

IRENE QUARESMA AZEVEDO VIANA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
NO PERÍODO DE 1971 A 2002, “O CASO DA
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE VARGAS DE
DOURADOS/MS”**

IRENE QUARESMA AZEVEDO VIANA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO
PERÍODO DE 1971 A 2002, “O CASO DA
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE VARGAS DE
DOURADOS/MS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Freire de Souza

Dourados - 2007

Ficha Catalográfica Elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

372.890981727 V614e	<p>Viana, Irene Quaresma Azevedo</p> <p>O ensino de história nas escolas públicas de Dourados, no período de 1971 a 2002: “O caso da Escola Estadual Presidente Vargas”. / Irene Quaresma de Azevedo Viana. – Dourados, MS: UFGD, 2007. 125p.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Cláudio Freire de Souza Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. História – Ensino. 2. Educação – Dourados, MS– Aspectos históricos. 3. Escola Presidente Vargas – Dourados, MS - História. I. Título.</p>
------------------------	--

IRENE QUARESMA AZEVEDO VIANA

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO PERÍODO
DE 1971 A 2002, “O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE
VARGAS DE DOURADOS/MS”

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Cláudio Freire de Souza _____

2º Examinador:

Prof. Dr. Eudes Fernando Leite _____

3º Examinador:

Prof^a. Dr^a. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes _____

Dourados, _____ de Dezembro de 2007

DADOS CURRICULARES
IRENE QUARESMA AZEVEDO VIANA

NASCIMENTO	05/05/1972 – IGUATEMI/MS
FILIAÇÃO	Pascoal Azevedo Orestalina Quaresma Azevedo
1992/1995	Curso de Graduação – Licenciatura Plena em História Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS Dourados/MS
2002/2004	Curso de Pós Graduação, Especialização <i>Latu Sensu</i> em Historiografia e o Ensino de História Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Dourados/MS
2002/2004	Curso de Pós Graduação, Especialização <i>Latu Sensu</i> em Telemática na Educação Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE, Recife/PE

RESUMO

O presente trabalho consiste em apresentar algumas caracterizações acerca do Ensino de História contribuindo para o debate do ofício de historiador, discursando sobre as reflexões presentes, por entender a História como um fazer permanente e a investigação histórica como uma busca aberta às múltiplas possibilidades. Trata-se de discutir a temática que envolve o Ensino de História partindo de uma forma mais ampla, desde sua implantação no currículo, percorrendo algumas normatizações legais sobre o Ensino até chegarmos à especificidade: “O Ensino de História nas Escolas Públicas no período de 1971 a 2002, o caso da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados/MS”, em que contextualizamos a história da escola com as práticas pedagógicas aplicadas no Ensino de História.

Palavras - Chaves: História – Educação - Ensino

ABSTRACT

This work is to present some characterizations about the Teaching of History contributing to the debate of the letter of historian, speaking of the present thoughts, for understanding the History as to be a permanent historical and research as a search open to many possibilities. It is discussing the issue involving the "Teaching of History" from a broader, since its inception in the curriculum, traveling some official norms education on the study until we get to our uniqueness, "The Teaching of History in the Schools Public in the period from 1971 to 2002, 'the case of School State President Vargas of Dourados / MS'" where we discussed about the history of the school with teaching practices applied in the teaching of history.

Keywords: History-Education-Teaching

Dedico à minha mãe, Orestalina Quaresma Azevedo “in memoriam”, e ao meu pai, Pascoal Azevedo. Ambos na sua simplicidade me proporcionaram o gosto pelo estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças para concretizar este trabalho. Agradeço ao meu esposo Adalberto e minhas filhas Isabelle e Anielle que compartilharam o dia-a-dia da construção deste trabalho, pela compreensão nas inúmeras ausências e pelo apoio que sempre me proporcionaram.

Ao professor Cláudio Freire de Souza pela orientação precisa, segura, solidária, tranqüila; pelas inúmeras palavras e demonstrações de incentivo, estímulo e encorajamento.

Aos professores do Programa de Mestrado, Cláudio Alves de Vasconcelos, Eudes Fernando Leite, Jerry Roberto Marin, João Carlos de Souza, Paulo Roberto Cimó Queiroz, Osvaldo Zorzato e aos secretários Thaís, Kelly, Jean Carlo e Kleber, meu reconhecimento.

Aos meus companheiros de mestrado, Alexandre, Claudete, Edna, Eva, Gilmara, Lélío, Leonardo, Luciano, Luciana, Márcia, Sidiclei, Suzana, Rodrigo Piovesana e Rodrigo Godoi.

A Prefeitura Municipal de Dourados, através da Secretaria Municipal de Educação, na pessoa do Secretário Municipal de Educação Professor Antônio Leopoldo Van Suypene, pelo apoio concedido através da licença para estudo.

Às professoras de História: Irene Nogueira Rasllan e Conceição Marques Sanches que colaboraram concedendo entrevistas. Aos funcionários da E.E. Presidente Vargas, em especial Sônia, Olívia, Roseane e os diretores: Nei Elias Coinethe e Marisa Simões.

Especial agradecimento ao Diretor do Núcleo de Tecnologia Educacional de Dourados Professor Reissoli Venâncio da Silva, pelo imprescindível apoio durante a realização desta pesquisa. Agradeço também o apoio e a compreensão demonstrada dos demais colegas de trabalho: Daniela, Ednei, Edson, Iracema, Jonson, Júnior, Laércio, Léia, Lucimeire, Márcio, Núbea, Queila, Rízia, Rute, Santa, Solange, Valéria, Vilma e Zélia.

Não poderia deixar de externar a minha gratidão aos meus amigos e demais familiares que me incentivaram, em especial a minha amiga Professora Silvia Regina de Oliveira Paz pela leitura e correção deste trabalho.

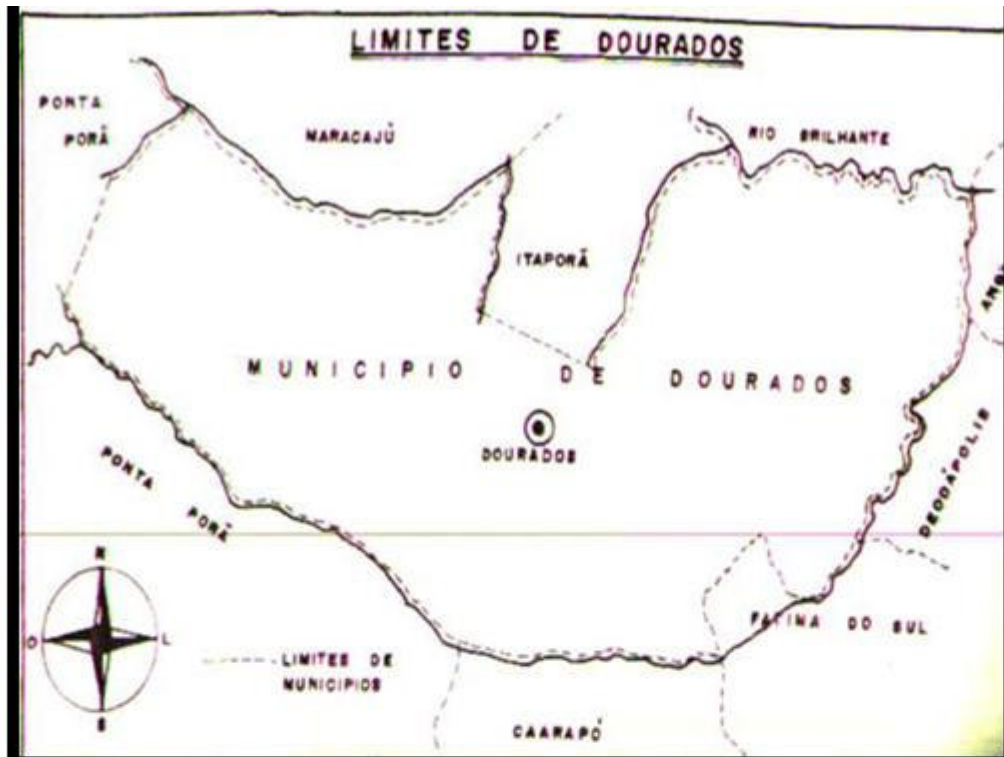
Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

Pensar o Ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas.

Thaís Nívia de Lima e Fonseca. História e Ensino de História.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo I - O Ensino de História na Escola Pública Brasileira	18
1.1 – O currículo escolar organizado em forma de disciplinas	21
1.1.1 – A História como disciplina escolar e o Ensino de História.....	23
Capítulo II - A reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consubstanciada na Lei n. 5.692/71 e o Ensino de História	28
2.1 – Antecedentes da Lei n. 5692/71.....	38
2.1.1 – O Contexto Econômico, Político, Social e Cultural da Lei 5.692/71	43
2.1.2 – O Cenário político, geográfico e educacional no então Estado de Mato Grosso e no Município de Dourados em meados do século XX.....	45
2.1.3 – A Escola Estadual Presidente Vargas em Dourados / MS.....	53
2.1.4 – O Currículo Escolar Normatizado pela Lei 5.692/71 e o Ensino de História na Escola Estadual “Presidente Vargas” (1971 a 1996)	58
2.1.5 – Propostas Curriculares para o Ensino de História a partir das Reformas Educacionais.....	64
Capítulo III – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e o Ensino de História	78
3.1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	92
3.1.1 – O Ensino de História a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	97
3.1.2 – A História do Ensino de História na Escola Estadual “Presidente Vargas” (1997 a 2002)	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
FONTES	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	121



LISTA DE ABREVIATURAS

ARENA = Aliança Renovadora Nacional
CAND = Colônia Agrícola Nacional de Dourados
CEUD = Centro Universitário de Dourados
DCN = Diretrizes Curriculares Nacionais
EMC = Educação Moral e Cívica
EPB = Estudos dos Problemas Brasileiros
LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB = Movimento Democrático Brasileiro
MEC = Ministério da Educação
MS = Mato Grosso do Sul
MT = Mato Grosso
NOB = Ferrovia Noroeste do Brasil
OSPB = Organização Social e Política Brasileira
PCNs = Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE = Plano Estadual de Educação
PSDB = Partido Social Democrático Brasileiro
SED/MS = Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMED = Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SMT = Sul de Mato Grosso do Sul
UCDB = Universidade Católica Dom Bosco
UFMS = Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

INTRODUÇÃO

A intenção deste trabalho é contribuir para o debate do ofício de historiador, discursando sobre reflexões presentes por entender a história como um fazer permanente e a investigação histórica como uma busca aberta às múltiplas possibilidades. Nesse sentido, por abrir mão da teoria pronta e acabada, reflete sobre a necessidade do diálogo com outros sujeitos sociais cujo viver histórico produz outras interpretações, o que evidencia o caráter incompleto do conhecimento histórico. Passa ainda por deixar de lado verdades presumidas e certezas absolutas, como algo dado que norteiam o trabalho de investigação.

A presente pesquisa é fruto da investigação inicial no curso de graduação em História no ano de 1995, onde foi realizado o Trabalho de Graduação intitulado: “O Ensino de História nas escolas da rede particular de Dourados”, em 2004 ao realizar a Monografia no curso de Especialização em História, o trabalho apresentado foi “Ensino de História no período noturno nas 5^{as} séries do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais: Clarice Bastos Rosa e Elza Farias Kintschev Real”, então ao ingressar no Mestrado em 2005, já tinha definido qual o objeto de pesquisa:” O Ensino de História nas Escolas Públicas¹ no período de 1960 a 2002”

Ao iniciar os trabalhos de pesquisa em 2005, primeiramente foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Dourados-Semed, em busca de dados sobre o Ensino de História nas Escolas da Rede Municipal, foi nos fornecido fotocópias dos documentos da Semed que constam a data de fundação das Escolas Municipais de Dourados, bem como várias informações sobre a vida funcional de professores, número de alunos e dados estatísticos. Após análise dos documentos constatou-se que o Ensino da Rede Municipal é oferecido à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries, tendo a denominação a partir de 2007 de 1^o ao 9^o ano. A documentação que existe arquivada é a partir de 1973, embora a oferta do ensino primário na esfera municipal

¹ O termo “Escolas Públicas” que será utilizado neste trabalho refere-se às instituições educacionais de caráter público, seja nas esferas: Federal, Estadual ou Municipal e não apenas de “acesso” ao público, onde neste caso incluiria as instituições educacionais de caráter privado.

inicia-se em 1940. A partir desses dados, em conversa com o Professor Orientador Cláudio Freire de Souza, optamos em deter a pesquisa apenas em uma escola da Rede Estadual de Dourados, a Escola Estadual Presidente Vargas, uma das mais antigas do município de Dourados.

A justificativa para a definição de apenas uma escola da rede pública de Dourados para a pesquisa, é que as escolas da Rede Municipal mais antigas ofereciam apenas o então chamado “ensino primário”, ou seja, 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, sendo elas, Escola Municipal: Manoel Santiago, criada em 1975; Prefeito Álvaro Brandão, criada em 1976; Januário Pereira Araújo, Izabel Muzzi, Frei Eucário, Antônia Cândido de Mello, criadas em 1979, lembrando que algumas dessas escolas, posteriormente, passaram a oferecer o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, porém, não abrangendo o período em que estaremos analisando sobre o Ensino de História. Vale ressaltar que não citamos as escolas municipais que atendem aos alunos da zona rural, nem as demais escolas da Rede Municipal criadas a partir de 1980.

Na oportunidade da visita aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, a técnica Mariza Rodrigues Boeira Valdivino do Setor de Estatística/Semed que informou-me que já era oferecido o ensino primário na Rede Municipal, antes mesmo dos Decretos de Criação das Escolas Municipais, todavia não há documentações referente a este período.

Em visita aos arquivos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS, através dos documentos analisados, constatamos que o ensino da Rede Pública Estadual em Dourados iniciou-se com a criação do grupo escolar “Joaquim Murtinho” oferecendo o “ensino primário” (1ª a 4ª séries), sendo mudada essa designação no ano de 2007 para o Ensino Fundamental de nove anos, correspondendo ao antigo primário: 1º ao 5º ano e ao antigo ginásio: 6º ao 9º ano. A Escola Estadual Joaquim Murtinho que foi criada em 1950 em 12 de agosto de 1993 municipalizou-se, sendo denominada: Escola Municipal “Joaquim Murtinho” e continua a oferecer o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Posteriormente, em outubro de 1955² foi criada em Dourados a primeira Escola Estadual com oferta do ginásio (atual ensino de 5ª a 8ª séries) denominada “Ginásio Estadual Presidente Vargas”. De posse dessas informações é que justificamos a definição da nossa pesquisa pela Escola Estadual Presidente Vargas, pois essa escola criada na

² O ano de criação da Escola Estadual Presidente Vargas aqui citado “1955” refere-se apenas aos trâmites burocráticos, pois conforme consta no decorrer deste trabalho o funcionamento efetivo dessa Instituição de Ensino se dá no ano de “1958”.

década de 1950 oferece o “Ensino de História” desde a sua criação o que contempla o nosso objeto de pesquisa: “O Ensino de História nas Escolas Públicas no Período de 1960 a 2002”. Faz-se necessário informar que após o Exame de Qualificação dessa Dissertação ocorrido em agosto de 2006, por sugestão da banca, optou-se pelo recorte temporal: no período de “1971 a 2002”. Ficando o tema da Dissertação denominado: “*O Ensino de História nas Escolas Públicas no período de 1971 A 2002, O Caso da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados/MS*”

Após essa definição em pesquisar “O Ensino de História” na Escola Estadual Presidente Vargas, no início de 2006 em visita a escola, atendida pelo diretor: Professor Nei Elias Coinethe de Oliveira, que disponibilizou-me os arquivos da secretaria da escola para pesquisa. Através da análise de documentos constatamos que a Escola Estadual Presidente Vargas foi criada por meio da Lei 427, de 2 de outubro de 1955, recebendo a denominação de Ginásio Presidente Vargas. A área de 10 mil metros quadrados, localizada ao sul da Rua Oliveira Marques foi doada pelo professor Celso Muller do Amaral, o primeiro diretor da instituição. Ele e o pai Vlademiro Muller do Amaral conversaram com o então governador, Fernando Côrrea da Costa, que providenciou toda a documentação, pai e filho, por conta própria, foram a então Capital Federal, Rio de Janeiro, interceder junto ao Ministério da Educação - MEC para efetivar a criação do “Ginásio Estadual Presidente Vargas”.

Em 2005, em comemoração aos 50 anos da escola foi desenvolvido o Projeto: “Vargas 50 anos”, com exposição de fotos e documentos que segundo os organizadores, resgatam a história da mais tradicional escola de Dourados e também a maior em número de alunos, sendo também a segunda maior escola pública do Estado de Mato Grosso do Sul. Participaram desse projeto todos os alunos matriculados nos Ensinos Fundamental, Médio e Cursinho Popular³, coletaram desde o início do ano letivo de 2005, documentos, fotografias e objetos, que constituíram a história da escola. Durante as exposições, enquanto pesquisadora tive acesso a esse conjunto de documentos, sendo que alguns deles foram utilizados como fontes em minha pesquisa.

Também em 2005 em uma visita a Escola Presidente Vargas, em conversa com o diretor, Professor Nei, sobre o meu objeto de pesquisa, eu questionei sobre documentos dos

³ Curso Popular Pré-Vestibular (CPPV) foi instituído pelo Governo Estadual, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED), como Projeto Especial, atendendo anseio manifestado pelos estudantes. No início do projeto foram selecionados, preferencialmente, os alunos oriundos de escolas públicas que já haviam concluído ou que estavam freqüentando o último ano do Ensino Médio, considerando-se também a menor renda familiar.

professores que atuaram no “Ensino de História” na escola desde a sua criação. Ele nos informou que há registros de vida funcional dos professores, porém, especificamente registros pedagógicos, como planos de aulas, provas, tipo de materiais didáticos utilizados não ficam arquivados na escola, os registros desse tipo ficam por pouco tempo na coordenação pedagógica, depois são descartados para que os atuais sejam mantidos. Tudo isso porque a escola não possui um lugar adequado para arquivar tais documentos.

