desmerecê-los baseia-se numa maior introjeção da positividade do trabalho. No discurso de 1840, D. Joze de Assiz Mascarenhas observava:

“A salubridade do clima, a espantosa fertilidade do terreno, bem longe de animar o homem ao trabalho pelo contrário o tornão preguiçoso pela facilidade extraordinária, com que se pode obter algum meio de subsistência: por toda a parte é grande o numero dos proletários.”⁹

De acordo com os relatórios dos Presidentes de Província, pressupomos que o trabalhador, em Goiás, necessitava de identidade. Antes mesmo de incorporar uma identidade forjada no discurso, o trabalhador, em Goiás do século XIX, possuía certas características que o identificavam.

“...o escorbuto, a elephantiazes, a morfea e as mais contagiosas moléstias se vão transmitindo de huns a outros pela livre comunicação dos vadios com os sãos trabalhadores, aquelles que por falta de trabalho correm as ruas da cidade mendigando o indispensável alimento...”¹⁰

9Arquivo Histórico do Estado de Goiás, Leis Provinciais, cx 36,1842.

10Arquivo Histórico do Estado de Goiás, Leis Provinciais, Relatório apresentado na sessão ordinária de 1835, pelo Presidente Jozé Rodrigues Jardim, cx 31,1835.

Sua identificação, primeiramente, baseia-se no fato de ser doente, não somente do corpo como também da alma, posto que vive de vaguear, implorando a caridade de outros. E pior, contamina outros que trabalham. Em 1837, Luiz Gonzaga de Camargo Fleury então na Presidência da Província, aponta o benefício resultante do fato de serem essas pessoas recolhidas a uma casa adquirida pela Câmara, para separar, do seio da cidade, enfermos e vadios infestados de moléstias tão contagiosas.

A preocupação em caracterizar os trabalhadores de vadios e vagabundos é considerado caso de Polícia. A Polícia, responsável pela segurança dos proprietários cuja legitimidade é dada pela Câmara Municipal, através das diversas Posturas Policiais, controla toda vida dos habitantes. Pelas Posturas Policiais podemos perceber todo o mecanismo de dominação das classes dominantes.

No ano de 1836, Jozé Rodrigues Jardim, em seu Relatório sobre a Polícia, faz a seguinte colocação:

*"A Polícia, Senhores, a Polícia deve ocupar as vossas atenções: os vadios pesao sobre a classe laborioza, a cada passo se encontrao homens que sem alguma occupação util, divagão de bairro, em bairro, sem se saber qual o seo destino.vagabundos se entretem na pesquisa de animaes alheios para ir vender a outra parte, e o fazem impunemente, ora por faltar aos prejudicados as testemunhas de vista, ora porque elles cançados dos prejuizos, e encommandados, que tem soffrido se contentao com a quisição da sua propriedade."*¹¹

Cabe aqui identificarmos, pela análise dos discursos, a conceituação de vadio e vagabundo, trabalhadores inseridos no processo produtivo, não como marginais, desclassificados ou excluídos, mas fazendo parte - e muito - do mercado de trabalho em Goiás.

Ultimamente, desenvolveu-se entre os historiadores um gosto acentuado pelo estudo referente a mendigos, doentes, vagabundos, marginalizados e excluídos em geral. Alguns, colocando à margem da sociedade, os trabalhadores, pela negatividade em que era visto a atividade do trabalho nas sociedades ocidentais, outros, os desclassificando porque existe uma classificação, antagonismos de um

11Arquivo Histórico do Estado de Goiás, Leis Provinciais, cx 31, 1836.

todo social.

Na Província de Goiás, ao contrário, por mais que exista uma classificação social *a posteriori*, no discurso normativo, observamos que, fazendo parte do mercado de trabalho, alguns trabalhadores se recusam a trabalhar. Muitas vezes pela abundância de terras devolutas, outras, porque o roubo de gado, mantimentos e contrabando, numa região aurífera e de entreposto comercial para diversas outras províncias fornecem o sustento necessário. Torna-se necessário, então, uma estratégia dirigida a esses trabalhadores, introjetando a positividade do trabalho honesto e digno.

Questão delicada a ser direcionada pelas Posturas Policiais no sentido de controlar todas as pessoas que entram e saem da Província e, também, as que têm endereço fixo. No Regimento Policial de Goiás, Ato 22 de 1844, Dos Termos do Bem Viver e Segurança, art. 12 observamos:

“O Intendente e subintendente aos quais constar que existem nos distritos ou a quem forem apresentados alguém mendigo ou vadio e ébrios por habito ou meretrizes que perturbarem o socego público que por palavras e acções offendão os bons costumes. A tranquilidade pública capaz das famílias os obrigará assignar um termo de bem viver ex officios ou a requerimento de qualquer pessoa.”¹²

O controle da vida das pessoas era dirigido pelo Intendente de polícia ou Juiz de Paz como está explícito na Resolução sobre os Oficiais de Quarteirões, art. 2º:

“Os officiais de Quarteirão serão obrigados a darem parte imediatamente aos Juizes de Paz, de todas as pessoas, que de novo apparecerem nos Distritos, com a intenção necessária de onde elas vieram, e a que fim e para onde se dirigem, e em, que gênero de vida se empregem para no cazo de que se conheça serem vadios, vagabundos ou malfeitores responder contra multas na confirmidade da Lei.”¹³

Podemos perceber agora que a identidade do trabalhador goiano resume-se em duas. A primeira, quando ele é conceituado como vadio, ou seja, aquele que se recusa a trabalhar e que contamina outros, fazendo um processo de resistência contra a positividade do trabalho, mas que são trabalhadores sazonais. A segunda refere-se ao vagabundo, ao emigrante, que de província em província vagueia em busca do

12Fundação Educacional da Cidade de Goiás, Regulamento Policial da Cidade de Goiás, 1844.

13Arquivo Histórico do Estado de Goiás, cx 0017, pte 02, 1831.

aventureirismo, da vida fácil e quem sabe das míticas minas dos “guayases”.

Por que trabalhar numa região tão rica em terras férteis, com rios caudalosos onde ainda estavam depositados o ouro? O que fazer numa região em que a agricultura e a pecuária sendo consideradas, no século XIX, a base da riqueza de uma Província, necessitavam de braços para o trabalho e de tropeiros e remeiros para o escoamento da produção?

A solução que não viria da imigração estava voltada para o discurso das autoridades, privilegiando o trabalho. Haja vista que vadiagem é considerada crime passível de prisão e, o mais interessante, prisão com trabalhos forçados nas cercanias da cidade.

A preocupação maior, além da necessidade de braços para o trabalho, seria a da propriedade da terra. Resguardar o patrimônio latifundiário implicaria o predomínio político existente.

As identidades dos trabalhadores em Goiás no século XIX, continuariam a ser apenas normas de um discurso dominante que assegurariam o pleno poder à terra.

Dentro dessas perspectivas, a abordagem sobre o trabalhador em Goiás, feita pela História Social, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares, momentos e circunstâncias, uma determinada situação social é construída, pensada e como é interpretada.

PARAÍSO E ANTI-PARAÍSO: O OLHAR DO VIAJANTE ALEMÃO NO BRASIL DO SÉCULO XIX

Lilian de Abreu **PESSOA***

“Considerando-se a história das culturas, constata-se que uma cultura aprende com a outra e ao mesmo tempo delimita-se da outra.” (1)

A importância dos relatos de viagem para o conhecimento e o estudo de um povo é amplamente reconhecida. O estudo do olhar do viajante alemão tem, assim,

importância relevante na história da cultura nacional. Desde os primórdios do nosso descobrimento, fez-se sentir a presença de viajantes alemães no Brasil a documentar suas estadas com trabalhos escritos. Desses vários momentos, foi escolhido para esta comunicação o século XIX, por ser marco significativo da imigração alemã no Brasil, diretamente ligada aos relatos e descrições de viagens alemães.

É de se ressaltar que a palavra "alemão" - viajante alemão, por exemplo - designa, na presente comunicação, os indivíduos de língua alemã, incluindo assim também pessoas da Suíça e da Áustria.

Viajantes alemães das mais diversas atividades vieram ter ao Brasil no século passado: cientistas, artistas, militares, jornalistas, colonos, príncipes, diplomatas, entre outros, acarretando, por isso mesmo, diversidade de objetivos. Assim, vários aspectos do país e do povo brasileiro são referidos sob diferentes pontos de vista, às vezes coincidentes, nas obras dos viajantes alemães no Brasil no século XIX. Trata-se da visão dicotômica apresentada por eles do nosso país. De fato, no que diz respeito à natureza animal, vegetal e mineral, o olhar do viajante alemão apresenta-se com o sabor de visões oníricas a permear a fantasia do reencontro com o paraíso. Por outro lado, no que concerne ao elemento humano aqui encontrado, ele é plasmado de maneira negativa, revelando uma imagem anti-paradisíaca.

Foram selecionados para esta comunicação, trechos de três obras que relatam viagens ao Brasil: *Viagem Pitoresca através do Brasil (Malerische Reise in Brasilien)* (1835), de Moritz Rugendas, *Dez anos no Brasil (Zehn Jahre in Brasilien)* (1835), de Carl Seidler e *Viagem ao Brasil (Reise nach Brasilien)* (1853), de Hermann Burmeister.

Em primeiro lugar, apresentaremos trechos de Rugendas que empreendeu duas viagens à América detendo-se em ambas no Brasil: de 1821 a 1825 e de 1831 a 1847 quando esteve também no México.

Na primeira viagem, Rugendas foi contratado como desenhista pelo botânico Langsdorff, diplomata russo que obtivera do Czar Alexandre I da Rússia recursos para empreender extensa expedição científica pelo sertão brasileiro. Com os desenhos de suas viagens acompanham seu famoso livro *Viagem Pitoresca através do Brasil (Malerische Reise in Brasilien)*.

A sensibilidade artística do autor é despertada em seus passeios pela mata da Tijuca, no Rio de Janeiro, onde assim descreve as cascatas a compor o panorama pitoresco do "mais belo porto da terra":

"As cascatas da Tijuca constituem um dos panoramas mais pitorescos das cercanias do Rio de Janeiro. A estrada que para lá conduz (...) segue o riacho de Tijuca na encosta setentrional do Corcovado, passando ora entre férteis plantações de laranjeiras, de bananeiras, de café, ora no meio de bosques floridos de tufos de trepadeiras, ora enfim por baixo de grupos isolados de magníficas palmeiras ou de árvores de espessa folhagem, restos da antiga floresta virgem. (...). A mais ou menos uma légua do Rio de Janeiro, um riacho se precipita dos cimos mais elevados do Monte Tijuca e joga-se de uma parede rochosa de cento e cinqüenta pés mais ou menos de altura.(...). A riqueza da vegetação é imensa; e a umidade agradável, a frescura desse lugar, parecem dar-lhe um vigor novo e realçar a magnificência de suas cores, de maneira que o brilho das flores que se vêem nos arbustos, nas árvores e nas plantas, só é ultrapassado pela multidão e a magnificência das borboletas, dos colibris, e de outros pássaros de variegada plumagem que aí procuram abrigo contra o ardor sufocante do sol." (2)

A riqueza da natureza é realçada através do conjunto floresta-virgem/queda d'água a acentuar a atmosfera paradisíaca.

Essa visão edênica do Brasil, entretanto, não se sustenta quando o artista se defronta com a condição do negro e do índio.

Eis o depoimento de Rugendas sobre a viagem dos negros da África até o Brasil nos porões dos navios negreiros:

"(...). Embarcam-se , anualmente, cerca de 120.000 negros da costa da África, unicamente para o Brasil, e é raro chegarem a seu destino mais de 80 a 90 mil. Perde-se, portanto, cerca de um terço durante uma travessia de dois meses e meio a três meses.

Reflita-se sobre a impressão cruel do negro diante da separação violenta de tudo que lhe é caro, sobre os efeitos do mais profundo abatimento ou a mais terrível exaltação de espírito unidos às privações do corpo e aos sofrimentos da viagem, e nada terão de estranho tão incríveis resultados. Esses infelizes são amontoados num compartimento cuja altura raramente ultrapassa cinco pés. Esse cárcere ocupa todo o comprimento e a largura do porão do navio; aí são eles reunidos em número de duzentos a trezentos, de modo que para cada homem adulto se reserva apenas um espaço de 5 pés cúbicos. (...). O mais das vezes as paredes comportam, a meia altura, uma espécie de prateleira de madeira sobre a qual jaz uma segunda camada de corpos humanos. Todos, principalmente nos primeiros tempos da travessia, têm algemas nos pés e nas mãos e são presos uns aos outros por uma comprida corrente.

Acrescentamos, a essa deplorável situação, o calor ardente do Equador, a fúria das tempestades e a alimentação, a que não estão acostumados, de feijão e carne salgada, a falta de água, finalmente, conseqüência quase sempre inevitável da cobiça em virtude da qual se aproveita o menor espaço para tornar a carga mais rica, e teremos a razão da enorme mortalidade a bordo dos navios negreiros. Às vezes acontece ficar um cadáver vários dias entre os vivos. A falta de água é a causa mais freqüente das revoltas de negros; mas, ao menor sinal de sedição, não se distingue ninguém; fazem-se impiedosas descargas de fuzil nesse antro atravancado de homens, mulheres e crianças. Acontece que, desvairados pelo desespero, os negros furiosos se atiram contra seus companheiros ou rasgam em pedaços seus próprios membros." (3)

Esta passagem, mais do que anti-paradisiaca, parece corresponder a uma viagem aos abismos infernais.

A seguir, veremos trechos de Carl Seidler (*Dez anos no Brasil*) (*Zehn Jahre in Brasilien*), aventureiro que muito jovem veio para o Brasil, engajando-se depois como mercenário do exército de D. Pedro I a combater na guerra da Cisplatina.

Tendo alimentado idéias demasiado otimistas a respeito do país, Seidler escreve após estada de dez anos no Brasil (1825-1835) um relato cheio de animosidade sobre a terra que não o enriquecera. Sua linguagem, por vezes irônica e rebuscada, denotando ora a visão edênica do Brasil, ora a imagem anti-paradisiaca, revela todo rancor e mágoa à terra que não correspondeu a seus anseios.