Partindo dessas informações, sendo meu objeto de estudo a partir de 1971, recorreremos às fontes orais, através de entrevistas com ex-professores, para entendermos como aconteceu o “Ensino de História” nos diferentes períodos analisados, os documentos que foram apresentados na exposição em comemoração aos 50 anos da escola, também nos subsidiaram bem como os documentos oficiais que a escola dispõe, nos serviram como subsídios teóricos vários autores que tratam sobre o “Ensino de História”, principalmente nas áreas da Educação e da História, nos remetemos também às legislações oficiais como as Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 5.692 de 1971 e LDB n. 9.394 de 1996 e ainda aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs que embora não seja uma legislação educacional de cunho obrigatório é um documento oficial recomendado pelo MEC.

Quanto às entrevistas, em uma das visitas a Escola Estadual Presidente Vargas, a diretora adjunta Prof^a Marisa da Silva Simões disponibilizou registros de vida funcional dos professores, o que nos possibilitou um levantamento dos ex-professores que atuaram no “Ensino de História” na instituição. Partindo deste levantamento, em contato com a ex-professora de História, Irene Nogueira Rasllan e com a professora de História Conceição Marques Sanches, que iniciou sua atuação na Escola Presidente Vargas em 1990, as mesmas foram bastante receptivas quanto à pesquisa e concederam entrevistas orais as quais foram utilizadas no decorrer deste trabalho. Sendo que o objetivo dessas fontes orais com as professoras de História que atuaram na escola a partir de 1971 é fazer uma análise de como aconteceu de fato o “Ensino de História” no período em questão, contribuindo dessa forma de maneira significativa por meio das entrevistas para o enriquecimento deste trabalho.

A partir das leituras bibliográficas sobre o tema, assim como a partir das entrevistas dirigidas com o objetivo de agregar conhecimentos acerca do objeto de estudo e também paralelo à minha atividade docente, procurei, sempre que possível, utilizar esses subsídios teóricos para facilitar o entendimento do *tema*, que por vezes, parece pequeno. Mas, na medida em que se aprofunda torna-se um tema complexo, sendo ainda um campo

muito vasto para pesquisas, portanto a intenção deste trabalho é preencher apenas uma lacuna sobre o “Ensino de História”.

O presente trabalho consistirá em três capítulos. Sendo que no primeiro capítulo intitulado: O Ensino de História na Escola Pública Brasileira será composto de dois subtítulos: 1.1: O currículo escolar organizado em forma de disciplinas e 1.1.1: A História como disciplina escolar e o Ensino de História, onde caracterizamos o Ensino de História nas escolas públicas enquanto disciplina e sua inserção no currículo escolar.

No segundo capítulo trataremos sobre: A reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consubstanciada nas Leis n. 5.692/71 e o Ensino de História, sendo que discutiremos seis itens neste capítulo: 2.1:Antecedentes da Lei n. 5692/71; 2.1.1:O Contexto Econômico, Político, Social e Cultural da Lei 5.692/71, 2.1.2: O Cenário político, geográfico e educacional no então Estado de Mato Grosso e o Município de Dourados em meados do século XX; 2.1.3:A Escola Estadual Presidente Vargas em Dourados/MS, 2.1.4: O Currículo Escolar Normatizado pela Lei 5.692/71 e o Ensino de História na Escola Estadual “Presidente Vargas” (1971 a 1996); 2.1.5: propostas Curriculares para o Ensino de História a partir das Reformas Educacionais Neste capítulo faremos uma análise sobre a LDB n. 5.692 de 1971, suas implicações gerais e pontuaremos alguns aspectos no que diz respeito ao Ensino de História, trataremos as particularidades das práticas pedagógicas que envolveram o Ensino de História na Escola Estadual Presidente Vargas desde a criação da escola, também daremos um enfoque às propostas curriculares a partir das reformas educacionais.

Por fim, no terceiro capítulo abordaremos: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996 e o Ensino de História qual será apresentado em três subtítulos: 3.1:Os Parâmetros Curriculares Nacionais; 3.1.1:O Ensino de História a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e 3.1.2: A História do Ensino de História na Escola Estadual “Presidente Vargas” (1997 a 2002). Nesse capítulo, faremos análise sobre a LDB n. 9.394 de 1996 e suas implicações para o Ensino de História, contextualizando-a com os PCNs a partir de 1998 e com as práticas pedagógicas aplicadas no Ensino de História na Escola Estadual Presidente Vargas a partir da década de 1990.

Neste trabalho utilizamos várias fontes de pesquisa, como: leituras bibliográficas, documentos oficiais, legislações educacionais e entrevistas.Pela impossibilidade de realização de uma análise completa sobre o Ensino de História, este trabalho não teve como objetivo esgotar o assunto, também é oportuno salientar que não conseguimos abranger todos os aspectos que o objeto de pesquisa permitia. Tentamos, no entanto,

oferecer uma contribuição que embora pequena, seja significativa para o “Ensino de História” e simultaneamente aponte várias possibilidades de pesquisas referentes à temática que necessitam ser investigadas.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

No primeiro capítulo faremos uma introdução fundamentada nos aspectos que efetivaram o ensino público de História nas escolas brasileiras. Dessa forma, teceremos algumas considerações relevantes com a finalidade de entender as razões da introdução do Ensino de História na Educação Básica no então Estado de Mato Grosso. Discorreremos sobre o processo de escolarização e como a disciplina de História foi sendo incorporada no currículo escolar, apontando os objetivos e a importância desse ensino na formação dos alunos, sempre envolvendo elementos que fizeram parte desse processo.

Desde que a disciplina de História foi incluída nos currículos escolares no Brasil, com a criação do Colégio Pedro II em 1837, ou seja, desde que se tornou uma disciplina como área escolar obrigatória, a História ensinada tem mantido uma relação de proximidade com o conhecimento histórico acadêmico.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴, o Ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro momento teve início na primeira metade do século XIX após a Independência do Brasil, com a preocupação de criar uma “genealogia da nação”, elaborou-se uma “história nacional” baseada em uma matriz européia e a partir dos pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 do século XX, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Desde então, o Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país. (BRASIL, PCNs, 1998, p.19).

Em alguns contextos, é bem verdade, as políticas públicas brasileiras para a educação buscaram diferenciar ao extremo o saber escolar do saber acadêmico; contudo,

sempre houve pesquisadores/professores que contestaram essa separação. E nas últimas décadas, percebe-se o crescente aumento da preocupação de professores e outros especialistas em educação no sentido de questionar e analisar mais criticamente a relação existente entre o saber histórico acadêmico e como se tornou comum denominar - o saber histórico escolar.

Quanto à produção historiográfica brasileira durante a ditadura militar pós-1964 podemos encontrar uma análise elaborada por José Roberto do Amaral Lapa, em 1985, para ele a produção científica dos historiadores brasileiros desse período não poderia ser deslocada das repercussões e influências do movimento político-militar de 1964.

Embora não rejeite as repercussões negativas das perseguições aos intelectuais realizadas pelo governo militar, Lapa observou que a produção ideológica do regime militar não conseguiu marcar o conhecimento histórico brasileiro do período. Essa produção ideológica, de forma preferencial, orientou-se para os caminhos do antigo ensino de 1º e 2º graus, com alguma interferência no Ensino Superior, inclusive criando novas disciplinas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica – EMC, Organização Social e Política Brasileira - OSPB, Estudo dos Problemas Brasileiros - EPB. Além disso, o autor destaca a relevância dos cursos da Escola Superior de Guerra como formuladora do discurso ideológico a ser absorvido pela sociedade.

Ao criar tais dispositivos de difusão ideológica, não parecia necessário ao regime militar interferir diretamente na produção do conhecimento histórico nas universidades, a não ser, em casos de intelectuais e estudantes que se opusessem declaradamente ao governo estabelecido. Nesse sentido, o autor evidenciou que a violência sobre a universidade, com as cassações, aposentadorias compulsórias e perseguições, afetaram sobremaneira a produção em torno de alguns temas políticos e sociais mais diretamente visados pela repressão.

Contudo, de acordo com Lapa, houve uma produção historiográfica significativa no período, principalmente nos anos 1970 do século XX, assim como a tradução de diversas obras de historiadores importantes no plano internacional, que passavam despercebidas pela censura.

Data desse momento entrada e difusão no Brasil de historiadores ingleses como E. P. Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, e/ou dos historiadores franceses da

⁴ PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, documento oficial, recomendado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação – MEC, 1998.

chamada Nova História, terceira geração dos Annales, que passaram a exercer grande influência nos meios especializados.

Além da expansão da pós-graduação no Brasil, Lapa valorizou ainda o crescimento quantitativo de cursos de graduação em História; a criação, no início dos anos 1960, da Associação Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH, com sua base inicial no núcleo paulista, e sua reestruturação nos anos 1970 e 1980 com aceitação, não muito tranqüila, de professores de História do ensino de 1º e 2º graus e estudantes no seu quadro de associados, que levou a algumas cisões; o surgimento de novas revistas e, na área de divulgação, o aparecimento de coleções paradidáticas (como as coleções da Editora Brasiliense) que ofereceram espaços mais amplos para a produção dos historiadores brasileiros.

Os historiadores brasileiros, nesse período, voltaram-se, influenciados pela Nova História francesa e pelos historiadores da moderna História Social inglesa, para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino de 1º e 2º graus o formalismo da abordagem histórica denominada de “tradicional”⁵.

Com respaldo nas afirmações de Lapa é que iniciamos a caracterização do Ensino de História nas escolas públicas brasileiras a partir da década de 1960 do século XX, o qual foi diretamente influenciado pelo momento político vivenciado e pelas influências dos intelectuais já citados.

Certamente também marca a caracterização do Ensino de História a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1971, que generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório no âmbito nacional para o ensino de 1º e 2º graus. Contudo, manteve uma parte diversificada com a finalidade de contemplar as particularidades locais, as especificidades dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos.

De acordo com a referida Lei, coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. Essas propostas curriculares foram, na sua maioria, reformuladas a partir dos anos de 1980, principalmente com o fim do regime autoritário militar instaurado depois de 1964, com base nas

⁵ Tanto a historiografia positivista quanto a historiografia tradicional guardam uma mesma relação no que se refere ao que E.P. Thompson (1981, p.38) chama de "evidências históricas": para ambas, o significado delas é imediato, ou seja, aflora da sua própria verificação e não comporta interpretações.

tendências educacionais e nas áreas de conhecimento que se generalizavam no país nesse período.

1.1 - O currículo escolar organizado em forma de disciplinas

No Brasil, durante o período da ditadura militar (1964-1984), pode-se dizer que os marcos principais de ação na área educacional foram as reformas estabelecidas pelas leis 5.540/68, referente ao Ensino Superior, e 5.692/71, que tratava a época do ensino de 1º e 2º graus. Autores que discutiram esse tema, como Otaíza Romanelli, Paulo Ghiraldelli Jr. e José W. Germano compartilham uma abordagem bastante comum na bibliografia produzida a respeito da educação no período militar: o entendimento de que os fenômenos políticos são reflexos das forças econômicas e sociais vigentes naquele momento histórico, não abrindo espaço e muitas vezes desconsiderando a ação dos sujeitos.

Na abordagem da nova história política propõe-se superar este tipo de análise, compreendendo a política enquanto um lugar “onde se articulam o social e sua representação, a matriz simbólica onde a experiência coletiva se enraíza e reflete ao mesmo tempo” (ROSANVALLON, 2002, p.12). Isso significa que a política não deve ser vista como um setor separado da realidade e restrito a condicionamentos econômicos ou sociais, mas como uma modalidade de prática social.

Uma das possibilidades que a nova história política traz, influenciada pela proposta da nova história cultural, é a de análise dos discursos a respeito dos fatos políticos. Roger Chartier, a partir do conceito de representação, afirma que as percepções dos sujeitos sociais não são neutras, dependendo do contexto em que foram elaboradas, e derivando delas as suas práticas. A visão de mundo constitui o mecanismo de justificativas individuais, que permitem que o indivíduo interaja com o mundo, por meio de suas práticas e representações, entendidas aqui como as diversas formas pelas quais a realidade pode ser interpretada, e que se refletem na vida prática, nas ações e atitudes, mesmo inconscientes. (CHARTIER, 1988).

Essas representações dizem muito mais do que aquilo que enunciam, ou seja, trazem consigo sentidos ocultos, sutis, construídos social e historicamente, e que muitas vezes se internalizam no inconsciente coletivo, apresentando-se então como naturais, e, portanto, dispensando reflexão por parte daqueles que as compartilham, em dado espaço e momento histórico.

É dentro dessa abordagem teórica que pensamos ser importante analisar a temática da introdução no currículo escolar das escolas brasileiras da terminologia “disciplina” para designar um campo específico de conhecimento humano.

Um autor que aprofunda e sistematiza esta questão é Pierre Bourdieu, com os conceitos de espaço social, campo, habitus, capital e poder simbólico. Ele enfatiza, por meio desses conceitos, o sistema de relações existentes nos espaços sociais e sua dinâmica:

[...] a análise das estruturas objetivas – as estruturas dos diferentes campos – é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais, que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produtos de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço). (BOURDIEU, 1990, p. 26).

As idéias deste autor representam um referencial amplo e instigante para esta pesquisa, na medida em que enfatiza as limitações de entendimento de uma dada realidade e os determinantes histórico-sociais que pesam sobre ela e sobre a produção do conhecimento. Entretanto, considera que essa limitação configura, mas não determina a ação, sendo, porém, suficiente para criar padrões de comportamento e de interpretação. Nesse sentido, entende-se que contribui para a identificação dos padrões de interpretação dos diferentes grupos que serão averiguados no decorrer da pesquisa.

O tratamento dado aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula sob a forma legal de disciplina passa a aparecer na legislação escolar brasileira com mais determinação a partir dos governos militares impostos à Nação pelo golpe de Estado de 1964. Diferentes normatizações abordaram a questão enquanto instrumento de ideologização do poder dominante. Para melhor esclarecer, abordaremos algumas informações referentes às reformas educacionais estabelecidas pelas leis 5.540/68 e 5.692/71.

Um elemento identificado é a função da Educação: colaborar para o desenvolvimento do Estado e da sociedade, em especial nos aspectos econômico e social. Na década de 1960, o papel da Educação está intimamente relacionado à formação de mão-de-obra qualificada.

Vale destacar que a relação entre Educação e desenvolvimento aparece em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior, embora a Lei 5.540 tenha sido aprovada em 1968.

1.1.1 – A História como disciplina escolar e o Ensino de História

As disciplinas escolares têm sido estudadas no seu processo de constituição e de consolidação, no qual saberes antes restritos ao âmbito da produção científica ou própria de outras dimensões da vida social, como a profissional, por exemplo. A história do ensino, entendida dessa forma plural, ancorou-se primeiramente numa tradição dedicada a analisar a escola em sua relação com os aspectos econômicos, políticos e ideológicos concentrando-se numa perspectiva que, sustentada em uma determinada leitura do marxismo, a entendia essencialmente como reprodutora e reforçadora das desigualdades sociais e da ideologia dominante. Os elementos de análise consistiam, então, nas políticas educacionais e nas formulações oficiais, concentrando-se o foco das concepções políticas e ideológicas acerca da escola e, no limite, da própria educação. Assim entendida, a história do ensino pouco ou nada considerava o interior da própria escola e os seus processos educativos, ligados a todo um universo de relações de variadas naturezas, estabelecidas entre os sujeitos neles envolvidos. Negligenciados, o cotidiano e a cultura escolares não puderam ser desvendados apropriadamente durante muito tempo, deixando-se, com isso, de enriquecer o conhecimento sobre a história, não apenas do ensino, mas da própria instituição escolar.

Esse comportamento da historiografia da educação pode ser observado em vários países, sobretudo entre as décadas de 60 e 80 do século XX. No Brasil, ela foi ainda marcada por acentuada ideologização, em conjunturas políticas de grande importância, sem dúvida, para o debate sobre a educação em geral e sobre a escola em particular, como aquelas que envolveram o Regime Militar e o processo de redemocratização.

Não deixa, também, de haver uma coincidência com o movimento mais geral da historiografia brasileira, que só começou a repensar seus objetos e perspectivas interpretativas em meados da década de 80, sob a influência dos movimentos historiográficos internacionais, principalmente da História Cultural.

A história das disciplinas escolares não escapou a esses movimentos e apresentou, ao longo dos anos, algumas tendências mais ou menos evidentes. Uma delas, já tradicional, ancorada na Sociologia da Educação, é a que analisa as disciplinas escolares como conjuntos simplificados – e muitas vezes distorcidos – de conhecimentos científicos, adaptados por meio de uma série de mecanismos de “transposição didática” para o ensino dos níveis fundamentais de escolarização. Dessa forma, as disciplinas escolares seriam simplesmente instrumentos de vulgarização de saberes mais elaborados. Muitos estudos,

partindo dessa perspectiva, acabaram por entender que, ao se constituírem, as disciplinas escolares estariam adquirindo um outro estatuto, distinto do conjunto de saberes que lhes teria dado origem. Isso significa dizer, por exemplo, que a gramática ensinada nas escolas teria uma estrutura que lhe seria específica, pois no processo de sua constituição em disciplina escolar ela teria se formado com características próprias, com elementos muitas vezes distintos daqueles que marcam sua face acadêmica. Assim, o conteúdo e as normas de estudo da gramática escolar seriam muito diferentes da gramática estudada pelos especialistas acadêmicos. Por isso, para muitos pesquisadores, essa distinção não poderia ser explicada simplesmente por um movimento de desvirtuamento ou de simplificação do corpo original de saberes.