Na sua obra *Dez anos no Brasil*, Seidler registra de maneira efusiva e comentada a chegada ao porto do Rio de Janeiro:

"Todos sabemos que a natureza é vaidosa: ela se enfeita de flores e verde folhagem, e gosta de mirar-se com satisfação no espelho do córrego ou do oceano. Mas em parte alguma ela mostra em mais alto grau do que aqui esta qualidade, tão inocente e encantadora, que não se pode considerá-la como defeito. Silenciosos estávamos no convés, em bem-aventurado encantamento, como se um relâmpago nos houvesse carregado de leve magnetismo; (...). Até os marinheiros tinham furtiva lágrima nos olhos. Quem nunca viu o porto do Rio de Janeiro não tem autoridade para criticar semelhante sentimento. (...)." (4)

Mais adiante torna-se nítido o contraste estabelecido pela visão edênica da natureza e pela impressão negativa suscitada pelo povo:

"Sabemos que nenhum país da terra foi mais ricamente abençoado pela natu-

reza do que este Brasil, que se acha em cultura e desenvolvimento intelectual tão atrasado em relação aos países europeus; é deveras um paraíso, que a superstição vigia qual querubim com a sua espada chamejante, de onde a árvore da ciência da história natural e universal, com os seus dourados frutos de hespéridas, é enredada e quase sufocada pelas parasitas do fanatismo, do escravagismo e da ignorância." (5)

Nesta passagem, o contraste se estabelece entre a natureza prodigiosa e a cultura atrasada do povo. O trecho revela a visão paradisíaca do autor em relação à natureza brasileira ao lado do olhar etnocêntrico a considerar a cultura europeia como cultura-padrão.

Entretanto, as críticas mais acerbadadas de Seidler eclodem quando o autor se refere às diferentes etnias e sobretudo ao negro.

Vejamos alguns trechos:

"(...) No Brasil o negro verdadeiramente não é melhor que um irracional e não se deve tratá-lo como homem, por mais que semelhante afirmativa pareça inumana".

"(...) O negro só trabalha quando instigado pelo medo a seu dono e a seu chicote; logo que escapa das vistas desses dois potentados de seu reino de sonhos, deita-se imediatamente a dormir, pois é este o seu maior gozo na vida. (...), passam a noite a tagarelar, a conversar, a fumar e a beber. Não admira que na manhã seguinte estejam cansados e totalmente embrutecidos. (...)".

"(...) O negro é no Brasil verdadeiramente um bicho e não quer ser tratado como homem (...)".

"(...) Todos, sem exceção, roubam, mentem, enganam; só para matar são muito cobardes" (6)

Em relação aos índios, Seidler refere seu gosto pelo álcool:

"Sua paixão pela bebida vai até o ponto de, vendido tudo quanto podem vender, oferecerem sua mulheres e filhas; e pessoalmente as levam ao primeiro que as queira e que lhe ofereça uma garrafa de álcool." (7)

Seidler menciona também - de maneira pouco lisonjeira - os brasileiros (8):

"(...) a preguiça inata dos brasileiros não se coaduna com as mais úteis reformas (...)" (9)

Todavia, neste horto das delícias, em meio à natureza prodigiosa, em que

segundo o autor "nem doenças existiam", o jovem Seidler fala do amor:

"Desgraçada coisa é o amor; vinga em todas as zonas e se aclima debaixo de todos os céus - mormente neste país tão ricamente abençoado pela natureza, onde, atordoado pelo perfume das flores, pelo canto dos pássaros e pelo fulgor solar, o homem encara a vida como um sonho eterno. Francamente o confesso, nunca amei tão ardorosamente, com tanta leviandade e felicidade" .(10)

Passaremos em seguida a apresentar o olhar do viajante e cientista Hermann Burmeister quando de sua estada no Brasil em meados do século passado.

Acompanhado de seu filho de 15 anos, Burmeister, renomado naturalista, dirige-se para o Brasil em 1850. Sua obra, *Viagem ao Brasil através das províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*, não se caracteriza por ser um tratado científico. Como refere o próprio autor, seu objetivo ao viajar para o Brasil era empreender uma excursão de recreio que lhe proporcionasse, ao mesmo tempo, novos ensinamentos. A obra mencionada é assim o resultado da viagem de duplo objetivo.

Eis como se manifesta durante a entrada da baía do Rio de Janeiro:

"A manhã do dia 24 de novembro mostrou-nos a maravilha do Rio de Janeiro e seus arredores sob uma luz brilhante e esplêndida. Diante de nossa vista, desenvolava-se um panorama como só existem poucos no mundo (...)" .(11)

Ainda a bordo, sensibilizado pela visão da baía da Guanabara, Burmeister fala da água do mar:

"(...). A manhã era linda e tropical. O céu sem uma nuvem e o sol a arder como eu nunca sentira em alto mar. Nenhuma onda em toda a baía e a água esverdeada aos nossos pés parecia um espelho. Somente uma grande e magnífica medusa, longe demais para ser capturada, passava em contrações rítmicas, quase que arcando, pelas águas" .(12)

Como em Seidler, observa-se o deslumbramento do autor diante da paisagem e também como em Rugendas, a fascinação exercida pela natureza.

O panorama que se descortina do Corcovado é minuciosamente descrito pelo autor. A claridade do ar dos trópicos, devido à constante evaporação do mar, torna possível a visão da cidade, da baía e de suas inúmeras ilhas; o Pão de Açúcar, visto de tal altura parece, segundo o autor, quase um gnomo. Encontra-se no primeiro plano a Lagoa Rodrigo de Freitas, à direita vê-se o Jardim Botânico até o morro dos Dois Irmãos e a pedra da Gávea, que separados pela mata da Tijuca,

limitam a paisagem em direção ao interior. Terra a dentro distinguem-se os contornos azulados da Serra dos Órgãos.

"(...). Será difícil", acentua o autor, "encontrar em qualquer parte do mundo, um panorama que se possa igualar a este em variedade e beleza." (13)

Motivos edênicos tais como pássaros, flores e frutos são referidos pelo naturalista com as respectivas terminologias científicas.

Mas nem tudo são flores e pássaros para o viajante no Brasil. Em relação ao negro assim se expressa Burmeister:

"Embora convencido, por observação própria, de que é exata a afirmação da inferioridade física e mental do preto em relação ao branco e que jamais passará de sua posição servil na vida em comum com este, sempre lhe tive grande simpatia, contemplando-o, com interesse, como produto exótico da natureza. Nunca pude, porém, durante todo o tempo em que tratei e lidei com os pretos, evitar certa repulsa, que, pouco depois de entrar em contato com tal gente, se manifestava em mim. Amava-os, se assim posso dizer, teoricamente, à distância, enquanto não fui forçado a conviver, mas, desde que tal aconteceu, este sentimento transformou-se em repugnância. O preto tem algo de desagradável, que é menos de seus costumes que de sua pessoa física. Antes de tudo, o cheiro penetrante e desagradável, que todos eles exalam em grau maior ou menor, torna a sua proximidade insuportável" (14)

Também em relação aos índios, Burmeister mostra-se crítico ao referir seu gosto pelo álcool:

"(...). Os 'coroados' mais velhos e, não raras vezes, as mulheres de 30 ou 40 anos são dados ao vício da bebida, tornando-se, assim, repugnantes e até animais. (...) Em pouco tempo, homens e mulheres jaziam embriagados e sem sentidos no chão. Enquanto os morteiros troavam, na festa da igreja, eles lançavam gritos agudos, em seu estado inconsciente, e os espectadores riam como se assistissem a um espetáculo engraçado. Ninguém se incomodava com essas cenas; os negros, especialmente, gostavam de incitar os 'coroados' a beberem ainda mais, para divertirem-se, depois, com as cenas e brutalidades animais. (...)".(15)

Mais adiante, os índios 'puris' são referidos de maneira semelhante aos 'coroados'.

As impressões que Burmeister tem dos índios são semelhantes às de Seidler. Diz que o vício da bebida torna-os "repugnantes" e "animais" fazendo-os participar de "brutalidades animais". Como Seidler, Burmeister parece não se

dar conta de que foi o homem branco que introduziu o índio no uso da aguardente.

No que concerne ao brasileiro, a suposta preguiça, o gosto de divertir-se, a preferência pela brincadeira ao invés do trabalho aparecem como características recorrentes nos escritos dos viajantes alemães. Referindo-se à população de Minas Gerais, escreve Burmeister:

"(...), a população pareceu-me mais mole e preguiçosa que a das regiões onde se cultiva o solo".

"(...), é fácil depreender-se que os brasileiros, em geral, e os mineiros, em particular, gostam de divertir-se, preferindo brincar antes que trabalhar e procurando sempre descobrir nas coisas sérias o lado alegre e divertido".(16)

O olhar do viajante alemão no Brasil retratado nesta pequena, mas significativa amostragem, - Rugendas, o artista, Seidler, o aventureiro e Burmeister, o cientista - evidencia uma visão dicotômica - o paraíso e o anti-paraíso - a traduzir respectivamente a natureza e o homem em terras brasileiras.

A visão edênica, ressaltada pelo enfoque romântico da época, recai sobretudo na paisagem. Descritas com cores vivas e matizes diversos, a exuberante vegetação, a floresta virgem, a diversidade de flores, frutos e pássaros revelam o exotismo tropical em toda sua pujança e intensidade.

Entretanto, a imagem edênica que fazia parte da carga que o viajante alemão trazia ao Brasil, graças a uma tradição já estabelecida e aqui confirmada no seu contacto com a natureza exuberante, não se sustenta ao ser defrontada com o elemento humano, tanto no que diz respeito ao aspecto físico, quanto ao mental. Eclode o choque de culturas. Articulando críticas e preconceitos em relação ao homem, o viajante alemão do século XIX tende a repelir o negro, o índio e em menor grau o brasileiro, revelando a atmosfera anti-paradisíaca recorrente nos respectivos relatos de viagens.

(1) ALOIS WIERLACHER - Einleitung. In: *Das Fremde und das Eigene*, hrsg. von Alois Wierlacher, Iudicium-Verlag, München, 1985, S.X.

(A tradução é de nossa autoria)

(2) JOÃO MAURÍCIO RUGENDAS - *Viagem pitoresca através do Brasil*, Trad. Sérgio Milliet, Ed. Itatiaia/EDUSP, Belo Horizonte, 1979, p. 47.

(3) *Id.*, *ibid.*, p. 252, 254.

- (4) CARL SEIDLER - *Dez anos no Brasil*, Trad. General Bertholdo Klinger, Ed. Itatiaia/EDUSP, Belo Horizonte, 1980, p. 36.
- (5) *Id., Ibid.*, p. 61.
- (6) *Id., Ibid.*, p. 58, 119.
- (7) *Id., Ibid.*, p. 137 e 138.
- (8) O brasileiro designa aqui o homem branco nascido no Brasil.
- (9) *Id., Ibid.*, p. 65.
- (10) *Id., Ibid.*, p. 72.
- (11) HERMANN BURMEISTER - *Viagem ao Brasil*, Trad. Manoel Salvaterra e Hubert Schoenfeldt, Ed. Itatiaia/EDUSP, Belo Horizonte, 1980, p. 50.
- (12) *Id., Ibid.*, p. 57.
- (13) *Id., Ibid.*, p. 81.
- (14) *Id., Ibid.*, p. 72, 73.
- (15) *Id., Ibid.*, p. 167.
- (16) *Id., Ibid.*, p. 205 e 276.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURMEISTER, Hermann - *Reise nach Brasilien, durch die Provinzen von Rio de Janeiro und Minas Geraes, mit besonderer Rücksicht auf die Naturgeschichte der Gold und Diamantendistricte*, Berlin, Georg Reimer, 1853.
- BURMEISTER, Hermann - *Viagem ao Brasil através das províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*, trad. Manoel Salvaterra e Hubert Schoenfeldt, Ed. Itatiaia/EDUSP, Belo Horizonte, 1980.
- RUGENDAS, Moritz - *Malerische Reise in Brasilien*, Faksimile -Ausgabe der original-Ausgabe, Engelmann, Paris/Mühlhausen, 1835.
- RUGENDAS, João Maurício - *Viagem Pitoresca através do Brasil*, trad. Sérgio Millet, Ed. Itatiaia/EDUSP, Belo Horizonte, 1979.

SEIDLER, Carl - *Zehn Jahre in Brasilien während der Regierung Dom Pedro's und nach dessen Entthronung. Mit besonderer Hinsicht auf das Schicksal der ausländischen Truppen und der deutschen Kolonisten*, Quedlinburg, 1835.

SEIDLER, Carl - *Dez anos no Brasil*, trad. Gen. Bertholdo Klinger, Ed. Itatiaia/EDUSP, Belo Horizonte, 1980.

WIERLACHER, Alois, hrsg., - *Das Fremde und das Eigene - Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, Iudicium Verlag, München, 1985.

RELAÇÕES DE GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: uma articulação necessária

Andréa Ferreira DELGADO¹

O objetivo deste trabalho é sistematizar uma experiência no ensino de história desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás. Não pretendo apresentar conclusões, mas tão somente compartilhar a preocupação de olhar a história a partir das relações de gênero e a reflexão sobre seus desdobramentos no ensino de primeiro e segundo graus.

A percepção que havia um hiato entre meu ofício de historiadora e meu ofício de professora me angustiava e gerava insatisfação. Desses sentimentos desestabilizadores nasceu a idéia de planejar a inserção da categoria relações de gênero nos conteúdos que trabalharia em 1995.²

Quero apresentar aqui o itinerário desta experiência, considerando que

¹ Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação; Universidade Federal de Goiás.

Mais especificamente, organizei o conteúdo programático da a série do segundo grau a ser ministrado nas turmas A e B, compreendendo a história do Brasil Colônia.

² Ver BERNARDES (1988)

construi caminhos que me aproximaram da história das relações de gênero no período colonial e optei por recursos didáticos que aproximaram os(as) alunos(as) das vidas vividas por homens e mulheres naquele período.

1. POR QUE PESQUISAR-ENSINAR SOB A PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO?

Embora a produção historiográfica brasileira contemporânea esteja marcada pela visibilidade, emergência e valorização do tema "mulher" e/ou "relações de gênero, ainda não há repercussão significativa desta problemática no ensino de história a nível de primeiro e segundo graus.

Percebe-se uma preocupação de autores de livros didáticos em inserir textos sobre a condição feminina e o mercado editorial abre espaço para livros paradidáticos sobre a mulher. Isto estará repercutindo a nível do planejamento curricular?

Não sei a resposta para esta questão. Vou encaminhar a discussão partindo da idéia que é a concepção teórica configurada na proposta didática-pedagógica do(a) professor(a) que vai determinar a percepção e o alcance deste tema. Destaco três situações: a) o tema mulher é encarado como mais um assunto entre muitos; b) o tema mulher é destacado na programação mas aparece desarticulado dos demais conteúdos; c) o conteúdo é visto sob a perspectiva das relações de gênero.

Nas duas primeiras situações, ao apresentar as mulheres como grupos sociais importantes no estudo do tema "sociedade", a visibilidade das mulheres está garantida. Mas as mulheres continuam confinadas na esfera do privado ou atomizadas no espaço público, não há uma articulação entre a condição feminina e as transformações/permanências históricas.

Historicizar as mulheres significa estudar-pesquisar-ensinar mais que a história das mulheres, é necessário construir a história das relações entre os gêneros.