André Chervel, em seu estudo já clássico – e ainda um dos poucos a discutir teoricamente o campo da história das disciplinas escolares – insiste em que elas são “criações espontâneas e originais do sistema escolar”, estando longe de ser apenas o resultado de uma transposição do conhecimento científico. Portanto, seu estudo teria que considerar as práticas docentes e discentes, as finalidades de constituição dessas disciplinas e os fenômenos culturais a elas relacionados. Embora atento para os contextos de constituição das disciplinas escolares, Chervel enfatiza a necessidade de sua análise como elemento autônomo no interior da cultura escolar, como o caminho mais eficaz para se compreender sua estrutura, suas características e suas funções para além de um papel puramente redutor e reprodutivista. (Apud, FONSECA, 2003, p.11- 12).

Thaís Nívia de Lima e Fonseca coloca em foco o Ensino de História em sua dimensão histórica, tendo na disciplina escolar e no seu ensino o eixo de análise. Por isso, o Ensino de História é aqui considerado no contexto de um processo mais sedimentado de escolarização, já a partir da segunda metade do século XIX, quando tanto a disciplina escolar quanto o campo da investigação histórica adquirem estatutos mais bem definidos e estrutura mais elaborada. (FONSECA, 2003, p.12).

As características do conjunto de conhecimentos definidos como História, no universo escolar, nem sempre foram as mesmas nem se mantiveram fiéis a uma estrutura de organização semelhante à que conhecemos hoje para as disciplinas escolares. Na verdade, o próprio estatuto da História enquanto campo do conhecimento mudou com o tempo, conforme suas relações com o debate científico de uma forma geral e com ciências humanas em particular.

A rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente

fundamentado. A trajetória da História ensinada nas escolas não corresponde, necessariamente, à da História campo do conhecimento, mesmo porque, durante muito tempo – da Idade Média ao século XIX -, parte dela confundiu-se com a história sagrada (dos cristãos), isto é, com a história bíblica, que era ensinada nas escolas onde a influência de igrejas cristãs eram significativas. A história “profana”, principalmente sobre a Antiguidade, chegava a aparecer, por meio de textos clássicos, no elenco dos conhecimentos incluídos no estudo do latim ou mesmo da Teologia.

Como conteúdo destinado ao ensino, a História ganhou importância a partir dos tempos modernos para a formação das elites, sobretudo dos herdeiros dos tronos europeus. Em outras instâncias, os colégios jesuítas já apresentavam temas de história em seus currículos, mas que de forma alguma integravam um conjunto organizado de saberes e de procedimentos que poderiam ser denominados de disciplina escolar.

A organização dos sistemas de ensino público variou conforme as conjunturas nacionais, mas pode-se dizer que, em comum, havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico, transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais. Foi também nesse momento que a História, como campo de conhecimento, começou a apresentar maior sistematização em termos de investigação e de seus métodos, procurando o equilíbrio entre as dimensões erudita e filosófica. Segundo François Furet, foi somente com esse processo, passo importante para a constituição da História científica, que foi possível a sua escolarização, isto é, sua transformação em disciplina escolar. (Apud, FONSECA, 2003, p.23-24).

Assim, ao longo do século XIX, a questão do método dizia respeito não apenas à investigação histórica propriamente dita – a objetividade, as técnicas, a crítica documental. Dizia respeito também ao Ensino de História nas escolas primárias e secundárias, que deveria obedecer a procedimentos específicos, como a adequação de linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo, a utilização de imagens úteis à compreensão da História da Nação.

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.

Salientamos também que a preocupação com a pesquisa sobre o Ensino de História, conforme Thaís Nívia Fonseca, tem apresentado variações de abordagens, conforme a autora se refere:

É de fato, bastante recente a inovação nesse campo de estudos, para além do exame formal de programas, conteúdos e currículos.. Os trabalhos mais interessantes têm partido, em geral, do estudo da História como disciplina escolar para analisar algumas dimensões do seu ensino nas escolas primárias e secundárias, privilegiando, portanto, os séculos XIX e XX. Ainda assim, concentram-se na análise das relações entre os contextos políticos, da definição dos programas de ensino e da produção dos materiais didáticos, sobretudo dos livros escolares de História. (FONSECA, 2003, p.25-26).

Nessa perspectiva, principalmente a partir da década de 1970, foram produzidos alguns trabalhos importantes, que acabaram por tornar-se referenciais para os estudos que se seguiram, pelas proposições que motivaram a análise daquelas relações. Indispensável é, pois, citar as reflexões propostas por autores como Pierre Nora, François Furet, Jacques Ozouf e Mona Ozouf, que demonstraram preocupação especial com o Ensino de História na França a partir do século XVIII e, principalmente, no século XIX. Esses autores enfocaram aspectos de grande importância para a compreensão da consolidação da História como disciplina escolar e de seu ensino como questão política relevante. (Apud, FONSECA, 2003, p.26).

O “caso” francês tornou-se exemplar ao evidenciar as vinculações entre o fortalecimento do Estado-Nação, a construção e a consolidação de uma identidade nacional coletiva, a afirmação nacional perante outras nações, a legitimação de poderes constituídos e a História enquanto conhecimento social e culturalmente produzido e seu ensino nas escolas. As funções do Ensino de História, as possibilidades de acentuação de funções morais e políticas para ele, as disputas pela memória nacional, sempre associada à História da nação, foram alguns dos aspectos analisados por estudos dessa natureza.

Abordagens que privilegiam, por exemplo, as práticas escolares presentes no Ensino de História são raras, ao contrário do que tem ocorrido no campo de investigação sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, ou mesmo sobre outros temas ligados ao ensino, como as questões de gênero e a formação de professores.

Thaís Nívia de Fonseca afirma:

Que muito pouco tem sido feito quando se trata de refletir sobre a circulação e as apropriações do conhecimento histórico nas escolas primária e secundária, atentando-se para as práticas cotidianas relativas ao Ensino de História, inclusive suas manifestações fora do espaço escolar propriamente dito e suas implicações numa dimensão de longa duração.(FONSECA, 2003, p.27).

No conjunto, sobressaem os trabalhos sobre os currículos e sobre os livros didáticos, geralmente analisados em seus aspectos intrínsecos ou como produtos das elaborações políticas e ideológicas. Mais recentemente, têm surgido análises interessadas na vinculação entre o Ensino de História e a produção historiográfica e estudos que procuram utilizar, além da análise textual, a leitura da iconografia como elemento fundamental na construção do saber histórico escolar. Nesse sentido, os aportes teóricos que têm contribuído para o avanço da historiografia da Educação – principalmente os da História Cultural – ainda têm sido pouco no campo do Ensino de História, fora do âmbito do estudo das instituições escolares, dos currículos e dos livros didáticos. A História do Ensino de História é um campo complexo, contém caminhos que se entrecortam, que se bifurcam, estando longe de circunscrever-se à formalidade dos programas curriculares e dos livros escolares. Suas múltiplas relações com os vários instrumentos científicos, político, cultural para diferentes grupos, indica a riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda há para se investigar.

CAPÍTULO II

A REFORMA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL CONSUBSTANCIADA NA LEI N. 5.692/71 E O ENSINO DE HISTÓRIA

No setor da educação e cultura, o fim da década de 1960 e início da década de 1970 do século XX, caracteriza-se pelas providências iniciais a fim de compatibilizar o funcionamento da Rede Estadual de ensino, a filosofia e aos mandamentos da Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, da qual estabeleceu novas normas e diretrizes para a educação nacional.

Uma nova atitude administrativa também é evidenciada, como decorrente da reforma do ensino: A Lei n. 5.692 com seu caráter de atualização do sistema de ensino de 1º e 2º graus impôs uma nova atitude, fazendo com que a estrutura do planejamento educacional passasse a ser vista como um sistema mais amplo que deve prever e esquematizar, estrategicamente, as decisões sobre recursos, organização pedagógica e administrativa a serem adotadas na condução do processo educacional global.

Essa é a nova legislação sobre o ensino que surge no início da década de 70, período do milagre econômico e do otimismo em relação ao regime militar. Ao mesmo tempo em que se tem o acirramento de reprimir a qualquer forma de contraposição ao regime político instituído, principalmente depois do Ato institucional n. 5 de 1968. Nesse momento, chamado por Elio Gaspari de ditadura escancarada, o governo ganha a faceta autoritária e depõe contra os direitos fundamentais (GASPARI, 2002).

Sob o mandato de general Médici, as medidas repressivas atingiram seu ponto culminante. Uma nova lei de segurança nacional foi introduzida, incluindo a pena de morte por fuzilamento. A pena de morte tinha sido abolida após a Proclamação da República, e mesmo no Império já não era aplicada. No início de 1970, foi introduzida a censura prévia em jornais, livros e outros meios de comunicação. Isso significava que qualquer publicação ou programa de rádio e televisão tinha que ser submetido aos censores do governo antes de ser levado ao público. Jornais, rádios e televisões foram obrigados a conviver com a

presença do censor. Com frequência, o governo mandava instruções sobre os assuntos que não podiam ser comentados e nomes de pessoas que não podiam ser mencionados (CARVALHO, 2002, p.62).

A censura talvez tenha sido o instrumento de repressão mais presente no cotidiano popular. Isso porque afetava diretamente o dia-a-dia da população. Entretanto, quase todos os direitos garantidos anteriormente foram violados. Os direitos não eram suprimidos em larga escala, o que poderia revoltar as massas, mas de forma localizada, contra os inimigos declarados ou potenciais do regime. A censura à imprensa eliminou a liberdade de opinião, não havia liberdade de reunião, os partidos eram regulados e controlados pelo governo, os sindicatos estavam sob constante ameaça de intervenção. Era proibido fazer greves, o direito de defesa era cerceado pelas prisões arbitrárias, a justiça militar julgava crimes civis, a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia, a integridade física era violada pela tortura nos cárceres do governo, o próprio direito à vida era desrespeitado. As famílias de muitas vítimas até hoje não tiveram esclarecidas as circunstâncias das mortes e os locais de sepultamento. Foram anos de sobressalto e medo, em que os órgãos de informação e segurança agiam sem nenhum controle (CARVALHO, 2002, p.63).

Seja como for, a supressão de direitos civis durante a ditadura foi uma das mais terríveis marcas da História brasileira. Os direitos políticos também foram suprimidos durante a ditadura.

Para manter aberto o Congresso, os militares conservaram as eleições legislativas. As eleições diretas para governadores foram suspensas a partir de 1966, só voltando a ser realizadas em 1982. Para presidente da República, não houve eleição direta entre 1960 e 1989, quase 30 anos de exclusão do povo da escolha do chefe do Executivo. (CARVALHO, 2002, p.166).

A supressão dos direitos políticos, por outro lado, foi contraditória. Ao mesmo tempo em que as eleições eram restringidas e dirigidas, o eleitorado expandiu-se: mais estranho do que haver eleições foi o fato de ter o eleitorado crescido sistematicamente durante os governos militares. A tendência iniciada em 1945 não foi interrompida, foi acelerada. (CARVALHO, 2002, p.67).

Esse contraste foi marcante para a formação da orientação da cultura política brasileira.

Esse é um dado cujas implicações não podem ser subestimadas. A pergunta a se fazer é óbvia: o que significava para esses milhões de cidadãos adquirir o direito político de votar ao mesmo tempo em que vários outros direitos políticos e civis lhes eram negados? (CARVALHO, 2002, p.167).

Alguém que adquire o direito ao voto num momento em que a liberdade de pensamento é suprimida aprende a votar, sem pautar sua escolha eleitoral em formulações políticas. O ato de votar no Brasil ganhou durante esse período características *sui generis*. Para alguns podia ser utilizado com mercadoria de troca, para outros uma obrigação sem sentido. Se existiram supressões claras de direito civil e político, no plano dos direitos sociais a orientação foi diversa.

Ao mesmo tempo em que cerceavam os direitos políticos e civis, os governos militares investiam na expansão dos direitos sociais. O que Vargas e Goulart não tinham conseguido fazer, em relação à unificação e universalização da previdência, os militares e tecnocratas fizeram após 1964 (CARVALHO, 2002, p.170).

Outro aspecto da expansão dos direitos sociais estava ligado à propaganda do governo, especialmente a relacionada ao crescimento econômico vigente, que ficou conhecido como “milagre econômico”: Apesar da queda de crescimento no final, a coincidência do período de maior repressão com o de maior desenvolvimento econômico era perturbadora.

O governo Médici exibiu esse aspecto contraditório: ao mesmo tempo em que reprimia ferozmente a oposição, apresentava-a como fase de euforia econômica perante o resto da população. Foi também o momento em que o Brasil conquistou no México o tricampeonato mundial de futebol, motivo de grande exaltação patriótica, da qual o general soube aproveitar-se para aumento da sua própria popularidade. Uma onda de nacionalismo xenófobo e reacionário percorreu o país. Via-se nas ruas e nos carros faixas com os dizeres: "Brasil: ame-o ou deixe-o", uma crítica explícita à oposição, sobretudo a oposição armada. Pesquisas acadêmicas de opinião pública feitas na época indicaram que o presidente gozava de popularidade (CARVALHO, 2002, p.168).

Isso, entretanto, ficou mascarado frente à propaganda ideológica da ditadura militar no início da década de 70. Enfim, em relação aos direitos e a cidadania, “o período dos governos militares tem, assim, que considerar a manutenção do direito do voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos”. (CARVALHO, 2002, p.172).

Esse coquetel de relações ambíguas do Estado com o cidadão formularam perspectivas diversificadas sobre a cidadania. Os sentidos dados à cidadania tiveram clara influência desse movimento de supressão, camuflagem e concessão de direitos num Estado autoritário.

E não se deve ter a ilusão de que o regime militar é uma realidade desligada do momento pós 1988. A atitude de virar as costas para o passado, ignorando sua presença no ideário do presente, não condiz com uma visão histórica sensata. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, formulada no período mais crítico de repressão do regime militar, já continha praticamente todos os princípios orientadores do ensino que estão presentes na constituição atual:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, LDB n. 5.692/71).

Nessa mesma legislação, ainda, aparece no artigo 7º à obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica. Observe-se que o contexto político atual e o daquele período são antagônicos, entretanto, a palavra cidadania aparece pela primeira vez lá, como sinônimo de educação cívica, adequando o cidadão para o contexto nacional. A inclusão destes conteúdos nos programas da década de 70 não constitui novidade na escola brasileira. Desde o século XIX, o Ensino de História configura espaço privilegiado para a transmissão de noções tais como pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como, para o culto dos heróis nacionais.

O Estado, sem dúvida, utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município, do Estado, da comunidade e da nação. Através das atividades escolares buscam a identificação, a legitimação e a homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que a imagem que interessa à classe dominante e suas estratégias básicas de hegemonia (FONSECA, 1995, p.69).

Em parecer explicativo sobre a nova LDB o Conselho Federal de Educação do regime militar delimita a interpretação da lei e apresenta um importante aspecto para análise: já nos encontramos, assim, em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos.

Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus - o preparo “ao exercício consciente da cidadania” - para o OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as

demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional (Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação)

O advento dessa nova lei esvazia, ao limite, o Ensino de História e sua função em relação à experiência histórica, imobilizando sua perspectiva. “Como advento da Lei 5692/71 no governo militar de 64, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB) os Estudos Sociais esvaziaram os conteúdos de História e Geografia e valorizaram conteúdos de uma abordagem nacionalista destinada a justificar o projeto nacional do governo militar de 1964” (GASPERAZZO, 2003).

A Lei 5.692/71 introduziu grandes e profundas modificações no Ensino Fundamental, excluindo a História e a Geografia como disciplinas independentes no currículo recém-criado, 1º grau de oito anos. Cada um dos estados brasileiros buscou soluções próprias para as questões que a reforma apresentava. De modo geral, rejeitavam-se os Estudos Sociais que pretendiam – tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção do conhecimento – excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira (ABUD, 2003, p.40).

Os profissionais que se formavam em apenas uma área das Ciências Humanas eram obrigados a trabalhar como se tivessem domínio de todas:

[...] com a implantação da Lei n. 5692/71, o Ensino de História ficou atrelado à área de Estudos Sociais. Assim, o professor de Estudos Sociais, a partir desse momento, teria que dar aulas de História, Geografia, OSPB e EMC, fosse ele historiador, geógrafo ou de outra formação na área das Ciências Humanas, como Sociologia, Filosofia ou mesmo Estudos Sociais. (MARTINS, 2001, p.207).

A realidade das escolas, entretanto, não seguiu o definido na legislação, pois

[...] o que ocorreu em grande parte das escolas foi que a área de Estudos Sociais se manteve em termos oficiais, porém muitas vezes os professores, dentro de suas salas de aula, trabalharam com a História e a Geografia de maneira autônoma, sem a interligação que a reforma pretendia. (MARTINS, 2001, p.209).

A presença dos Estudos Sociais no currículo oficial não mudou a prática do professorado:

[...] é possível observar que havia uma resistência ao currículo de Estudos Sociais, porém o ponto fundamental dessa resistência era o fato de se ter de trabalhar com História Geral na 5ª série. Não havia um questionamento em relação aos conteúdos em si, mas apenas à inversão da ordem de como trabalhá-

los em cada série. Não há, por exemplo, uma crítica à forma como o currículo sugeria que se trabalhasse com o presente, sem questionamentos. Muito menos uma crítica ao porquê de a reforma ter criado os Estudos Sociais e, assim, ter esvaziado os conteúdos de História. Portanto, havia uma resistência, porém que não atacava as questões de fundo da reforma e das mudanças do Ensino de História. (MARTINS, 2001, p. 214).

Para, de fato, constatarmos que a afirmação de Cláudia Martins, na qual se refere ao Ensino de História na década de 70 no Estado do Paraná, em nada se difere da realidade sobre o Ensino de História no município de Dourados/MS, no mesmo período recorremos à entrevista da Professora de História Irene Nogueira Rasllan⁶, que coloca da seguinte forma:

[...] nem na época da obrigação da 5.692 de trabalhar Estudos Sociais, era individual, houve uma rejeição simplesmente à Lei. Ela não foi aplicada, ficou no papel, me lembro de que os professores, então, que estávamos vivendo uma época de Revolução lá, os professores disseram o seguinte: que essa Lei, ficou pra gente, passada pra gente, como se fosse uma experiência americana, que podia até ter dado certo, ou ela estava testada lá nos Estados Unidos, se serviu para os americanos, obrigatoriamente tinha que servir para os países de terceiro mundo, então não pegou, não vingou, porque o pessoal desconhecia como trabalhar, podia até ter um professor pra geografia, mas esse professor de História tinha que trabalhar junto com ele, se fosse estudar o espaço, então eu estudo o espaço geográfico, junto com a História, batendo com aquilo ali, mas professor nenhum sabia como casar isso aí, como juntar, e o professor de geografia estava estudando geografia do Brasil e eu tava trabalhando com as civilizações pré-históricas, então eu tinha que trabalhar com indígena brasileira nesse caso aí, nesse espaço, mas ele não podia fugir do livro didático, então ele ficava preso lá atrás, não tinha condições (RASLLAN, 2007).

Percebemos na fala da professora que de fato a Lei 5.692 foi uma orientação oficial e que na prática pouco se alterou no que se refere ao Ensino de História e o que é pior: confundiu mais ainda o professor naquilo que ele já trabalhava.

A necessidade de se refletir sobre o papel do cidadão como um agente ativo na sociedade não era destacado no ensino de Estudos Sociais. Antes, se pretendia a conformação da juventude a realidade, transformando-a num objeto passivo do ensino:

[...] em não estabelecendo relações entre os vários níveis, o educando, assim com receptor dos meios de comunicação de massa, não chega a refletir criticamente sobre as experiências históricas, uma vez que as informações isoladas aparecem como a-históricas e a-temporais. Os homens não surgem como construtores da

⁶ Professora entrevistada: Irene Nogueira Rasllan, professora de História aposentada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e ex-professora de História da E.E. Presidente Vargas. (o roteiro de entrevista realizada com a Professora Irene Rasllan consta como anexo n. 01, ao final deste trabalho). Devemos ressaltar que a entrevista concedida pela professora será utilizada de forma a preservar a linguagem utilizada por ela.

história e não se considera integralmente o seu modo de vida, mas apenas as dimensões consideradas chave para a explicação dos ‘aspectos’ delimitados. (FONSECA, 1995, p.66).

A “história oficial” consegue excluir, silenciar, ocultar os outros projetos e ações mas, não consegue eliminá-los da memória coletiva. As instituições e o próprio ensino da História não apenas ratificam, confirmam e impõem a memória e os valores dominantes. É preciso considerar os limites deste discurso historiográfico homogeneizador do controle social exercido pelo Estado e dos seus instrumentos, no caso, os programas de ensino. É preciso considerar também as tensões internas vividas pelas escolas, e o fato de que a aprendizagem e a formação da consciência histórica não se dão apenas nestas instituições, mas no conjunto social. A veiculação destes valores e concepções, nestes programas, revelam, entretanto, um contexto histórico em que o discurso institucional encontra ressonância, ou seja, é “aceito” pelos sujeitos históricos, no caso, os especialistas, detentores do saber e do poder de dizer o que deveria ou não ser transmitido na escola fundamental (FONSECA, 1995, p. 70).

A função conformadora dos Estudos Sociais dificultava, inclusive, uma visão do aluno como sujeito da História.

Os alunos interiorizaram a idéia de que não são sujeitos históricos. [...] A História, para os alunos da 5ª série (em sua maioria), estuda apenas o passado protagonizado por D. Pedro I, Tiradentes, os Bandeirantes, Princesa Isabel etc. Muitos professores encontraram, e encontram ainda, resistências a uma nova forma de se trabalhar História, decorrentes desta postura de mero expectador introjetada e assumida durante os primeiros anos de escolaridade pelos alunos. (FONSECA, 1995, p.71).

Caso comparemos a afirmação de Selva Fonseca com o depoimento da professora Rasllan que atuou na Escola Estadual Presidente Vargas no período em que se pretendia implantar Estudos Sociais, constatamos que algumas de suas práticas chamadas de “tradicionais” ainda permanecem em muitas escolas do Brasil.

Vejamos o relato da professora:

[...] por que o ensino era mecânico, como o professor dizia e como os alunos achavam, que o Ensino de História era decoreba, veja só, trabalhava na base do questionário, passava um texto no quadro, explicava, dava uma aula expositiva, escrevia no quadro, tudo, um quadro sinótico, um resumo no quadro, e na aula seguinte o aluno tinha uma chamada oral para ver o grau de entendimento dele sobre aquele assunto, e os alunos achavam, sempre acharam que Geografia e História eram matérias decorativas, era preciso decorar, então o trabalho que a gente tinha que fazer com eles é que a História não era decorativa que era uma somatória, que era interpretativa que ele podia tirar conclusões acerca daquilo, foi muito complicado fazer isso com o aluno, porque ele achava que só bastava ele decorar e por incrível que pareça muitos professores cobraram muito datas e

fatos, na base de fatos e datas, aí justificava a questão da decoreba, ele decorava porque ele precisa decorar aquela data de todo jeito...(RASLLAN, 2007).

O aluno expectador da História é por excelência um expectador da aula. A prática de receber o conteúdo pronto e não exigência de reflexão, da pesquisa que produziu alunos passivos frente ao saber, copiadores de anotações e questionários que eram desenvolvidos na prova tal e qual recebidos em sala de aula. História e Geografia passam a ser encaradas desde cedo como disciplinas que não exigem reflexão e elaboração da parte dos alunos. O próprio nome dado à disciplina, Integração Social, indica como era reduzido e simplificado o novo modelo de ensino e de escola que se fazia naquele período (FONSECA, 1995, p.72).

A implantação de uma disciplina de Estudos Sociais acabou por gerar a necessidade de um professor especializado nessa disciplina. Para tanto se criaram às licenciaturas curtas de Estudos Sociais:

Desde as reformas educacionais nas décadas de 1960 e 1970, principalmente com a introdução do denominado ‘ensino profissionalizante’, as disciplinas da área de Ciências Humanas vêm sendo alvo de constantes ataques, que vão desde a introdução de uma disciplina anódina e inexistente como Estudos Sociais em substituição à História e Geografia no ensino de 1º grau até a eliminação completa no 2º grau, além da aberrante criação de ‘licenciaturas curtas’ para a formação de professor polivalente para o 1º grau (GLEZER, 1982, p.117).

Para entendermos que esta realidade apontada por Glezer se passava no interior das mais distantes cidades do país, recorreremos novamente ao depoimento da professora Irene Rasllan que nos diz assim:

[...] o edital abriu inscrição no vestibular para os cursos de História, Geografia e Letras, então a nossa opção foi por História, outro grupo em Geografia, só que quando iniciamos o curso em 1972 o curso era Estudos Sociais, por que o Conselho Estadual de Educação não aceitou que Dourados tivesse um curso com Licenciatura Plena em História, então a habilitação em Estudos Sociais era para a formação no magistério até a 8ª série. Nesse período, a Universidade estava nascendo aqui em Dourados, é nesse ano de 1971 que acontece o 1º vestibular do CPD – Centro Pedagógico de Dourados, que fazia parte da Universidade Estadual com sede em Cuiabá; pois nesse período o Estado não era dividido ainda, os professores que vieram para dar aulas, eram formados em História ou Geografia e receberam uma capacitação sobre essa Lei 5.692/71, chamado “Projeto Bola de Neve”, foi através desse projeto que ficamos sabendo que o curso que iríamos fazer não era mais de História e Geografia, e sim, de Estudos Sociais com habilitação apenas para dar aulas até a 8ª série. Sendo assim, houve uma cisão no curso, onde vários alunos pediram transferência do curso de Estudos Sociais, no meio deles estou eu, e fomos para Campo Grande para a UCDB cursar História e um outro grupo cursar Geografia; e o curso de Estudos

Sociais quase faliu, restando apenas 7 alunos, tudo isso pela Lei 5692 que já começou dando problemas...(RASLLAN, 2007).

Mas o governo militar ainda tentou implantar uma mudança na legislação que transformava as licenciaturas de História e Geografia em apenas uma modalidade inserida em licenciaturas amplas de Estudos Sociais num projeto apresentado em 1980.

O Brasil, porém, não se encontrava mais no período em que a ditadura detinha amplos poderes. As pressões internacionais e a crescente dívida externa enfraqueceram o regime militar, naquilo que Gaspari chama de Ditadura derrotada (GASPARI, 2002).

Novos movimentos sociais surgem no final da década de 70. Entre os destaques desses novos movimentos sociais aparece o novo sindicalismo.

O novo movimento distinguia-se do sindicalismo herdeiro do Estado Novo em vários pontos. Um deles era o de ser organizado de baixo para cima, de começar na fábrica, sob a liderança de operários que vinham das linhas de produção, em contraste com a estrutura burocratizada dominada pelos pelegos. (CARVALHO, 2002, p.180).

Os novos movimentos sociais, entretanto, não se restringiam somente ao sindicalismo: Fora do mundo partidário e sindical, houve também grandes modificações no movimento popular.

[...] desenvolveram-se outras organizações, civis ou religiosas, cujas finalidades nem sempre eram diretamente políticas, mas que tinham a vantagem de um contato estreito com as bases, o que não se dava com os grupos guerrilheiros. Dentro da Igreja Católica, no espírito da teologia da libertação, surgiram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). A Igreja começou a mudar sua atitude a partir da Segunda Conferência dos Bispos Latino- Americanos, de 1968, em Medellín. Em 1970, o próprio Papa denunciou a tortura no Brasil. A hierarquia católica moveu-se com firmeza na direção da defesa dos direitos humanos e da oposição ao regime militar. Seu órgão máximo de decisão era a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (CARVALHO, 2002, p.182).

Nesse momento, a mobilização dos professores de História para lutar contra a proposta de extinção das licenciaturas de História foi grande e a proposta defendida pelo governo militar foi barrada demonstrando uma nova dinâmica social. Um manifesto da ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História) e outros documentos apresentam a questão de forma simplificada:

Transmitimos um brado de alerta a toda a comunidade brasileira no sentido da resistência ao mencionado projeto: esse elimina radicalmente os cursos de Geografia e História dos Institutos de Ensino Superior para reduzi-los a simples habilitações no interior da licenciatura plena de Estudos Sociais que, deste modo, ficam equiparados a Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e

Cívica. [...] BOLETIM INFORMATIVO, 1, SET. 1980 - ANPUH - Trata-se de um projeto de resolução, acompanhado de parecer do conselheiro Paulo Nathanael, que fixa o currículo mínimo de Estudos Sociais e, ao mesmo tempo, extingue definitivamente os cursos de História e Geografia, reduzindo-os a meras “habilitações” no interior da licenciatura plena de Estudos Sociais, equiparadas a Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Tal medida estende-se a todo o território nacional, e sua entrada em vigor está prevista, segundo o mesmo projeto, para 1981 (GLEZER, 1982, p.127-128).

As discussões trouxeram enormes críticas à condução do Ensino de História no país. No contexto da luta pela redemocratização o Ensino de História ganha um aspecto fundamental para reconstruir a memória que durante mais de duas décadas havia sido desvalorizada pelo ensino tecnicista, suprimida pelo avanço da Educação Moral e Cívica e pelos Estudos Sociais e, enfim, reprimida como elemento de crítica ao regime autoritário existente. O papel do professor ganha novos contornos, mas ainda falta o elemento criativo essencial a essa função:

[...] a questão que mais nos preocupa, em todo este emaranhado de pareceres e de tentativas de descaracterizar as Ciências Humanas em geral e a História, a Geografia e a Filosofia em particular, diz respeito à concepção da educação e do ensino subjacente a tais perspectivas: a de que o professor, seja de 1º ou de 2º grau, deve ser preparado em um ‘curso universitário bastante amplo e generalizante, que o transforme em simples vulgarizador do conhecimento’. Segundo opiniões expressas em pareceres e justificativas de pareceres ‘no processo educativo cabe-lhe transmitir dados e informações’ (FENELON, 1985b, p.20).

Caberia aos professores do Ensino de História a missão de reconstruir o sentido da História dentro da escola. Retomar a História do Brasil que viveu durante 21 anos num espaço de supressão de direitos civis.

Os avanços nos direitos sociais e a retomada dos direitos políticos não resultaram, no entanto, em avanços dos direitos civis. Pelo contrário, foram eles os que mais sofreram durante os governos militares. O *habeas corpus* foi suspenso para crimes políticos, deixando os cidadãos indefesos nas mãos dos agentes de segurança. A privacidade do lar e o segredo da correspondência eram violados impunemente. Prisões eram feitas sem mandado judicial, os presos eram mantidos isolados e incomunicáveis, sem direito de defesa. Pior ainda: eram submetidos a torturas sistemáticas por métodos bárbaros que não raro levavam a morte da vítima. A liberdade de pensamento era cerceada pela censura prévia à mídia e às manifestações artísticas e nas universidades pela aposentadoria e cassação de professores e pela proibição de atividades políticas estudantis (CARVALHO, 2002, p.193).

2.1–Antecedentes da Lei n. 5.692/71

Historicamente, conforme o exposto até aqui, já figuravam como objetivos da educação a visão humanística, o desenvolvimento humano e a visão da formação para a cidadania. O fim do período democrático da década de 60 e o início do regime militar se destacam em dois aspectos, pelas exigências da “modernização” e de qualificação profissional que trazem um objetivo novo ao ensino: a preparação para o mercado de trabalho. É sobre a carga dessa exigência que se formulou a LDB de 1961.

Além disso, a nova LDB trouxe o retorno da descentralização, a partir daquele momento os programas estaduais regeriam a educação.

A partir da LDB de 1961, a tarefa de elaborar os programas da escola secundária foi atribuída aos governos estaduais, contrariando as determinações centralizadoras da Reforma de Francisco Campos de 1931. Outra característica significativa dessa Lei foi à marginalização da área de Humanidades no currículo escolar brasileiro, opondo-se à Reforma Gustavo Capanema de 1942. (RIBEIRO, 2003, p.20).

Nesse período, as Humanidades começam a perder espaço para o ensino técnico e profissionalizante. A preferência pela área tecnológica ganha vulto. Entretanto, os ideais constitucionais de 1946 ainda demarcam a legislação sobre ensino. Lembrando que naquele momento, ainda vigia a Constituição de 1946 e seus ideais de liberdade e solidariedade humana como norteadores do ensino. Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946). Esses mesmos princípios serviram para nortear os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, agora delimitados e explicitados:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão; do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, LDB n. 4.024/61).

Observe-se que os princípios agora são delimitados e explicitados de forma a ressignificar os ideais de liberdade e solidariedade humana presentes na Carta Constitucional de 1946. A solidariedade aparece ligada à participação do cidadão junto ao Estado, a comunidade e a família. Forte carga de liberalismo político também aparece nessa legislação, principalmente relacionada à liberdade quando cita ‘às liberdades fundamentais do homem’, entenda-se, nesse contexto, o que se chama de direitos civis, que não podem ser confundidos com direitos do homem. Os direitos civis estão ligados à liberdade individual, como liberdade de pensamento, de expressão ou inviolabilidade do corpo. Por fim, não há referência a direitos sociais como trabalho ou emprego, nem a prestações estatais. O liberalismo ainda aparece quando se refere ao repúdio, ao preconceito racial e de classe. Outros dois aspectos que ganham força na LDB de 1961 são o ensino para a tecnologia e o desenvolvimento integral da personalidade (influência direta da Psicologia no campo educacional). Pouco tempo depois em parecer do Ministério da Educação, pode-se observar a manutenção de diversos aspectos já apontados: Objetivos das Ciências Sociais:

- a) o desenvolvimento integral do educando, fazendo com que ele adquira conhecimentos, forme ou desenvolva atitudes habilidades e hábitos atinentes às relações humanas;
- b) a formação social da criança, fazendo-a compreender o mundo em que vive destacando a interdependência das pessoas entre si, entre as pessoas e o meio, evidenciando o valor, do indivíduo na vida e na sociedade;
- c) a formação de um bom cidadão, levando-o a compreender o passado histórico de seu país, a importância e a realidade do seu território, os recursos nele existentes e o valor do trabalho humano no presente;
- d) o uso adequado dos símbolos e materiais relacionados com esta disciplina através do uso constante de atividades (BRASIL, Parecer n. 121/63 versando sobre: Exame de Admissão aos Cursos de Grau Médio - Aprovado em 5/4/1963) (LDB, 1968, p.127).

Nesse parecer, destaca-se o objetivo “c”. Não basta formar o cidadão, o passado histórico ensina a formar o “bom” cidadão. Esse período turbulento da história política brasileira aponta a dificuldade em se estabelecer novos consensos. É importante ressaltar, que à véspera do golpe militar de 1964 não existia um quadro de resistência e mobilização popular ao governo militar. Os comícios implementados por Goulart, destacando-se o comício na Central do Brasil, a fim de conseguir apoio para as reformas de base ao invés de mobilizar o povo para mudanças profundas no país, mobilizou setores conservadores da sociedade brasileira. “As marchas das famílias com Deus pela liberdade” indicam o apoio majoritário às idéias conservadoras.

Importante destacar aqui o que Elio Gaspari chama de Ditadura envergonhada: A ditadura militar no Brasil, num momento inicial, não se assume como ditadura, mas como forma de sustentar a nação contra a imoralidade crescente que ganhava força no país. Como argumenta Gaspari, a ditadura militar não se assumia como ditadura (cf. GASPARI, 2002).