Fazer esta afirmação não contribui para aprofundar a discussão. Peço, portanto, licença para tentar delinear minha concepção da categoria gênero e apontar como ela pode modificar o itinerário de compreensão do processo histórico e do ensino de história.

2. GÊNERO E PODER

Numa primeira aproximação do conceito de gênero quero destacar que o gênero é considerado uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos.

A utilização do gênero já parte do pressuposto que não há nada fixo e constante nas relações entre os sexos. Ao contrário, o conteúdo do que é "ser homem", "ser mulher" é resultado da conflitos e confrontos que atingem todos os domínios da vida em sociedade.

Estes processos de construção\reprodução do gênero se inscrevem na dinâmica de funcionamento das instituições sociais e dizem respeito à própria organização e manutenção da ordem social. Isto significa que para construirmos a história do engenho, da fábrica, do hospital, da escola etc., devemos utilizar a categoria gênero com o mesmo status atribuído a categoria classe.

Podemos ir mais longe a afirmar que diversas concepções de classe são questionadas quando percebemos que as relações sociais são vividas e pensadas de maneira diferente pelos homens e mulheres e determinam práticas diferenciadas entre os gêneros, impossíveis de serem percebidas num conceito de classe construído através de uma generalização das práticas masculinas.

Segundo aspecto fundamental: o conceito gênero aponta para o caráter relacional entre a história das mulheres e a história dos homens. Indica, pois, que é necessário estudar as relações recíprocas entre a evolução da condição de cada um dos sexos.

Cabe aos historiadores(as) procurar apreender os processos que construíram as diferenças entre os sexos; as modificações que sofreram ao longo da história; como elas se produzem\reproduzem e funcionam; suas imbricações com a economia, a política, a educação ...

Nestas investigações é necessário considerar a intersecção "Gênero e Poder", poder compreendido aqui através da concepção foucaultiana.

Se "(..) o gênero é uma primeira maneira de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer.- o gênero é o primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado" (SCOTT, 1990: 16), é possível afirmar que as construções sociais do gênero ocorrem numa rede de poder que perpassa e constituiem a sociedade.

Em outras palavras, as práticas reais e efetivas que produzem as relações de gênero são, ao mesmo tempo, relações de poder baseadas nas diferenças entre os sexos.

Joan Scott nos auxilia a compreender esta relação gênero e poder quando afirma que

Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda vida social, na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo (SCOTT, 1990: 16)

Como tais pressupostos fundamentais do conceito de gênero explicitados até aqui se configuraram no planejamento desta experiência de organização curricular a partir das relações de gênero?

3. TRABALHANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA SALA DE AULA

O conteúdo de Brasil Colonial foi planejado para ser desenvolvido através dos eixos temáticos: Ser índio \ índia no Brasil; Ser escravo \ escrava no Brasil; Ser senhor \ senhora no Brasil e Ser pobre no Brasil.

Através desta proposta de conteúdos tentei operacionalizar a compreensão que as relações entre os gêneros tem particularidades em diferentes grupos sociais, na intersecção com os conceitos de classe e raça; que a economia, organização política e a dimensão cultural são perpassadas por estas diferenças entre os gêneros e que o cotidiano é o palco privilegiados das tramas históricas que elegemos estudar.

Tramas formadas por experiências individuais e coletivas. Estas experiências vão se estruturar de forma diferente entre as grupos sociais e também se construir distintamente entre o gênero masculino e o gênero feminino. Compartilhar as experiências constrói tanto as identidades dos grupos quanto as identidades de gênero,

visto que as múltiplas faces constitutivas das práticas presentes no cotidiano são atravessadas pelos conteúdos historicamente construídos em torno do papel social a ser desempenhado por homens e mulheres em espaços e períodos históricos determinados.

Após a seleção e organização do programa (a ser desenvolvido durante o segundo semestre), comecei a pesquisar sobre as relações de gênero no período colonial. Meu olhar voltou-se para a mulher, sem esquecer a dimensão relacionar do conceito gênero: quais eram os papéis e funções sociais atribuídas ao gênero feminino na sociedade colonial? Como se estruturavam e se legitimavam na sociedade? Quais as estratégias de disciplinarização das mulheres ao seu destino de gênero?

Foi um período de descobertas: novas leituras e outras tantas revisitadas iam delineando as relações entre o gênero feminino e masculino a partir de diferentes perspectivas

Logo percebi que seria impossível produzir material didático para ser usado ainda este ano.

Não encontrei material para discutir especificamente a mulher indígena, optei por selecionar alguns textos do livro "O Brasil nos primeiros séculos", de Laima Mesgravis, complementando com as informações presentes nas narrativas de Hans Staden, citadas por June Hahner.

Para estudarmos a família patriarcal selecionei três textos do livro "Brasil Vivo", de Chico Alencar e outros: "Quem manda na região, manda na religião", "Meu São João, casai-me cedo" e "Criança sofre". O objetivo era esboçar os papéis sociais, comportamentos e atitudes atribuídos ao gênero feminino e gênero masculino; valorizar o aspecto da construção da identidade de gênero através da reflexão sobre a educação de meninos e meninas.

Utilizei uma das ilustrações para analisar as múltiplas relações de gênero e poder que envolviam homens, mulheres, escravas, meninos e meninas. São seis quadrinhos: o homem grita com a mulher, a mulher grita com a escrava, a escrava grita com o menino, o menino grita com a menina e a menina chuta o gato (nenhum dos personagens reage quando é agredido).

É a configuração da idéia foucaultiana que as relações de poder \ relações de gênero funcionam através de uma rede, na qual cada homem e cada mulher ao mesmo tempo em que age de acordo com as perspectivas sociais de cada um dos sexos (sofre a ação das construções sociais do gênero) é também um elo transmis-

sor - produtor e reproduzidor - de novas desigualdades entre homens e mulheres (exerce o poder inerente às relações de gênero).

A situação dos escravos e das escravas foi pesquisada pelos alunos a partir de um roteiro que apontava momentos do cotidiano: trabalho, alimentação, moradia, vestuário, lazer, castigos e formas de resistência dos escravos(as). Optei por pedir que eles registrassem separado a experiência cotidiana das escravas, baseado principalmente no livro "Submissão e Resistência. A Mulher na luta contra a escravidão", de Maria Mott.

Mas o que ocorreu nas salas de aula durante a efetivação destes estudos?

Para responder esta pergunta e iniciar a escrita das experiências concretas de trabalho com a problemática do gênero, enfrentei dificuldades para registrar as impressões, o dito e o não-dito, aquilo que foi expresso em preconceitos e estereótipos algumas vezes verbalizado e outras apenas explícitos em sorrisos e caras marotas - reconheço agora que deveria ter escrito um diário de campo.

Ao iniciar o estudo das relações de gênero, os(as) alunas(as) olhavam o passado com um olhar marcado pelos mitos, estereótipos e normas que cristalizam o feminino e o masculino em formas a-históricas de apreensão do ser homem e ser mulher. As índias, sinhas e escravas lavavam, passavam, cozinhavam e, principalmente, cuidavam dos filhos e os índios, senhores e escravos traziam o sustento para o lar.

Não foi tarefa fácil trabalhar a partir de tais compreensões, considerando que o objetivo não era transmitir um conhecimento mas principalmente apontar caminhos para a problematização, análise e reflexão pessoal dos(as) alunos(as).