Apesar disso, o início do golpe marcado pela perda de direitos civis. Dado o golpe, os direitos civis e políticos foram duramente atingidos pelas medidas de repressão. Por essa razão, eles merecem atenção especial. Como era maior a mobilização em 1964 e como estavam mais desenvolvidos os meios de controle, a repressão política dos governos militares foi também mais extensa e mais violenta do que a do Estado Novo. Embora presente em todo o período, ela se concentrou em dois momentos: entre 1964 e 1965 e entre 1968 e 1974 (CARVALHO, 2002, p.160).

Os reflexos do golpe militar de 01 de Abril de 1964 no ensino foram velozes, principalmente relacionados à liberdade de expressão e a liberdade de pensamento político. Já no final do primeiro mês o regime indicava a necessidade da transformação dos ambientes em que o jovem se desenvolvia, a fim de implementar uma educação moral e cívica adequada. “A desejada educação moral e cívica dos educandos dependerá, principalmente, do ambiente em que viverem e se desenvolverem, tanto na escola, como na família e na comunidade local”. (Parecer n. 117/64 - Aprovado em 30/4/64 – versando sobre ‘O ensino da Educação Moral e Cívica em estabelecimentos de Ensino Médio’. (BRASIL, LDB, 1968, p.288).

Em outro parecer o regime militar esclarece a interpretação possível da LDB de 1961, apontando a construção moral e cívica do aluno como objetivo prioritário do ensino:

Para objetivar a educação moral e cívica, implícita no art. 1º e explícita no art. 38, III da Lei de Diretrizes e Bases, deve-se partir das seguintes considerações preliminares:

- a) a educação moral e cívica decorre da ação educativa da escola, considerada em todas as suas possibilidades e recursos;
- b) a formação moral e cívica é objetivo de escolas de todos os graus;
- c) a formação moral e cívica não fica isenta da influência de certos órgãos formadores da opinião pública, como rádio, TV e cinema. Nem da cooperação da família e da comunidade geral; (...) (Parecer n. 136/64 - Aprovado em 5/6/64, versando sobre “Educação Moral e Cívica”. (BRASIL, LDB, 1968, p.289).

Observe-se que os pareceres apenas delimitam o campo de interpretação da legislação anterior. A LDB de 1961 com seus ideais de solidariedade e liberdade não foi revogada no período onde existiu a repressão mais virulenta da ditadura. O que se fez foi a

reinterpretação da legislação, foram dados sentidos específicos a conceitos amplos como solidariedade e liberdade.

Por esse motivo, Elza Nadai é extremamente coerente ao afirmar que: “A nosso ver 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de Ensino de História que já vinha de longa data. Ele somente o coloriu com tintas mais fortes (...)” (NADAI 1986, p.105).

Tais perspectivas se reforçam pela manutenção das práticas de ensino:

O regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no Ensino de História na escola fundamental e média do país. No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional, de longa data, a orientá-lo. Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos ‘brasileiros célebres’, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime (FONSECA, 2004, p.55)

Não houve a necessidade de alteração imediata da legislação sobre ensino a fim de dar ênfase ao ensino moral e cívico. Tal processo já estava presente nas legislações e na própria forma de entender e de ensinar presentes na escola e, em especial, na História escolar.

As diferenças ideológicas do regime, da Constituição de 1946 para a Constituição de 1967 são quase sutis. A Constituição de 1967 apenas acrescenta ao texto de 1946 a expressão “princípio da unidade nacional”: “Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada à igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1967).

Uma diferença que demonstra inicialmente a inclusão da proposta do regime militar aos ideais do ensino e, por outro lado, que o projeto nacionalista da educação não foi inventado no regime militar, mas nele foi reforçado. Entretanto, o processo de transformação não permaneceu apenas no caráter ideológico, também se efetuaram mudanças na grade disciplinar, criando-se disciplinas como espaços específicos para a educação moral e cívica.

A escola passou a ter um novo perfil social e cultural, foi reduzida a carga horária das disciplinas História/Geografia e foram inseridas no currículo as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), portadoras de forte carga ideológica. Os objetivos centrais foram a formação da cidadania, concebida como a formação do “bom cidadão”, e da identidade nacional pela via da análise do seu processo de formação política. Nesse período, foi intensa a propaganda imagética

de caráter nacionalista, financiada por grandes empresas particulares, e que eram apresentadas como se fossem de caráter oficial. Era uma propaganda de natureza política que apelava para o sentimento de identidade e cultura nacionais e tinha um caráter nacionalista, desenvolvimentista e popular (ZAMBONI, 2003, p.372).

A História, considerada inútil pelos defensores do ensino tecnicista, passou a ser suprimida para o desenvolvimento de disciplinas úteis ao regime. Por fim, outras possibilidades do Ensino de História, tidas como politizadas e críticas ao regime, eram reprimidas, resultando num laço sufocante contra a disciplina escolar História inovadora. As disciplinas História e Geografia tiveram seus conteúdos despolitizados e esvaziados pelos Estudos Sociais nas primeiras cinco séries do 1º grau. Nessa primeira fase, o núcleo de Estudos Sociais assumiu a forma de atividades de integração social – estudos das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando os conteúdos das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), além de dividir espaço com a disciplina de EMC. No 2º grau, essa área ficou subdividida em História, Geografia e OSPB (RIBEIRO, 2003, p. 23).

Portanto, a estratégia do regime militar para o Ensino de História pautou-se em duas frentes. A primeira estava disposta a diminuir o espaço da História, substituindo-a por uma disciplina de caráter integrador da sociedade, é o caso dos Estudos Sociais. A segunda frente estava voltada a História que ainda restava dentro do currículo, utilizando-se do conhecimento histórico para legitimar o regime. O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se, sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: De um lado, ter-se-ia dado “o esvaziamento do seu sentido crítico e contestador” e, de outro, manifestado o seu caráter de “instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos auto-proclamados heróis do dia” (NADAI 1993, p.158).

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do Ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação. Esses interesses eram nesse período ardorosamente defendidos pelo Conselho de Segurança Nacional, cuja doutrina implicitamente está colocada nos programas (FONSECA, 1995, p.61).

Tal atitude reconhece um aspecto importante da História, sua potencialidade de formação da consciência sobre a realidade e sobre o mundo.

Trata-se da confirmação da “necessidade” da História para a tomada de consciência do mundo no qual estamos inseridos, para a consecução de objetivos estratégicos do Estado para justificar e legitimar sua existência, as ações, os comportamentos do Estado e da Nação.

O fim da História poderia tornar impossível a compreensão da “política”, das forças “dirigentes” e das possibilidades do Brasil; ou seja, sem a história passada, sem a história da atualidade, a compreensão das possibilidades da sociedade brasileira estaria comprometida: logo, o domínio da nossa própria História estaria comprometido (FONSECA, 1995, p.62).

2.1.1 – O Contexto Econômico, Político, Social e Cultural da Lei 5.692/71

Pode-se assinalar que a década de 70 do século XX, no Brasil, foi marcada por grandes mudanças no aspecto econômico, social, político e também educacional, pois, durante essa década, vivemos o “milagre econômico”, os desdobramentos da promulgação do AI-5 (em fins de 1968), o recrudescimento da ditadura e as Reformas Educacionais do Ensino Primário e Secundário.

Este último ponto, aliás, é o que mais nos interessa, pois nosso recorte cronológico se dá principalmente em função da Reforma Educacional ocorrida em 1971, cujo aparato legal foi a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5.692/71, que reformulou o ensino em importantes aspectos tais como: tornou obrigatória a escolaridade para crianças entre sete e quatorze anos; o Ensino Fundamental passou a ser realizado em oito anos (1ª a 8ª série); foi extinto o exame de admissão e o Ensino Secundário passa a ser de três ou quatro anos, de cunho totalmente voltado para o Ensino Técnico. Em suma, a Lei 5.692/71 fixava o objetivo geral da educação da seguinte forma:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a função necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo consciente da cidadania. (BRASIL, LDB, n.5.692/71).

Podemos então perceber no Art. 1º da Lei n. 5692/71 que um dos principais objetivos da Reforma Educacional era formar “cidadãos” nos moldes do governo vigente e

trabalhadores qualificados, já que o Ensino Secundário passou a ser totalmente voltado para o tecnicismo.

Outro ponto que merece ser ressaltado a respeito da LDB 5.692/71, diz respeito ao Ensino de História, este sim, de acordo com Selva Fonseca:

[...] constituiu-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no Ensino de História. Num primeiro momento elas se processavam em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado. (FONSECA, 1995, p.25).

A citação acima nos revela a preocupação do regime vigente com o Ensino de História, já que essa disciplina tem por essência a análise crítica de conteúdos, o que não era o interesse dos militares, pois a estes, não era interessante a formação de pessoas com visão crítica. O Ensino de História foi substituído, então, nas séries iniciais pela disciplina Estudos Sociais, disciplina que englobava conhecimentos de História e Geografia. Já nas séries seguintes dos Ensinos Fundamental e Secundário, exceto no último ano do Secundário, o Ensino de História era ministrado por professores formados nos cursos de licenciatura curta com mais estudos adicionais e/ou formados em licenciatura plena.

Antes da implementação dessa “nova” disciplina no currículo escolar, houve a criação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais no ano de 1969. Neste, o aluno saía habilitado para ministrar aulas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no Ensino Primário e aulas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e História ou Geografia no Ensino Fundamental e Secundário, contanto, que fizesse mais um ano de estudos adicionais.

A principal característica dessa nova modalidade de curso é que o professor estaria habilitado nessas duas disciplinas (História e Geografia) em um período de três anos, o que acabou implicando uma desqualificação do professorado. Esses cursos em licenciatura curta, criados pelo governo, não tinham qualquer interesse em formar professores com visão crítica, e sim, com uma formação totalmente superficial e factual.

A criação desses cursos de licenciatura curta foi justificada pelo governo como uma forma de suprir a carência de professores no país, naquele momento. O país sofria mudanças em vários setores: como a expansão da economia e um acentuado desenvolvimento no setor industrial, implicando na expansão da demanda da população à educação. Ainda a respeito dos cursos de licenciatura curta Selva Fonseca comenta:

[...] começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. (FONSECA, 1995, p.27).

Para melhor compreendermos essa nova realidade educacional principalmente no que se refere ao Ensino de História, vejamos a afirmação da professora Irene Rasllan, que atuou como professora de História nesse período na E.E. Presidente Vargas em Dourados – MS:

Então sobre o Regime Militar, era imposição, quando a gente tomou conhecimento desse Projeto, e que a gente não teria mais aula de História e Geografia e sim, Estudos Sociais que era para integrar as disciplinas: História, Geografia, OSPB, que foi imposto pelo Regime Militar e Educação Moral e Cívica, esse professor, no caso de História, tinha que ser polivalente para trabalhar com todas essas disciplinas, inclusive tinha uma “gozação” com esses professores que eram chamados de “valente”, por que ele só tinha valentia e não tinha conhecimento para trabalhar com essas disciplinas, aliás não tinha sido orientado no curso superior para trabalhar com Estudos Sociais, muito menos tinha sido reciclado para trabalhar com essa área, então o que acontecia de fato, no “horário de aula”: Estudos Sociais e na aula mesmo: História, Geografia.(RASLLAN, 2007).

Ainda, durante a década de 70, podemos observar as conseqüências e desdobramentos da Reforma Universitária de 1968, em perfeita consonância com a legislação seguinte, a LDB 5.692/71, já que, teoricamente, de acordo com esta reforma, caberia aos professores a tarefa de passar os conteúdos pré-selecionados pelo governo e ao aluno recebê-los.

Até fins da década de 70, do século XX, o estudo sobre a história do ensino, ou mesmo, sobre a história das disciplinas escolares, era visto e sustentado em uma perspectiva marxista, onde sempre a escola era percebida como reprodutora e reforçadora das desigualdades sociais e da ideologia dominante.

2.1.2 – O Cenário Político, Geográfico e Educacional no então Estado de Mato Grosso e no Município de Dourados em meados do Século XX

Porém, é oportuno destacarmos que na década de 70 do século XX, transformações de grande importância ocorreram em âmbito da geopolítica brasileira, referimo-nos em especial à criação do Estado de Mato Grosso do Sul, desmembrado de Mato Grosso, através da Lei Complementar n. 31, sancionada pelo Presidente Ernesto Geisel em 11 de Outubro de 1977. Essa divisão marca uma nova fase na história política e

administrativa do Novo Estado. Entretanto, poucas são as alterações no que se refere às questões políticas relativas aos interesses imediatos das forças sociais que davam sustentação ao regime militar, principalmente, dos grupos latifundiários do Sul de Mato Grosso - e a ampliação da base parlamentar da ditadura militar para dar sustentação à chamada abertura lenta e gradual implementada pelo governo de Ernesto Geisel.

Um fato que devemos considerar quanto à criação de Mato Grosso do Sul, segundo Marisa Bittar, foi que este episódio não contou com a participação da população, pois, não ocorreu um plebiscito para que todos os mato-grossenses tivessem opinado. O deputado federal Antônio Carlos de Oliveira (MDB), em 11 de Outubro de 1977, reclamava da ausência de um plebiscito para a população opinar sobre a divisão do Estado. Sendo assim, segundo Bittar, as organizações populares e os partidos políticos existentes na época não foram envolvidos no processo da divisão demonstrando a ausência de “sujeitos coletivos” (BITTAR, 1997, p.240).

Após a criação de Mato Grosso do Sul e depois de muitas disputas pela indicação do primeiro governador, o general presidente indicou Harry Amorim Costa⁷ para assumir o cargo de governador em 1º de janeiro de 1979. Antes mesmo de assumir o governo, com o intuito de conhecer o estado que administraria, Harry Amorim Costa visitou as suas principais cidades, onde mantinha diálogo com a sociedade organizada. (TOALDO, 2003, p.74).

De acordo com Cláudio Freire de Souza, uma das características do governo de Harry Amorim Costa, foi ter na administração do estado um quadro pequeno de funcionários que fossem tecnicamente competentes e que o planejamento das ações executivas substituísse a improvisação de voluntarismos políticos. (SOUZA, 1997, p.93).

Sendo, que isso comprometeria seu governo, haja vista, que o Estado não dispunha de técnicos qualificados e estes viriam de outros lugares fora do estado o que em um futuro próximo lhe traria dificuldades políticas com as elites locais. Somado a isso e por manobras e descontentamentos dos políticos, a administração de Harry Amorim Costa começou em janeiro e terminou em junho de 1979, com uma dissimulada simpatia da população, que acompanhava com desconfiança as dissensões políticas dos bastidores. (SOUZA, 1997, p.97).

⁷ A ARENA-MS não estava coesa no nome de Pedro Pedrossian, que foi eleito Senador pela Arena. Desta forma, segundo Bittar, “o governo militar apostou na solução técnica, indicando o gaúcho Harry Amorim Costa para governar o Estado e não na solução política” (1997, p. 262-266). Amorim Costa insistia que não era “político” e governaria com uma estrutura inédita no Brasil, e exclusivamente administrativa e técnica.

Porém, esse primeiro governo do Estado não se manteve por muito tempo devido aos desentendimentos no interior da ARENA, partido de sustentação do regime militar. Desencadearam em Mato Grosso do Sul, a nomeação de três governadores entre 1979 e 1980: Harry Amorim Costa (janeiro-junho de 1979); Marcelo Miranda Soares (junho de 1979 a setembro de 1980) e Pedro Pedrossian (outubro de 1980 até a realização das primeiras eleições em 1982). Pedrossian assume o poder estadual, por ter forte ligação política com o então presidente João Batista Figueiredo e contava com o apoio da maioria dos deputados estaduais e federais. Neste período, conforme Toaldo é grande a defasagem salarial da categoria do magistério, que passa pelo arrocho salarial, assim como a maioria dos trabalhadores brasileiros. (TOALDO, 2003, p.90).

É em meio a essa crise política que marca o início de Mato Grosso do Sul, que é elaborado o 1º Plano Estadual de Educação do Estado, estabelecido para o período de 1981 a 1983. Traz objetivos quantitativos e qualitativos para a expansão e o aperfeiçoamento do ensino, quanto a construção e equipamentos, treinamento de recursos humanos, elaboração de diretrizes curriculares, entre outros, o qual passa a ser a primeira orientação oficial do estado recém-criado.

Tendo na Secretaria de Educação do Estado a Profª Marisa Joaquina Serrano Ferzelli⁸ com poucos meses de trabalho sua equipe elabora o primeiro Plano Estadual de Educação (IPEE)⁹ que ela define como sendo:

[...] um documento que, embasado no diagnóstico das realidades regionais do Estado, em articulação com o III Plano Nacional de Desenvolvimento e em consonância com as prioridades definidas pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, servirá de referência para o estabelecimento e o desencadear de uma “nova” ação educativa para um “novo” Estado. (SOUZA, 1997, p.187).

O 1º Plano Estadual de Educação de MS – (I PEE), apresenta-se como subsídio para uma nova metodologia a ser executada no período de 1981/1983. Com esse Plano, a educação no Estado de MS inicia uma nova e necessária etapa de fundamental importância para o seu desenvolvimento. A estrutura básica desse trabalho, atendendo às metas prioritárias estabelecidas pelo III Plano Setorial de Educação e Cultura buscou diagnosticar em termos físicos, demográficos, econômicos e educacionais a realidade do Estado estabelecendo diretrizes, prioridades, objetivos, mecanismos de ação e avaliação para a

⁸ Marisa Serrano é Senadora da República, eleita em 2006, pelo PSDB, representante de Mato Grosso do Sul no Senado brasileiro.

⁹ I Plano Estadual de Educação (IPEE) – Campo Grande: Secretaria de Educação/MS, 1981-1983.

Educação no Meio Rural e Periferias Urbanas, Valorização de Recursos Humanos e Desenvolvimento Cultural.

Segundo Souza, o Plano é um documento generalista, cheio de intenções e enunciados abstratos que são considerados como linhas políticas e espelha o grau de segurança em que trabalhavam os intelectuais do bloco. Como proposta o Plano promete: “... implantar um sistema voltado para a educação que promova o homem em seu aspecto integral...” (SOUZA, 1997, p.187).

Nota-se um fato curioso constante na redação do plano no que diz respeito às características demográficas, o texto diz: 55% da população vive nas zonas rurais, o que foge à tendência nacional de concentração urbana. A área que apresenta maior concentração populacional é a dos municípios que compõem a “Grande Dourados” onde se encontram densidades demográficas variando de 10 a 150 hab/km², quando a média geral de habitante por km² no estado é 4 hab/km².

Esses dados nos mostram o quanto essa região considerada Microrregião – Campos de Vacaria e Mata de Dourados, envolvendo nessa época 20 municípios, era promissora. Outro dado importante é a característica da população, composta por uma população jovem, onde mais da metade dos residentes no Estado têm menos de 20 anos de idade. (IDESUL, 1977).

Quanto à ocupação demográfica – apesar das antigas povoações remanescentes do período colonial, Mato Grosso do Sul encontra-se em estágio acelerado de ocupação de seu território. A densidade demográfica, a concentração de população no campo e a predominância da população jovem, aliada às perspectivas de desenvolvimento das atividades econômicas e às condições de Estado Novo deixam aberta à possibilidade de orientação mais efetiva da ocupação e distribuição populacional das atividades econômicas.

Conforme consta no I Plano Estadual de Educação de MS a Secretaria de Educação do Estado implementou o Serviço de Supervisão no Ensino de 1º Grau, em níveis Central, Intermediário e Escolar, abrangendo as Delegacias Regionais de Educação e Cultura – DREC 's, das 4 grandes regiões – programa: Campo Grande, Pantanal, Grande Dourados e Bolsão.

Considerando o número de salas de aula e o número da população escolarizada (7 a 14 anos) de 1980, que é de 171.971 alunos, deduz-se que o índice de escolarização é da ordem de 77% e que o déficit de salas é de 593.

A população escolarizável que não estava matriculada março/1980, atinge a 56.027 crianças. Analisando a população escolarizável a ser atendida em 1982, o número total de alunos matriculados/1980, bem como a capacidade de cada estabelecimento da Rede Estadual e Municipal, dimensionou-se o déficit de vagas e salas de aula. No mesmo período de 1980, os estabelecimentos de ensino que atendiam ao ensino de primeiro grau atingem a 75% do total, atendendo a 168.737 alunos de 1º grau correspondendo a 75,9% do total.

O que nos chama atenção no 1º PEE são as distorções apresentadas: carência de corpo docente habilitado; inadequação entre a formação específica e a atuação docente; classes numerosas; distorção idade/série; alto índice de evasão e reprovação; inadequação curricular para a clientela do período noturno e diurno; ausência do serviço de orientação educacional; 83,81% das escolas estaduais não contam com o serviço de supervisão escolar; inadequação do sistema de avaliação, principalmente a recuperação em todos os níveis de ensino; números de escolas estaduais insuficientes para atender à demanda da população escolarizável.

Quanto às orientações pedagógicas: As “Diretrizes Curriculares do Ensino de 1º Grau, 1ª a 4ª série” foram implantadas em Campo Grande, nas cidades de Aquidauana, Corumbá, Três Lagoas, Dourados, apenas nas primeiras séries. Em caráter experimental, as Diretrizes foram implantadas em algumas escolas de Fátima do Sul e Paranaíba. Nos outros municípios continuou o ensino tradicional, havendo escolas que trabalhavam o nível de disciplinas e/ou áreas de estudos.

Em 76 unidades escolares nesse período estava sendo desenvolvido o programa ALFA, o qual seria desativado quando da implantação das Diretrizes Curriculares de 1º grau, 1ª a 4ª série, em todo o Estado de MS.

No I Encontro de Especialistas em Educação e de professores do Ensino de 1º Grau – 5ª a 8ª séries – Educação Geral, realizado em julho/80, foram aplicados instrumentos para diagnosticar a realidade do processo ensino-aprendizagem em MS, tendo em vista a definição da linha metodológica a ser implantada gradativa e progressivamente.

Um dos aspectos positivos do Plano foi à tentativa de envolver um número maior de elementos no processo de pensar a Educação e reconhecer o papel de outras instâncias da vida no trabalho educativo da escola. Como diz o documento:

Este Plano visa fornecer a todos os elementos engajados no processo educacional uma tomada de posição, envolvendo não somente a escola, mas toda a comunidade, de cuja participação na execução e na avaliação, o Sistema não pode prescindir. (SOUZA, 1997, p.188).

Segundo Souza, a análise que faz sobre o I PEE em sua idéia central do documento, poderia ser expressa na máxima: “O ato de Educar é essencialmente político”. Pois para aquela realidade e naquele momento, era um novo paradigma a ser trabalhado sob uma velha estrutura. (SOUZA, 1997, p.202).

Foram realizados treinamentos de professores habilitados e não habilitados em sete Agências Regionais de Educação – ARE`s envolvendo 334 elementos, objetivando a atualização pedagógica e fornecimento de material de apoio. Não constam no PEE o número de professores habilitados, nem quais as habilitações que predominaram. Como nosso foco de interesse específico é o Ensino de História e não está contemplado nada específico por área do conhecimento no I PEE, passaremos a analisar o cenário educacional no município de Dourados – MS.

A cidade de Dourados, que está localizada ao centro do antigo Sul de Mato Grosso - SMT, que no início do século XX tinha ligação com o sudeste brasileiro - São Paulo e Minas Gerais – o estuário do Prata e o Paraguai. Corumbá, a noroeste de Dourados, destacava-se como principal pólo comercial da região, situada às margens do rio Paraguai (QUEIROZ, 1999, p. 449).

Antes da chegada dos não índios, a região douradense concentrava as etnias indígenas Kayowá, Ñandeva e Terena. Com o início da formação da colônia, dividida em pequenos lotes, atraiu milhares de colonos que impulsionaram o progresso da colônia e iniciaram as primeiras atividades agrícolas com condições de comércio diversificado. Os colonos eram imigrantes mineiros, sulistas e paulistas. (MARTINS, 1992). Em 1914, a colônia passa a ser Distrito de Paz de Dourados, vinculado ao município de Ponta Porã. Destaca-se também agropecuária e a produção de erva mate pela Companhia Mate Laranjeira.

As pessoas organizavam-se em famílias que aos poucos foram dando início à montagem de igrejas, escolas, comércio, pensões e hotéis e a partir de 1935, Dourados é elevado à categoria de município. (MOREIRA, 1990, p. 84).

A construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil – NOB, 1914, transfere a qualidade hegemônica da economia de Corumbá para Campo Grande, aumentando a entrada e o fluxo de pessoas, inclusive imigrantes estrangeiros, que se dirigem também

para Dourados além de estender a ligação a Campo Grande e finalmente nos anos 1950 ao oeste paulista. (SODRÉ, 1941).

Mudanças significativas ocorreram no período do governo Vargas, durante o Estado Novo, com a *Marcha para Oeste*, em Dourados foi criada, em 1943, a Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, que ampliou o cenário urbano distribuindo terras, inclusive espaços indígenas, aos pequenos agricultores (OLIVEIRA, 1999, p. 124).

A partir de 1970 estabeleceu-se um verdadeiro corredor humano da região sul do país em direção a Dourados. Os sulistas na sua maioria gaúchos encamparam a abertura das matas circundantes, implantando lavouras extensas e definindo a monocultura da soja na região. Em princípio, adquirindo as terras menores dos colonos e, posteriormente, mecanizando a atividade lavoureira, os imigrantes deram início a um processo crescente de ocupação das terras pelas lavouras de soja, trigo e arroz, os últimos em menor escala. Foi a partir da “revolução da soja”, que projetou Dourados no cenário nacional como potência econômica, que os setores urbanos desenvolveram-se dinamicamente.

Além dos imigrantes nacionais como os nordestinos, vieram também, paraguaios, japoneses, sírios e libaneses foram, juntamente com os demais, um fator para mudanças econômicas, agrícolas, comerciais e demográficas, logo “Dourados passa a ser o maior centro produtor da região”. (GONÇALVES, 2006, p.2)

No entanto para compreendermos melhor o processo educacional no município de Dourados recorreremos a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Dirce Nei Freitas, onde afirmam que:

A história da educação formal, no município de Dourados, inicia-se nas duas primeiras décadas do século XX marcada pela iniciativa privada¹⁰. Primeiramente o ensino realizado pelas próprias famílias: alfabetização, leitura, primeiras noções gerais e de cálculo. A seguir, a ida à escola da fazenda para o ensino primário com o professor itinerante ou, na vila, a ida à escola particular na casa do próprio professor (FERNANDES & FREITAS, 2001).

Partindo da afirmação das autoras, constatamos que nas primeiras décadas do século XX, a Educação em Dourados não era oferecida pelos governos constituídos. Ainda, de acordo com as autoras, a partir dos anos 1930, além dos professores itinerantes na zona rural começaram a existir na vila escolas particulares de vários professores, como a Escola Reunida do Prof. Ernani Rios e Antônia Cândido de Melo, a Escola Moderna

¹⁰ Reproduz-se aqui trecho do primeiro capítulo do trabalho “Escola pública, políticas públicas e demandas das classes médias em Dourados/ MS, anos 1990” (Freitas & Real, 2001).

(escola ativa), a de Laucídio Paes de Barro, de Gonçalo e a de Antônia da Silveira Capilé. Em 1939, foi criada a primeira escola com turmas de 1ª a 4ª série: a escola particular Erasmo Braga da Igreja Presbiteriana do Brasil, sem contar ainda com a presença do Estado na Educação formal do agora município, Dourados, a iniciativa privada ampliou-se em 1941 quando a Igreja Católica criou a Escola Paroquial “Imaculada Conceição”, existente até os dias atuais, as escolas particulares urbanas contavam, então, com escolas de jardim de infância e primário. (FERNANDES & FREITAS, 2001)

O Estado se fez presente no município de Dourados, primeiramente com oferta do ensino primário nos anos 1940. A esfera municipal criou, no início dessa década, a primeira escola municipal e ampliou sua atuação nos anos subseqüentes. Em 1946, o Decreto Municipal n. 70 estabelecia o regulamento da Colônia Agrícola Municipal de Dourados e, no seu art. 22, determinava a oferta de “instrução primária” gratuita para os filhos de colonos, Estabelecia-se, assim, a política de oferta e regulação da educação pública municipal voltada para a área rural (Apud, FERNANDES & FREITAS, 2001).

No período de 1943 a 1950 verificou-se a atuação federal na região, com a construção de 12 escolas pela administração da Colônia Agrícola Nacional de Dourados. Tem-se a informação de que no início da colonização foram instaladas 150 escolas no Núcleo Colonial de Dourados, as quais foram transferidas para as Prefeituras Municipais. (FERNANDES & FREITAS, 2001).

No início dos anos de 1950, também se fez presente o ensino estadual com a criação do Grupo Escolar “Joaquim Murтинho”, oferecendo o então ensino primário (1ª a 4ª séries). Também segundo Fernandes & Freitas se a década de 40 e o início da década de 50 foram marcados pela organização e ampliação da ação pública no ensino em Dourados, toda a década de 50 registrou a expansão da iniciativa particular no ensino. Ainda em 1950, foi criado o Patronato de Menores. Em 1954 a escola particular Oswaldo Cruz passou a oferecer além do primário o ensino ginásial diurno e noturno. Em 1955, foi criada a escola particular “Imaculada Conceição”, funcionando em dois períodos, em regime de internato e semi-internato. Em 1958, foram criados os estabelecimentos particulares “Ginásio Nossa Senhora da Conceição” e a “Escola Normal Nossa Senhora da Conceição”. O Patronato de Menores transformou-se no estabelecimento denominado “Educandário Santo Antônio”. E em 1955 inicia-se o processo de formação da Escola Estadual Presidente Vargas.

2.1.3 – A Escola Estadual Presidente Vargas em Dourados/MS

Este trabalho não tem a pretensão de escrever a história da Escola Estadual Presidente Vargas, mas de contextualizar a história desta renomada instituição de ensino com o objeto de pesquisa em questão.

Nos anos 50, inicia-se o processo de formação da Escola Estadual Presidente Vargas, criada por meio da Lei 427 de 2 de outubro de 1955, com o então governador do Estado Dr. Fernando Corrêa da Costa, o início das atividades escolares datam do mês de Março de 1958, por decreto do então Presidente da República João Goulart, recebendo a denominação de “Ginásio Presidente Vargas”. Começa então a funcionar a primeira escola estadual com oferta do ginásio no município de Dourados – MS.

De acordo com informações do Jornal: O Progresso de 16 de março de 1958 que destaca a Matéria: Inauguração das aulas do Ginásio Estadual:

A inauguração das aulas do Ginásio Estadual presidente Vargas, ocorrida segunda feira última, representou inegavelmente uma bela demonstração do civismo da cultura e da verdadeira fraternidade que já se criou em torno desse novel estabelecimento de ensino. Em presença das numerosas autoridades e professores presentes, foi inicialmente entoado o hino nacional, pela centena de alunos formada, no pátio do Ginásio. O Dr. Celso Muller do Amaral, Diretor do estabelecimento fez brilhante e substanciosa alocução aos alunos, destacando a importância da verdadeira educação. Falou, em seguida, o Dr. Raul Bezerra, um dos integrantes do corpo docente cujas palavras foram recebidas com gerais aplausos. Falaram ainda o Dr. Weimar Torres congratulando-se com os presentes e com a cidade por aquele acontecimento e o Sr. Walmor Borges, em nome dos professores e alunos do Ginásio Osvaldo Cruz, manifestando satisfação pelo acontecimento. Finalmente foi procedida a benção do prédio pelo Reverendo pároco, Frei Teodardo e tomada uma fotografia para registro do importante e significativo acontecimento. (O PROGRESSO, 1958, p.02).

A escola está localizada na área de 10 mil metros quadrados, situada a Rua Oliveira Marques, n. 1643, na área central do Município de Dourados ao Sul à Rua Ciro Melo, a Leste a Rua; Hayel Bon Faker, a Oeste à Rua João Cândido Câmara e ao Norte à Rua Dr. Nelson de Araújo, no então Estado de MT, atual Estado de Mato Grosso do Sul. A referida área foi doada pelo professor Celso Muller do Amaral, que foi o primeiro diretor da instituição.

Segundo o diretor da escola Prof. Nei Elias Coinethe a estrutura física da escola conta, em 2007, com 24 salas de aulas, uma sala de recursos que atende os alunos

Portadores de Necessidades Educacionais Especiais – PNEs com Deficiência Visual – DV, uma Sala de Tecnologias Educacionais – STEs equipadas com doze microcomputadores e um aparelho de datashow, uma biblioteca, uma cantina, 01 cozinha, dois banheiros para alunos: masculino e feminino, 02 banheiros para professores e funcionários da escola, uma sala de professores, uma sala para Coordenação Pedagógica, uma sala de Apoio à Coordenação Pedagógica, uma quadra coberta, um salão de eventos, uma sala que atende à Secretaria da Escola e uma sala que atende o Prófuncionário.¹¹

Estão matriculados na E.E. Presidente Vargas conforme o Censo Escolar/2007 1.971 alunos no Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) e Ensino Médio (1º ao 3º Ano), nos três períodos de funcionamento. Para atender tal clientela a escola conta com uma equipe administrativa composta por um diretor, uma diretora adjunta, uma secretária, vinte funcionários administrativos, distribuídos nas funções de bibliotecários, assistentes e agentes administrativos, assistentes de serviços diversos, merendeiras e agentes patrimoniais. A equipe pedagógica é constituída por seis Coordenadores Pedagógicos e noventa e três professores das diversas áreas do conhecimento. O Professor Nei assumiu a direção da escola em início de 2005 tendo como diretora adjunta a Professora Marisa da Silva Simões.

Embora os trâmites legais e burocráticos da criação da Escola Estadual Presidente Vargas datam do ano de 1955 o início efetivo das atividades inicia-se a partir de 1958, conforme depoimento da Professora Irene Rasllan:

Agora há pouco tempo, quando a escola comemorou 50 anos, surgiu uma controvérsia quanto ao início das atividades daquela escola, eu que acompanhei muito de perto o início do Presidente Vargas, sei exatamente, há comprovação de que a escola começou realmente a funcionar em 1958, embora possa haver documentos, da fundação da escola da autorização em 1955, mas enquanto não se construiu um prédio próprio, com a doação da área com a família Amaral, do Celso Muller do Amaral, a escola não começou a funcionar. Em 1958, no mês de janeiro, fevereiro uma turma de alunos da cidade, prestou e fez um cursinho de admissão, antiga admissão ao ginásio, pra fazer parte da primeira turma de 5ª série, que naquela época era primeira série ginásial, então nessa turma eu tive 2

¹¹ O Prófuncionário é um curso desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED). Foi implantado em 2006 e visa à formação técnica de funcionários das escolas estaduais e municipais em Serviços de Apoio Escolar, nas áreas de técnico em secretaria escolar, multimeios didáticos, alimentação escolar e infra-estrutura material e ambiental. O curso tem a duração de 1.260 horas/aula, através de aulas presenciais e à distância. O curso tem 300 alunos em Dourados e o Pólo é na E.E. Presidente Vargas, onde se reúnem a coordenação do curso e os tutores; está prevista para dezembro de 2007 à formatura dos alunos do Prófuncionário em Dourados.

irmãos em 1958, testemunhas vivas, tipo Enoque Humberto Vieira, que é dessa turma também e hoje é professor de matemática aposentado. Em 1958, começou a funcionar a 1ª turma com professores escolhidos na comunidade, todos leigos em todas as áreas de atuação, desde Educação Física, até Português, Matemática, História e Geografia, todos eram leigos, aproveitando advogados, médicos, funcionários de bancos, quem tinha uma luz um pouquinho maior, um olho maior na testa foi ser professor e se tinha vontade e vocação pra trabalhar no Magistério...(RASLLAN, 2007).