Um dos momentos mais interessantes foi o estudo das poesias de Cora Coratina⁴. Os limites deste texto não permitem a análise da obra da poeta, quero apenas registrar que sua obra é um "lugar de memória" privilegiado: ao mesmo tempo, momento de construção de uma memória individual e uma forma específica da criação da memória regional

Estes dois caminhos foram percorridos na análise das poesias, momento que contou com a ajuda da professora de português. Os(as) alunos(as) perceberam a narrativa autobiográfica da poeta, conheceram sua infância e mocidade, sua educação familiar e escolar. E percorreram as "pedras da memória" de Cora Coratina: os bicos da Cidade de Goiás - antiga Vila Boa, capital da Capitania de Goiás.

O período rememorado foi a passagem do século XIX para o século XX, no

qual a Cora destaca a condição das mulheres goianas. Ao perceberem vestígios dos papéis, atitudes e comportamentos dos gêneros masculinos e femininos estudados no período colonial, os alunos(as) questionaram também as permanências\mudanças observadas na construções do gênero que eles vivem\observam no presente.

Não é possível ainda avaliar uma experiência ainda em andamento, embora tenha apontado diversos problemas que enfrentei ao longo deste trabalho. Fica a certeza que no próximo ano será necessário planejar com mais detalhes e caminhar para a produção de textos.

Escrever este texto contribuiu para a reflexão e sistematização desta experiência. Debate-lo vai problematizar as questões aqui mencionadas. Pesquisar \ ensinar a história a partir das relações de gênero mais do que uma necessidade, já se vislumbra como uma possibilidade.

Meus objetivos terão sido alcançados se os(as) alunos(as) despertarem para a importância de resgatar das imagens de um passado, que foi presente, o conteúdo significativo de um desenho imaginado. Jogando com linhas e agulhas, costurando, pelo avesso, as narrações, os testemunhos, as palavras, as análises e os fatos. Não quero demonstrar o que aconteceu e sim trabalhar sobre delicada trama, compondo a narração de modo a me tomar cúmplice, e a me sentir visceralmente ligada às experiências vividas que organizo. (NUNES, 1990: 39)

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR e outros. **Brasil Vivo**. Volume I. Petrópolis: Vozes, 1990 .

BERNARDES, Maria. **Mulheres de Ontem?** Rio de Janeiro, Século XIX. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. Goiânia: UFG, 1987.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre - meias confissões de Aninha**. Goiânia: UFG, 1987.

COSTA, Jurandir. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DIAS, Maria. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

- HAHNER, June. **A mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- INCAO, Maria. (organizadora). **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.
- LEITE, Miriam. **A condição feminina no Rio de Janeiro, Século XIX: antologia de textos de autores estrangeiros**. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MESGRAVIS, Laima. **O Brasil nos primeiros séculos**. São Paulo: Contexto, 1994.
- MOTT, Maria. **Submissão e Resistência. A mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1988.
- NUNES, Clarice. Em busca de Gramsci. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, 1990.
- PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. **Ao Sul do Corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993 .
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 16, 1990.
- VAINFAS, Ronaldo (organizador). **História da sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

TRABALHADORES NEGROS E SUAS LUTAS EDUCACIONAIS: São Paulo (1900-1930)

Marco Antonio de **OLIVEIRA**

Nas suas primeiras manifestações como homens livres os negros estavam ativos na defesa de seus direitos. Este fato, pouco abordado pela historiografia, tende a ver o período que vai da virada do século XIX aos primeiros anos da República, no que diz respeito as manifestações populares, como um espaço de representação quase único dos imigrantes de origem européia. Ao fazermos um levantamento da produção historiográfica, no que concerne a estas manifestações, verifi-

camos que a história do período em questão é praticamente um desdobramento da trajetória do imigrante europeu, suas experiências de luta, suas colônias, suas entidades organizatórias e suas inspirações ideológicas, em contraposição à "modernização" urbano-capitalista.

Partindo da crítica à historiografia e das lacunas por ela deixadas no trato das camadas populares, esta comunicação visa a apresentar algumas considerações sobre a participação da população negra paulistana no tocante às suas demandas educacionais, para o período supra citado.

A história de São Paulo do período é, antes de mais nada, a história da exclusão das camadas populares, ou, na melhor das hipóteses, um enquadramento dessas camadas no sentido de reservar-lhes um espaço restrito e subordinado nos projetos "civilizatórios"¹. A produção historiográfica, por sua vez, fez o resgate parcial das resistências populares a esse ideário, justamente por abordar quase que exclusivamente a resistência desenvolvida por parte do proletariado, o de origem européia. Note-se que esse tipo de análise se impôs de tal forma na historiografia do movimento operário que o trabalhador, seja ele mestiço, negro, ou branco de origem nacional, estão fragmentados nas expressões e movimentos. No caso do trabalhador negro, este nem história parece ter, pois está relegado à condição de "liberto" ou "ex-escravo".

O negro dessa feita não expressa resistência enquanto trabalhador assalariado, uma vez que sua história não se faz presente. No geral, a historiografia pouco fez além do levantamento do número dos que efetivamente galgaram o *status* de operários. Assim, as resistências do operário italiano à "modernização", o seu ideário libertário, os jornais das colônias européias -- tratados muitas vezes como operários, mesmo quando contrários aos interesses dos trabalhadores --, são a tônica que permeiam grande parte dos estudos historiográficos.

Fora da historiografia, os primeiros passos no preenchimento dessa lacuna, foram dados pelos trabalhos de Roger Bastide, F. Fernandes e Clóvis Moura sobre a imprensa, as lutas e o cotidiano dos negros em São Paulo, os primórdios do século XX e mais recentemente pelos trabalhos antropológicos de Regina P. Pinto e Miriam F. Nicolau (ver bibliografia). Estes estudos nos trazem algumas informações preciosas sobre o período imediatamente posterior à libertação dos negros cativos, como o fato de um número significativo deles estar ligado a diversas organizações,

1 Este fato se evidencia sobretudo no bojo dos primeiros debates sobre a educação popular, que tinham em comum o desejo de tornar a população de marginalizados instruída e útil, porém disciplinada dentro da nova ordem modernizante (ver Dória, Sampaio - *Questões de Ensino*, op. cit.).

fundando jornais, grêmios recreativos e culturais, escolas, etc.. Por outro lado, apontam para a falha existente na historiografia, justamente por se desaperceber desses fatos, que atestam a preocupação dos negros com a imposição de uma ordem aristocrática branca.

Para uma rápida comparação com os grupos libertários do período - privilegiado na maioria das análises historiográfica - da mesma forma que os jornais dos grupos operários, os negros se expressavam de diferentes formas em relação aos projetos das elites, em veículos próprios. Para aqueles, tanto quanto para o movimento negro, a questão educacional era uma de suas primeiras preocupações². Esta era encarada muitas vezes como a única forma de tornar o negro instruído e, portanto, capaz de galgar postos e se integrar à ordem social reinante e proposta.

É necessário que se diga entretanto, que em grande medida os vários grupos negros compactuavam com os mesmos ideais de pátria, nação e civilização, além do ideário cristão, que perpassaram o período. Sendo assim, o analfabetismo não era apenas o principal obstáculo que impedia a integração social do negro, mas igualmente o impedia de dar sua contribuição ao desenvolvimento da pátria. E outra forma não poderia responder ao clamor da pátria, ombreando lado a lado com o branco, no entender da parcela majoritária de suas lideranças.