Além do depoimento da Profª Irene Rasllan, temos também como fonte o Jornal O Progresso de 8 de Dezembro de 1957 que enfoca em uma de suas matérias:

Funcionará no próximo ano o Ginásio Estadual de Dourados: Em breve o início das matrículas para o Exame de Admissão. Por mãos do Sr. Teotônio Alves de Almeida, Inspetor do Ensino, foi endereçado pedido ao Exmo. Sr. Governador do Estado, no sentido de determinar as providências para a abertura das matrículas do exame de admissão do Ginásio Estadual de Dourados. Sabe-se que, a esta altura já está quase totalmente organizado o corpo docente do Ginásio que será integrado por figuras da nossa melhor elite cultural. Por outro lado também estão adotadas as providências para a vinda do mobiliário desse educandário, bem como do Gabinete de Física e Química do qual estará dotado. (O PROGRESSO, 1957, p.01).

Além dessas duas fontes, o depoimento da Professora Irene Rasllan e a notícia do jornal “O Progresso, também o “Jornal de Dourados” de 16 de março de 1958, apresentam a seguinte manchete: “Com a presença de altas autoridades civis, militar, eclesiásticas, o Ginásio Estadual Presidente Vargas, abriu suas portas na manhã do dia 10 passado”. Com base nessas informações, podemos afirmar que o “Cinqüentenário da Escola Estadual Presidente Vargas”, enquanto atividades escolares, só ocorrerá em 10 de março de 2008 e que o “Cinqüentenário da Escola” comemorado em 2005 só deve ser considerado, enquanto criação da escola e não de efetiva implantação.

Sabemos que o nome “Presidente Vargas”, escolhido pelo primeiro diretor Celso Muller do Amaral e também doador dos lotes urbanos em que a escola hoje é situada, foi uma homenagem a um dos mais famosos presidentes da República do Brasil, Presidente Getúlio Dorneles Vargas, porém não encontramos registros que nos comprovem essa afirmação. Tentamos suprir essa lacuna correspondente ao nome da escola, novamente, com o depoimento da Profª Irene Rasllan:

[...] Não sei dizer o porquê do nome da escola, mas a escola ganhou o nome de Ginásio Estadual Presidente Vargas, então tem a ver com o Presidente do Brasil, eu não sei nunca tive essa curiosidade de perguntar por que que o Celso do Amaral escolheu o nome do Presidente Vargas, talvez, deixa eu “jogar”, porque o Vargas tenha morrido no dia 24 de agosto de 1954, veja só, então era, foi uma comoção social no Brasil a morte dele, então se em 54 e a fundação da parte

legal da escola se deu em 55 eu posso até “chutar”, que tenha sido uma homenagem por causa da morte de Vargas tão recente, não fazia um ano que ele estava morto, eu acho que é por isso. (RASLLAN, 2007).

No funcionamento inicial, a escola era pequena, possuía uma ala administrativa e uma ala para salas de aulas que no início atendia o Ensino Ginásial: 5ª a 8ª séries (Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, hoje), sendo que a oferta do ensino ginásial em escola pública de Dourados passou a ser oferecido com esta escola, desde o início de seu funcionamento a escola possuía um Laboratório, dado o interesse do seu primeiro Diretor Celso Muller do Amaral que era químico.

A escola passou a oferecer o Ensino de 2º Grau, Científico (hoje, Ensino Médio) a partir de 1963, sendo que até esta data Dourados não contava com a oferta deste ensino na escola pública. A escola que oferecia o ensino de 2º Grau: “Técnico em Contabilidade” era a Escola Particular Oswaldo Cruz, então os alunos que concluíam na escola Presidente Vargas o ensino ginásial e tinha condições financeiras ou iam estudar fora, em Campo Grande ou em outros centros ou iam estudar o Técnico em Contabilidade, oferecido pela escola Oswaldo Cruz. Então mais uma vez o diretor Celso Muller do Amaral buscou a implantação do Ensino de 2º Graus em 1963 para beneficiar os alunos da escola.

Porém, como a escola estava sendo reconstruída e ainda não comportava salas para o Ensino de 2º Graus, o 1º Ano do Ensino de 2º grau passa a ser oferecido no prédio da antiga Associação Comercial, na Avenida Marcelino Pires, n. 2106, onde nos dias atuais é uma loja de utilidades e presentes.

Um fato sobre o funcionamento da Escola Estadual Presidente Vargas, relatado pela Professora Irene Rasllan, nos chama atenção:

[...] no dia 04 de setembro de 1959, portanto quanto tempo a escola estava em funcionamento, 1 ano e pouco, então em 1959 no dia 04 de setembro, é fácil porque eu me associo com o 7 de setembro, eu me lembro do 7 de setembro, nós tivemos um vendaval em Dourados, um tufão, com ventos vindos da região de Ponta Porã pra cá, no sentido Ponta Porã pro Estado de São Paulo, e a parte da frente da escola que estava em construção, que é uma parte alta, com primeiro e segundo piso, que não tinha janelas ainda, haviam só as aberturas, o vento entrou por aquelas aberturas e levou o teto, porque a parte de cima não é laje, é forro, de madeira, levou toda aquela parte e derrubou, realmente a escola caiu, a frente da escola caiu, então em 1959, o colégio não tinha mais capacidade de suportar as primeiras e segundas turmas. Por que já tinha a 5ª e a 6ª série, então a escola se mudou pro pátio da Igreja Presbiteriana, no centro da cidade ali, que tinha salas ociosas da antiga Escola Erasmo Braga, porque a Escola Erasmo Braga que foi construída pelos americanos para funcionar como Escola Evangélica no pátio da Igreja já tinha se mudado pro prédio onde ela está hoje, construção nova, então ficou ocioso aquele prédio, que era usado para a escola dominical da Igreja Presbiteriana, pra recreação da Igreja, então como ela já tinha estrutura de uma

escola, porque ela já tinha salas de aula, ela só foi reaproveitada para funcionar ali o Presidente Vargas e aí a escola funcionou 4 anos, 4 anos para reconstruírem o prédio e nesse período de 4 anos, eu me lembro perfeitamente que em 1963 a escola já precisava de salas para começar a funcionar o Ensino Médio, porque a cidade não tinha Ensino Médio... (RASLLAN, 2007).

A partir de 1964 a escola voltou a funcionar no prédio reconstruído com o ensino de 1º e 2º graus.

Quanto às direções da escola, o fundador da escola foi o primeiro diretor, Professor Celso Muller do Amaral de 1958 a 1961, em 1961 assumiu o Professor Lísias Fernandes da Cruz até 1963, em 1963 volta novamente o Celso Muller do Amaral que fica de 1963 a 1965, depois a diretora é a Professora Elda Melo Rocha de 1966 a 1968. Posteriormente assume a Irmã Josefina Henduigler Cloppenburg de 1969 a 1970, em seguida o diretor Ramide Charade Bidine, que ficou por alguns meses, logo após o Irmão Blazius Rachor em 1971, depois a Professora Leila Fioravante Rosa que fica na direção de 1972 a 1979 e depois Zazi Brum em 1980, após o Professor Félix Garcia Torrente em 1981. Em 1982 assume Marlene Souza Costa, em 1983 Amábilis Gentile Biasus, depois José Zanchettin de 1984 a 1985, em 1986 o Professor Antonio Aparecido Zanforlim de 1986 a 1990 assume a professora Shirley Canisso Valese, de 1991 a 1992 o Professor Carlos Muchão Castilho, após assume a Professora Ana Serenita de 1996 a 1997, e a partir de 1994 a 2004 dirige a escola o Professor João Carlos Lopes de Souza. Desde 2005 até o momento o diretor da escola é o Professor Nei Elias Coinethe de Oliveira, tendo como Diretora Adjunta a Professora Marisa Simões. (Arquivo da E.E. Presidente Vargas).

A escola é um local de referência do conhecimento da humanidade que recebe interferências externas, mas possui uma dinâmica própria, uma historicidade particular. A E.E. Presidente Vargas desde sua fundação é marcada por políticas diversas, as quais se apresentam em três períodos principais. A primeira se dá desde a fundação até o fim do Regime Militar instaurado no Brasil, marcada por políticas pedagógicas, por determinações hierarquizadas de órgãos oficiais do Estado, na maioria das vezes alheios aos interesses da comunidade escolar. A segunda a partir do processo de reabertura política e redemocratização, incluindo também nessa fase a divisão do Estado no ano de 1977, nesse período nota-se uma participação maior da comunidade escolar interna, porém com algumas interferências em nível de Estado. E por fim, o período caracterizado como “Governo Popular” cuja administração ocorre de 1999 a 2006, onde começa a configurar-se uma gestão escolar mais autônoma, com decisões que caminhavam em direção a um processo democrático.

Tais configurações que marcaram a sociedade brasileira sul-mato-grossense e douradense no final do Regime Militar no início dos anos de 1980 declinavam e caminhavam para um processo de redemocratização, isso influenciava a E.E. Presidente Vargas e todos os agentes envolvidos no processo educacional que lutavam por uma sociedade mais justa e organizada.

Embora as instituições escolares sejam locais de “produção do conhecimento”, sabemos também que são marcadas por relações de poder e de forte influência política, exemplo disso é o que nos relata a professora Irene Rasllan sobre a influência dos partidos políticos no interior da escola:

[...] A participação do Estado, da Secretaria de Educação, lá de Cuiabá, primeiro porque não tínhamos meios de comunicação, nem telefone para se comunicar com a Secretaria, se você precisasse resolver algum problema seu alguma dúvida com a Secretaria de Educação, tinha que ser por meio político que era muito complicado, você tinha que ir ao diretório do mandante político se era da UDN ou do PDS, então através do diretório, alguém que não tinha conhecimento nenhum de Educação, quem estava na chefia desse diretório é que encaminhava através de um deputado, até pra reconhecer um diploma de normalista, esse diploma caía nas mãos de um deputado, ele levava pra Cuiabá pra ser registrado lá na Secretaria de Educação, veja só, então levava meses até ano para um documento desse chegar lá e voltar. As nomeações, as indicações, todas elas passavam pelo crivo do diretório, se o diretório, dizia esta pode, este pode, então ele ou ela era nomeado ou não, de lá de cima, de Cuiabá alguém ter vindo aqui para te orientar quanto ao ensino, quanto ao pedagógico, nada, ninguém, só administração política mesmo... (RASLLAN, 2007).

Nesse aspecto percebemos que as influências políticas e interferência na escola eram de cunho administrativo, sem nenhuma preocupação com a qualidade do ensino oferecido pela escola.

2.1.4 – O Currículo Escolar Normatizado pela Lei 5.692/71 e o Ensino de História na Escola Estadual “Presidente Vargas” (1971 a 1996)

No fim dos anos 60 e começo dos 70, há grandes mudanças na Legislação Educacional no Brasil, no que se refere aos currículos propostos para as escolas de 1º e 2º graus e para o Ensino Superior. No campo da História, cria-se a disciplina de Estudos Sociais para o 1º grau, lecionada por professores polivalentes na 1ª a 4ª séries e por profissional oriundo da História ou dos cursos de Estudos Sociais entre a 5ª e a 8ª séries. A possibilidade de a História continuar como disciplina autônoma foi suprimida pela Legislação Federal em 1971, “com a Reforma do Ensino feita pela ditadura militar, que efetivou os Estudos Sociais para o Currículo Nacional da escola de 1º grau (8 anos) e

incentivou a criação do curso superior de Estudos Sociais, responsável pela formação de professores para atuarem nessa nova disciplina.” (MARTINS, 2002, p 105).

A criação dos cursos de Estudos Sociais em diversas universidades não significou o fim dos cursos de História em algumas delas e seus egressos concorreram as mesmas vagas oferecidas entre a 5ª e a 8ª séries.

Observemos a afirmação da professora Rasllan sobre o curso de Estudos Sociais:

[...] Nesse período a Universidade estava nascendo aqui em Dourados, é nesse ano de 1971 que acontece o 1º vestibular do CPD – Centro Pedagógico de Dourados, que fazia parte da Universidade Estadual de Mato Grosso com sede em Cuiabá, pois nesse período o Estado não era dividido ainda, os professores que vieram para dar aulas, eram formados em História ou Geografia e receberam uma capacitação sobre essa Lei 5.692/71, chamado Projeto Bola de Neve, foi através desse projeto que ficamos sabendo que o curso que iríamos fazer não era mais de História e Geografia e sim de Estudos Sociais com habilitação apenas para dar aulas até a 8ª série. Sendo assim, houve uma cisão no curso, onde vários alunos pediram transferência do curso de Estudos Sociais, no meio deles estou eu e fomos para Campo Grande para a UCDB – Universidade Católica dom Bosco, cursar História e um outro grupo cursar Geografia e o curso de Estudos Sociais, quase faliu, restando apenas sete alunos, tudo isso pela Lei 5692 que já começou dando problemas, se fizer uma pesquisa com esses alunos que fizeram Estudos Sociais vai ver que a maioria deles voltaram para fazer História ou Geografia, a maioria História porque foi o primeiro curso, Geografia só vai surgir mais tarde, acho que em 1975/76, inclusive alunas como Eneida Zocolarro, que foi minha colega no vestibular, depois foi minha aluna no curso de História...” (RASLLAN, 2007).

No entanto, em 1976, com a tentativa oficial de se restringir o ensino destas séries somente para os oriundos das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, passa-se haver uma mobilização efetiva dos profissionais de História na defesa do seu mercado de trabalho.

A primeira coisa que chama a atenção é que as limitações do currículo oficial impedem as inovações. Todavia, na mesma sentença, ele destaca que a especialização dos docentes obedece a essa mesma lógica. Ou seja, aqui se revelam os verdadeiros limites, não na legislação, mas na própria realidade, que faria com que a introdução de inovações gerasse grande conflito junto aos docentes, que veriam sua própria especialização ser questionada. Nesse ponto é possível pensar em uma tradição que se consolida e acaba por se tornar natural, conforme afirma Goodson:

[...] a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas

contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos – é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Mas, como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. Obviamente, se os especialistas em currículo ignoram completamente a história e a construção social do currículo, mais fáceis se tornam esta mistificação e reprodução de currículo ‘tradicional’, tanto na forma como no conteúdo (GOODSON, 1999, p.78).

Observando o que diz Goodson sobre o currículo e sua forma de aplicação em sala de aula, constatamos que de fato ele não é algo pronto e acabado. Por mais que exista uma normatização partindo de orientações oficiais o que ocorre na prática em sala de aula é o que o professor determina, por isso nos referimos novamente a Goodson quando ele afirma que existe o currículo “pré-ativo ou currículo oculto” (prática idealizada) e o “currículo interativo” (prática em sala de aula). Para melhor compreendermos, recorreremos ao depoimento da professora Irene Rasllan sobre os conteúdos de História que eram trabalhados nas décadas 60 e 70 na Escola Estadual Presidente Vargas:

[...] Quanto ao planejamento e a proposta pedagógica, a proposta era pronta, vinha o rol do conteúdo, que você tinha que dar e você abria aquele conteúdo anual. Vamos dizer uma 5ª série, então a sua proposta para aquela 5ª série era: 1º semestre isso, 2º semestre aquilo, então você fazia seu plano de ensino, o que você podia colocar ali na frente é tantas aulas pra este assunto, que objetivo você podia ter pra aquela unidade inteira, depois o conteúdo em si, depois algum recurso que você fosse usar você colocava aí e distribuía as aulas, isso nem precisava de planejamento, se você já tinha idéia de que conteúdo você tinha que dar, era capa a capa, do livro didático entendeu? Capa a capa...”(RASLLAN, 2007).

Outro fator importante que devemos destacar quanto ao currículo para o Ensino de História é que essa proposta era de cunho nacional, ou seja, os alunos quer sejam eles de qualquer região do país, deveriam estudar o mesmo conteúdo programático, ignorando as particularidades características de cada região, isso porque, caso esse aluno fosse transferido de escola para outro município tinha a mesma grade curricular e poderia acompanhar, sem maiores problemas, o Ensino de História no local para o qual foi transferido. Vejamos o que relata a Prof^{ra} Irene Rasllan:

[...] Esse professor recebia a proposta curricular, essa grade curricular já era pronta, então você já sabia o que você tinha que trabalhar com a 5ª e o que trabalhar com a 6ª série e o livro didático já era o teu caminho, você tinha que seguir aquele ali. A justificativa deles, inclusive, é que se o aluno não pertencia à escola e se mais tarde ele tivesse que se transferir, para qualquer lugar no Brasil, no caso, ele ia com aquele conteúdo programático pré-estabelecido, que se

encaixava para onde ele se transferisse, então você ficava preso dentro daquela grade curricular. O Brasil todo seguia uma proposta curricular, tanto que você viu um livro que eu mostrei aqui do Estado de São Paulo, o professor lá em São Paulo estudou com ele, e o professor aqui trabalhava com ele, e é um material, por exemplo, que passava por gerações. Esse livro não era manipulado todo ano, corrigido, renovado de maneira nenhuma, esse material poderia estar ultrapassado ele continuava funcionando por três, quatro, cinco, seis anos. Se você tinha quatro irmãos, os quatro passavam por aquele livro, toda uma geração...(RASLLAN,2007).