Para se integrar socialmente, segundo o ponto de vista corrente de boa parte do movimento negro do período, era necessário antes de mais nada que o negro se libertasse de sua própria apatia em se instruir, como acreditavam determinados seguimentos do movimento. Outra parcela do movimento negro ainda culpava o processo abolicionista que, como insistia em frisar, ao contrário do norte-americano, não oferece mínimas condições à formação intelectual do negro; ainda culpavam o descaso das autoridades quanto à instrução da população negra e à discriminação da qual era vítima, como os responsáveis diretos pelo seu analfabetismo. No mais das vezes, entretanto, as duas considerações sobre a formação intelectual e moral do negro, vistas pelas suas lideranças, se interligavam, ou seja, tanto as autoridades quanto as condições sociais eram os principais responsáveis pela sua pouca formação, e não o negro, ele mesmo em sua suposta apatia.

Veja-se que as nuances do diagnóstico das causas e efeitos do analfabetismo, que molestava a população negra - nuances estas fruto da diversidade das lideranças negras, produziram, em correspondência, as mais variadas reivindicações.

2 Os principais trabalhos sobre o movimento operário brasileiro apontam para essa preocupação dos meios libertários, entre eles os trabalhos de Edgar Carone (*Movimento Operário no Brasil - 1887-1944*, op. cit.) e Bónis Fausto (*Trabalho Urbano e Conflito Social*, op. cit.).

Mas, uma vez que a parcela majoritária das lideranças letradas, que davam sentido ao movimento negro através dos seus escritos, estava em concordância com as linhas mestras da ideologia dominante, predominava o ideal de tornar o negro intelectualmente "apresentável" à sociedade pensada e construída pela aristocracia branca.

Como apontam os escritos pioneiros de Florestan Fernandes e Roger Bastide, não havia por parte das lideranças negras o desejo de romper com a ordem estabelecida, nem proposta. O que desejavam estas lideranças era tornar o negro apto a participar da ordem estabelecida, fato que só poderia ser concretizado pela via educacional quer de cunho instrutivo, quer moral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARONE, Edgard *Movimento Operário no Brasil (1887-1944)*. São Paulo: Difel, 1979.
- DÓRIA, Sampaio. *Questões de Ensino: a reforma de 1922*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1924.
- FAUSTO, Bóris *Trabalho Urbano e Conflito Social*. SP: Difel, 1977.
- FERRARA, Miriam Nicolau *A Imprensa Negra Paulista (1915-1963)*. São Paulo: FFLCH-USP, 1986.
- FLORESTAN, Fernandes *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: EDUSP/DOMINUS, 1965.
- BASTIDE, Roger. *A Imprensa Negra do Estado de São Paulo*. In: *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Sociologia. São Paulo, (3): 9-27, 1953.
- MOURA, Clóvis. *O Racismo como Arma Ideológica de Dominação*. In: *Princípios*, ago-set-out/1994, p.28-38.
- _____. *Brasil: as Raízes do Protesto Negro*. São Paulo: Global Editora, 1983.
- PINTO, Regina Pahim. *A Educação do Negro: uma revisão da bibliografia*. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (62): 3-34, ago., 1987.
- _____. *O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade*. São Paulo, 1993. Tese FFLCH/USP.

RAMA, Angel. *A Cidade das Letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930*, São Paulo, Cia das Letras, 1993.

_____. *Retrato em Branco e Negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*, 2a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *O Negro no Brasil e nos Estados Unidos* In: *Argumento*, ano I, nº 1, out./1973, p.25-45.

MANUAIS DE HISTÓRIA: diversidade, uso e imagens

Luiz Fernando R. B. CASTELLANO
Maria Aparecida da Silva DIAS

A exposição "Manuais de História: Diversidade, Uso e Imagens" foi pensada como atividade integrante do "II Encontro Perspectivas do Ensino de História", com o objetivo de apresentar uma retrospectiva da literatura didática no Brasil, enfocando as transformações sofridas por esse tipo de produção ao longo dos diferentes momentos da História do ensino de História, bem como focar as permanências na produção de alguns temas e conceitos.

Com relação à importância da temática do livro didático para o debate sobre as perspectivas para o ensino de História, caberia observar que mesmo com a grande polêmica metodológica a respeito do papel que o livro didático deve desempenhar no processo de ensino e aprendizagem, não podemos nos esquecer que, em meio ao seu caráter controverso, continua sendo um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados no cotidiano escolar. Os manuais de História, em particular, desta exposição, retratam a diversidade da sua produção, assim como fornece alguns indicadores sobre diferentes formas de uso, no cotidiano da sala de aula. E destacamos diversas ilustrações contidas nos manuais desde o século XIX. Por meio deles, podemos identificar como tem sido construída uma memória histórica para as gerações escolares.

Para levar a cabo os objetivos descritos acima foram estabelecidos vários temas que deveriam nortear a escolha e elaboração do material. Dessa forma a exposição foi estruturada em função das temáticas relacionadas abaixo:

- 1- "Os primeiros manuais didáticos": Foram expostos os manuais de publicação mais antiga, presentes em nossos acervos e que datam do final do século XIX, buscando dar uma visão panorâmica de como eram os primeiros manuais de História usados no país.
- 2- "Os livros de História Pátria": procuramos representar uma tendência importante, na produção dos materiais didáticos de história, comprometidos com a valorização do sentimento de nacionalidade e de patriotismo.

- 3- "Os livros de história regional": foram expostos os livros que tinham como especificidade tratar da história de um Estado ou de alguma região do país em particular.
- 4- "O Povo entra para a História": tendo como objetivo abordar o momento em que uma parte da produção didática passa a enfatizar o homem comum como agente histórico, em detrimento daquela história mais pautada pela atuação dos grandes personagens.
- 5- "A Influência Francesa": tendo como eixo fundamental a idéia de uma visão geral a respeito da presença dos manuais didáticos franceses , que foram utilizados no país, durante muitos anos e que influenciaram significativamente a didática nacional.
- 6- "Os Paradidáticos": visando fazer um balanço das principais tendências atuais na produção desse tipo de material, cada vez mais utilizado em sala de aula.
- 7- "O uso dos livros didáticos": através das imagens contidas no material visávamos resgatar as formas pelas quais o livro era, ou deveria ser apropriado pelos estudantes. Esta presente nesse momento a preocupação de também abordar um pouco das práticas de leitura em diferentes momentos.
- 8- 8-"Presença dos documentos históricos nos manuais": o objetivo era mostrar como alguns manuais antigos lançavam mão de documentos históricos como forma de ampliar a compreensão do texto base, constituindo, assim, um recurso didático extremamente interessante do ponto de vista didático.
- 9- "As representações dos índios": através fundamentalmente das imagens contidas nos livros, mostrar as diversas maneiras pelas quais o indígena foi representado pela produção didática, em diferentes momentos da história dos livros. Dessa forma, exploramos as mudanças na maneira de conceber e representar o índio dentro da História do Brasil.
- 10- "A Iconografia na História": exemplos em que temas clássicos da História do Brasil foram tratados com o uso das representações pictóricas. As imagens desses registros pictóricos, selecionadas nos livros, apresentam diferentes aspectos técnicos da sua reprodução e formas de releituras nos vários momentos da produção didática.

Definida a Idéia da Exposição e selecionado o material a ser exposto, constituído por livros e reproduções de imagens visuais, o grupo passou a se preocupar com questões técnicas que diziam respeito a maneira pela qual esse material seria

exposto. Assim sendo, ficou definido que uma parte do material (os livros) ficaria exposta em vitrines de vidro, que dariam boa visibilidade e segurança ao material. Com relação as imagens exploradas pela exposição, ficou definido que seriam reproduzidas e expostas na formando de vários conjuntos de painéis, cada qual tratando de um tema específico.

Todo o material usado na exposição "Manuais Didáticos: Diversidade, Uso e Imagens", foi pesquisados no acervos da "Biblioteca do Livro Didático", nas coleções "Paulo Bourroul" e "Macedo Soares", vinculados à Biblioteca da Faculdade de Educação da USP. Cabe observar que as vitrines foram gentilmente emprestadas pelo Departamento de Antropologia da FFLCH-USP e que as reproduções das imagens foram feitas em parte pela Editora Atual e, em parte, pelo grupo envolvido na elaboração da exposição com recursos da própria Faculdade de Educação.

O grupo responsável pela elaboração da exposição foi composto pelos alunos: Júlio Maria Neres, Marco Antônio de Oliveira, Maria Aparecida da Silva Dias, Sérgio.F. Monteiro da Silva, Jurema Brasil Xavier , Paulo H. Porto Borges, Luiz Fernando R. B. Castellano, Ricardo Bernardo Valiceli, todos sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Circe Maria Fernandes Bittencourt (EDM-FEUSP). Foi esse o grupo responsável pela elaboração do projeto, seleção do material, elaboração de parte do material exposto e pela montagem da exposição.

Para a realização desta atividade contamos com o apoio dos funcionários da Faculdade de Educação- USP, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP, do departamento de História da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - USP, em especial da Prof^ª Dr^ª Ana Maria de Almeida Camargo, além do apoio da Editora Atual.

ÍNDICE DE AUTORES

ABUD, Katia Maria.....	41
ADISSI, Valéria Maria Alves	233
ALBUQUERQUE, Elcio.....	587
ALCÂNTARA, Alzira Batalha	167
ALMEIDA NETO, Antonio S.....	527
ALMEIDA, Adriana M.....	351
ALMEIDA, Claudio Aguiar.....	323
ALMEIDA, Jaime de	667
ALMEIDA, Milton José de	142
ALMEIDA, Renata Stadter de	718
ALVES, Julia Maria Falivene Roberto	430
ALVES, Silvane Rodrigues Leite.....	754
ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de.....	295, 536
ANDRADE, Elaine Nunes de	470
ANDRADE, Maria Inês Alves Borges de	545
ANTÓNIO, José.....	696
AQUINO, Maria Aparecida de.....	149
ARAS, Lina Maria Brandão de	295, 510
ARAÚJO, Fátima Maria Leitão	582
AVELINO, Yvone Dias	627
BARRETO, Maria Renilda Nery	497
BARROSO, Vera Lucia Maciel.....	748
BASSETTO, Sylvia.....	110
BENEDETTI, Celina	389
BENTO, Laércio.....	575
BITTENCOURT, Circe M. Fernandes	54, 258
BOGUS, Ricardo	351
BUENO, Sinézio Ferraz	250
CABRINI, Conceição	243
CALDEIRA, Ruth Beatriz	351
CAMARGO, Ana Maria de Almeida	348

CAPELATO, Maria Helena.....	323
CARBONARI, Maria Rosa	616
CARRETERO, Mario	30
CATANI, Afrânio Mendes.....	725
CERRI, Luis Fernando.....	711
CHAGAS, Mario.....	351
CIAMPI, Helenice	81
CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira	250 394
CORDEIRO, Vânia Maria Barros Temperly.....	394
COSTA, Adriane	258
COSTA, René.....	233
DAVIES, Nicholas.....	167, 596, 600
DELGADO, Andréa Ferreira	779
DIAS, Reginaldo	487
DOMÍNGUEZ, Silvia	757
DONATO, Eronides Câmara.....	363
DREGUER, Ricardo Queiroz	250
DUARTE, Geni Rosa	381
ELAZARI, Judith Mader	216, 738
FARIAS, Genésio	258
FERNANDES, Antonia Terra de Calazans.....	176
FERNANDES, José Ricardo Oriá	333
FONSECA, Selva Guimarães.....	101
FREIRE, João Ricardo Bessa.....	691
FRISON, Maria da Penha De Gasperis.....	652
GALZERANI, Maria Carolina Bovério.....	317
GIESE, Bárbara	559
GONÇALVES, Janice	348
GUILHOTTI, Ana Cristina	454
GURGUEIRA, Fernando.....	323
HIRATA, Elaine Farias Veloso.....	216
JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco.....	19
JUSTINIANO, Maria Fernanda.....	757
KANAZAWA, Julia Naomi	696
KULCSAR, Rosa	216-232
LADEIRA, Maria Elisa.....	258

LEMOS, Carmem Sílvia	351
LIENDRO, Rosalinda	757
LIMA, Artemilson	672
MACHADO, Hélia Maria de Fátima Gimenes	430
MALACHIAS, Rosângela	470
MALUTA, Sílvia Mariana V.	233
MARKUNAS, Mônica	233
MARQUES, Denise C.P. Catunda	216, 351
MARTINS, Antonio Norberto	523
MATTOS, Yára	351
MIDLIN, Betty	258
MONTEIRO, Ana Maria	644
MORAES, Cristina De Cássia Pereira	763
MOREIRA, Ana Lucia Souza	470
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa	65
MOREIRA, Maria de Fátima Salum	254, 639
NAPOLITANO, Marcos	323
NEMI, Ana Lucia Lana	418
NEVES, Vilma Fernandes	661
OLIVEIRA, Carlos Alberto de	439
OLIVEIRA, Cosme Lima de	394
OLIVEIRA, Eloisa Barbosa de	233
OLIVEIRA, Marco Antonio de	786
OMURO, Selma de Araujo Torres	743
PAES, Maria Helena Simões	372
PAGANELLI, Tomoko	254
PAIM, Elison Antonio	295, 562
PEDROSO, Regina Célia	571
PEGADO, Erika Araújo da Cunha	672
PEREIRA, Irene	689
PESSOA, Lillian de Abreu	770
PIAZZA, Maria de Fátima Fontes	735
PINHEIRO, Níminon Suzel	258
PONTUSCHKA, Nídia	243
PRIORI, Angelo A.	705

QUEIROZ, Jonas Marçal de	317
REZENDE, Rogério Alves de.....	258
RÍOS, Maria Ester.....	516
ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da	672
ROCHA, Ubiratan	190
ROCKENBACH, Denise	233
RODRIGUES, Dirce Spedo.....	250
ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de.....	129
SALIBA, Elias Thomé	156
SANTOS, Marcelo Vieira dos.....	696
SAVIETO, Monica C.	482
SCHLEUMER, Fabiana	470
SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos.....	115
SILVA, Carlos Eduardo Moreira da	559
SILVA, Cláudio Borges da	605
SILVA, Keila Queiroz e	363
SILVA, Vitória Rodrigues e	684
SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von	317
SOUZA, Antonio Clarindo Barbosa de	363
SOUZA, Maria Inez Salgado de.....	444
SOUZA, Sérgio A.....	201
TADDEO, Suely Gimenez.....	385
TEJERINA, Maria Elina.....	516
TOLEDO, Eliete Rosa.....	250
VASCONCELLOS, Camilo de Mello	351
WENCESLAU, Marina Evaristo.....	258
ZAMBONI, Ernesta	250
ZENUN, Katsue Hamada e	233

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Av. da Universidade, 308
Cidade Universitária
Caixa Postal 30303
05508-900 - São Paulo - Brasil
Endereço Telegráfico - FEUSP