Na pesquisa feita na E.E. Presidente Vargas não encontramos documentos que nos remete ao Currículo de História aplicado no período em questão, portanto recorremos ao depoimento da professora entrevistada, a qual nos afirma que o Currículo de História era normatizado nacionalmente e repassado às Secretarias Estaduais e estas para as suas escolas respectivamente. Sendo assim, podemos concluir que o Currículo de História aplicado na E.E. Presidente Vargas seguia os moldes dos demais currículos aplicados em outras escolas, em outros municípios e em outros Estados da nossa Federação.

Tendo como elemento principal o livro didático para aplicar o “Ensino de História”, no período em que atuou como professora de História, a professora Irene Rasllan nos fala sobre alguns livros didáticos que foram utilizados. Um deles é o Livro: “História Geral” do autor Victor Mussumeci, que corresponde ao Ensino de História da 4ª série ginásial. Segundo a professora, com esse material na 4ª série ginásial o aluno entrava em História Moderna, eles estudavam: História Moderna e Contemporânea na 8ª série, 4ª série ginásial, isso já pressupõe que na série anterior ele estudava História do Brasil até a Independência; na 6ª série estudava o Período Republicano, na 7ª estudava História Antiga e Medieval e na 8ª História Moderna e Contemporânea.

Por muito tempo funcionou assim e esse livro do Mussumeci era interessante, de acordo com a professora, por que o livro trazia já o questionário com perguntas e com algumas sugestões de trabalhos de pesquisa já nesse período. Nenhum exercício de múltipla escolha, logo os alunos escreviam.

Outro livro que também foi utilizado pela professora Irene Rasllan foi “História Geral” de autoria de Joaquim Silva da 3ª série ginásial, o que corresponde à 7ª série. Segundo Irene Rasllan, o Joaquim Silva é histórico, ele traz na coletânea da 1ª a 4ª série ginásial: História do Brasil na 1ª série ginásial (5ª série), História da América na 6ª série, História Antiga e Medieval na 7ª série e na 8ª História Contemporânea. No final de cada capítulo dos livros de Joaquim Silva encontramos um *sumário* que refere-se a um resumo do que foi estudado, depois do resumo um questionário, segundo a professora, interessante

por sinal, porque ele já questionava causas, conseqüências e por incrível que pareça não tinha uma pergunta de data, pois os alunos sempre reclamavam de que no estudo de História era necessário decorar datas e fatos, o que tornava a disciplina decorativa.

O livro “Compêndio de História do Brasil” do autor: Antônio José Borges Hermida, segundo a professora Irene Rasllan foi muito utilizado por ela:

[...] eu dei muita aula com esse livro, Borges Hermida, esse aqui foi quase uma bíblia, viu... vai ser difícil escapar de um professor antigo que não teve o Borges Hermida como compêndio, História do Brasil, esse livro, trabalhei muito com ele, a edição desse livro é de 1968, usei muito, eu tenho a impressão de que eu decorei esse livro, tanto que eu usei, porque era texto e se você tinha, por exemplo, quatro 5^{as} séries, você dava 4 aulas naquele dia daquele conteúdo, aí aprendia mesmo, sabia, esse foi o problema nosso, quando a gente foi fazer faculdade, a gente foi com uma experiência, éramos leigos, porém com uma experiência de ensino, batendo cabeça, e quando a gente pegou professores inexperientes, recém-formados, sem nenhuma experiência, nós tivemos que bater de frente com esses professores, questionando muito, fomos muito briguentos... (RASLLAN, 2007).

Após as considerações sobre alguns livros didáticos utilizados pela Professora Irene Rasllan, questionamo-la sobre as avaliações, como eram realizadas no período em que ela atuou no Ensino de História na E.E. Presidente Vargas.

De acordo com Irene Rasllan, as provas seguiam um modelo, o aluno tinha após a aula, que naturalmente era expositiva, um ponto marcado para ele estudar. Na aula seguinte, o professor fazia uma breve “*chamada oral*” que era uma forma de retomar o capítulo anterior, ao conteúdo anterior. O professor fazia uma chamada oral, chamando um aluno, ou outro aleatoriamente, naturalmente ele tinha “*um pontinho*”, uma marquinha, no diário de classe do professor.

A professora afirma que:

[...] O aluno tinha medo, em casa ele estudava, porque ele tinha medo dessa chamada oral, de ser chamado e mesmo assim o professor fazia, dessa forma “engatava” sua aula seguinte, já trazia a atenção do aluno, era uma forma de chamar a atenção do aluno, lembrando a aula anterior na forma de chamada oral e as provas nunca fugia do próprio questionário que o aluno já tinha elaborado no próprio caderno, onde ele respondia as questões que o livro sugeria, o professor dava visto pra essas respostas, pra ver se o aluno estava estudando em casa, era uma forma de conferir como ele estudava, era respondendo os questionários... (RASLLAN, 2007).

Ainda sobre os livros didáticos a professora Irene Rasllan explica que já vivenciou a geração de livros muito antigos e depois uma renovação que é dos livros chamados de

descartáveis. Os livros mais antigos não eram descartáveis, esses livros tinham duração de cinco a seis anos, inclusive, passava por toda família, por todos os irmãos da casa.

[...] eu tenho um exemplo, de um livro desses aqui que tem a assinatura de um irmão meu que é o mais velho, olha aí... é o mais velho, foi aluno da 1ª turma do Presidente Vargas e assim passou por todos eles, até o caçula que hoje é médico, então são quatro irmãos, quatro irmãos que passaram pelo mesmo livro, então pelo menos quatro anos esse livro nas mãos deles, por isso não tem que jogar fora... Agora esses maiores, eles cresceram de tamanho, esse livro dos Irmãos Maristas, é um livro de História Geral do 1º Colegial, hoje 1º ano do Ensino Médio, praticamente de História Política, ele praticamente não vê História Econômica, não vê e marca muito a questão religiosa, esse livro é da Editora FTD... (RASLLAN, 2007).

Para concluir as considerações sobre os livros didáticos a professora Irene Rasllan afirma que com o passar dos anos os livros foram crescendo de tamanho e vinham acompanhados de exercícios junto com o próprio texto e nesses exercícios já vem outros exercícios de relacionar colunas, de múltipla escolha e algumas perguntas com questionário para o aluno responder. Esses livros vinham acompanhados do livro do mestre que o professor ganhava, no livro do mestre as questões já eram resolvidas com tinta de outra cor, , o do aluno ele tinha que preencher, portanto ele não tinha mais caderno de exercício, ele não tinha mais um caderno à parte, onde ele escrevia, tudo estava pronto e acabado no próprio livro, a mesma coisa que aparece no livro do mestre, aparece no livro do aluno, só que o do aluno estava em branco. Sendo assim, esse livro tornava-se descartável porque no ano seguinte, aquele aluno que preencheu o livro, esse não serve mais para os irmãos dele, então é necessário comprar outro livro. A professora Irene Rasllan conclui que essa questão, era “um baú de ouro das editoras”, uma forma de ganhar dinheiro em torno do livro didático. (RASLLAN, 2007).

É importante ressaltar, sobre a utilização dos livros didáticos, que embora nesse período em que a professora Irene Rasllan aponta o livro didático não era distribuído gratuitamente pelo governo e mesmo assim verifica-se uma grande utilização dos mesmos nas aulas de História.

A professora Irene Rasllan, em uma de suas falas afirma que o livro didático não era o único recurso didático utilizado, embora fosse o mais utilizado em suas aulas, devido à precariedade de materiais didáticos. Veja suas colocações a respeito dos recursos nesse período:

[...] Além do livro didático o professor não tinha quase nada de recurso, não estávamos na “era das tecnologias”, tinha então: o livro didático, quadro e giz,

um mapa do Brasil e um mapa Mundi na sala de aula, qualquer outro material que você quisesse ou você tirava recurso do seu bolso e ia fazer esse material e distribuir aos alunos que não pagavam também por este material. Eu fui ver textos mimeografados para os alunos no Curso Superior onde você pagava por uma apostila, que tinha um departamento de mecanografia onde ficava uma pessoa só encarregada de bater os textos, lá no Ensino Superior, imagine você no ensino de 1º e 2º graus. O material mais utilizado era o livro didático, quanto aos filmes só pra situar, a televisão entrou em Dourados na copa de 70, na copa de 70 a televisão entrou em preto e branco, então quem podia ter uma televisão? Professor nenhum, professor nenhum tinha recurso para comprar uma televisão, era caríssima, eu me lembro que quando a gente conseguiu comprar, compramos uma televisão preto e branco, veio de Campo Grande inclusive, custava uma fortuna, eu só comprei porque o marido nessa época já estava na área política, indo pra candidato a vereador por aí e a televisão entrou em casa, mas ruim, péssima, experimental, era uma TV experimental com torre repetidora de Campo Grande, horrível, então você fazia um sacrifício imenso para poder ver qualquer coisa na televisão e o chá da época era o Sítio do Picapau Amarelo para as crianças, só isso, algum recurso da televisão nenhum.... (RASLLAN, 2007).

É relevante considerar que não são apenas os recursos que fazem a diferença na atuação do professor, eles com certeza contribuem, porém a eficácia do ensino se dá nas particularidades dentro das salas de aula. Essas particularidades entre a ação do professor e a interação do aluno enquanto sujeitos do processo ensino-aprendizagem é que realmente deve importar para o professor de História preocupado com a formação crítica dos alunos como seres participativos da sociedade, na qual estão inseridos.

2.1.5 - Propostas Curriculares para o Ensino de História a partir das Reformas Educacionais

As propostas de renovação do Ensino de História surgem com a redemocratização e a nova Constituição de 1988. O retorno dos direitos políticos e civis, bem como as conquistas em termos de direitos sociais, foram ressaltadas pelos políticos que faziam oposição ao regime militar. Ulisses Guimarães, presidente da Assembléia Constituinte de 1988, denominou a nova Carta Constitucional com Constituição Cidadã. Mas essa mudança não ocorreu de um dia para o outro. O movimento de redemocratização começou em meados da década de 70 e só foi concluído no final da década de 1980. Nesse sentido, não podemos esquecer do maior movimento de mobilização popular do país: a campanha “Direta Já!”

A campanha das diretas foi, sem dúvida, a maior mobilização popular da História do País, se medida pelo número de pessoas que nas capitais e nas maiores cidades saíram às ruas. Ela começou com um pequeno comício de 5 mil pessoas em Goiânia, atingiu depois as principais cidades e terminou com um

comício de 500 mil pessoas no Rio de Janeiro e outro de mais de 1 milhão em São Paulo. Tentativas esporádicas de impedir as manifestações, partidas de alguns militares inconformados com a abertura, não tiveram êxito. A ampla cobertura da imprensa, inclusive da Rede Globo, tornava quase impossível deter o movimento. Interrompê-lo só seria possível com uso de muita violência, uma tática que poderia ser desastrosa para o governo (CARVALHO, 2002, p.188).

Com a redemocratização do país, o ensino, e em especial o Ensino de História, modificou-se. O regime político autoritário pautado na censura, repressor de vieses críticos no Ensino de História, foi substituído pelo regime democrático. Entretanto, não se pode afirmar que a Constituição de 1988 tenha, simplesmente, virado às costas a principiologia existente no regime militar. A Constituição da República de 1988 adotou três objetivos estruturais para o ensino. O primeiro está ligado ao pleno desenvolvimento da personalidade, o segundo ao preparo para a cidadania e o terceiro a formação para o mercado de trabalho. Adotaram-se, assim, os mesmos objetivos que já estavam presentes na LDB de 1971:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Dentre os objetivos, aquele que teve seu sentido mais afetado foi o da educação para a cidadania. O que se alterou na verdade foi o sentido da palavra “cidadania” de um regime autoritário para um regime democrático. Antes cidadania só podia ser entendida como sinônimo de nacionalidade, depois, “cidadania” passou a ser interpretada como qualidade de sujeito numa sociedade democrática.

As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais. A existência da História escolar deveu-se, sobretudo ao seu papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros, mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental e cristão (BITTENCOURT, 2003, p.17).

Essas complexidades, de um regime democrático e de uma sociedade que se democratiza, são enfrentadas pelos novos cidadãos, que com o processo de democratização passam a escrever sua própria história.

No Brasil, a despeito de todo o discurso constitucional, são pouquíssimas as pessoas que se sentem formadoras efetivas do país, excluindo-se aqui - evidentemente - os chavões oficiais que transformam cada um em peça

indispensável à formação do gigantesco mosaico. Mas, como é o presente desses milhões de indivíduos que fazem-não-fazem parte do país? Alheios aos seus destinos, excluídos das ações decisórias, não há porque interessar-se por sua história, pois o outro foi, é e será sempre responsável por ela (MICELI, 1988, p. 41).

O desafio do Ensino de História em uma sociedade democrática é fazer com que novos agentes sociais, antes despossuídos de sua própria história, possam tornar-se sujeitos da História.

O que está em jogo, o grande desafio, seja da Historiografia, seja do ensino - e que emergiu, como dissemos, 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 (NADAI, 1988, p.28).

Nesse sentido, os professores que buscavam alternativas inovadoras ao Ensino de História não desejavam pacotes prontos e fechados, queriam democratizar o ensino pelo currículo e pelos métodos.

Assim, à 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. (BITTENCOURT, 2003, p.13).

Durante esse período inicial do novo regime, instável na Economia, foi relegada no plano legislativo alguns problemas sociais para a discussão de segundo plano. O principal assunto em pauta era a Economia. No plano político “A Constituição de 1988 eliminou o grande obstáculo ainda existente à universalidade do voto, tornando-o facultativo aos analfabetos” (CARVALHO, 2002, p.200).

Entretanto, a primeira experiência democrática no Brasil, também foi contraditória. A corrupção foi escancarada pelos meios de comunicação. As denúncias no governo acabaram por derrubar o primeiro presidente eleito após a ditadura militar, tal fato se deu pelo impedimento do presidente.

Humilhada e ofendida, a população que fora às ruas oito anos antes para pedir as eleições diretas repetiu a jornada para pedir o impedimento do primeiro presidente eleito pelo voto direto. A campanha espalhou-se pelo país e mobilizou principalmente a juventude das grandes cidades. Pressionado pelo grito das ruas, o Congresso abriu o processo de impedimento que resultou no afastamento do presidente, dois anos e meio depois da posse, e em sua substituição pelo vice-presidente, Itamar Franco. O impedimento foi sem dúvida uma vitória cívica importante (CARVALHO, 2002, p.205).

Essa experiência, que podia gerar desilusão frente à democracia, ao contrário, trouxe a sensação de controle dos governantes. “O fato (do impedimento do presidente) ter sido completado dentro da lei foi um avanço na prática democrática. Deu aos cidadãos a sensação inédita de que podiam exercer algum controle sobre os governantes” (CARVALHO, 2002, p.205).

Seguindo-se o impeachment do primeiro presidente da República, eleito no novo regime, Fernando Collor de Mello, surgiu o plano real, gestado no governo Itamar Franco. Tal plano foi considerado marco de transição para uma política econômica notadamente neoliberal. Nesse período que se seguiu, portanto, entre 1988 a 1996, muitas mudanças locais e regionais aconteceram no Ensino de História. Sugeriram-se novas proposições metodológicas como a História temática, a utilização de fontes e a pesquisa dos alunos como orientação de ensino. Nesse sentido, as legislações que só começam a ser elaboradas a partir de 1996 absorvem os novos objetivos do ensino propostos.

Quanto aos objetivos, à maioria das propostas curriculares tem como princípio contribuir para a formação de um “cidadão crítico”. Elas almejam formar um aluno capaz de apresentar uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. Nas introduções dos textos oficiais, essa preocupação está reiterada, insistindo que o Ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como meta fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como ator social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. (RIBEIRO, 2004, p.15).

Muitas dessas questões encontraram eco no momento da construção e discussão das propostas curriculares de História nos Estados e municípios brasileiros envolvidos com a Reforma Curricular a partir de 1984.

A produção sobre a História a ser ensinada no Ensino Fundamental e Médio, apresentada pelos currículos oficiais que estão circulando no meio educacional a partir dos anos de 1980 no Brasil, constitui-se como um conjunto heterogêneo, marcando um período peculiar da história da disciplina.

Muitas das propostas elaboradas nos últimos anos não se limitaram apenas em refazer metodologias e técnicas de ensino ou a introduzir pontualmente alguns conteúdos. Vivemos um momento dentro da história da disciplina em que os conteúdos e metodologias estão sendo reformulados de forma conjunta.

Uma leitura das propostas, num primeiro momento, pode deixar uma sensação de ambivalência e contradição quanto a dimensão de tais transformações nos paradigmas da disciplina, porém, acreditamos que esta é uma condição inevitável levando-se em

consideração que as intenções do poder instituído: ministérios e secretarias de educação e as das escolas não são precisamente coincidentes.

Devemos ter clareza que há diferenças entre o que se espera do professor enquanto orientação oficial e o que de fato acontece como prática em sala de aula. Conforme afirma Ivor F. Goodson:

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece (...) devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (Goodson, 1999, p.78).

Nessa perspectiva a questão central concentra-se na análise sobre o grau de ruptura e continuidade dessas propostas em relação aos currículos de História anteriores, em termos metodológicos e de conteúdos, e suas articulações possíveis com o currículo “real”, vivido por professores e alunos no espaço da sala de aula.

Após o fim do regime autoritário imposto pelos governos militares entre 1964 e 1985 e com necessidade urgente de formação de um Estado constitucional democrático, houve a abertura de espaços para a proposição e debate de reformulações nos currículos educacionais herdados da ditadura, numa tentativa de superá-los, dando ensejo ao processo de democratização das instituições públicas brasileiras.

No processo de democratização dos anos de 1980, os conhecimentos escolares tanto teóricos quanto metodológicos passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares de governos e secretarias de educação dos Estados e municípios brasileiros. Simultaneamente, as mudanças do perfil da clientela composta por diversos grupos sociais que estavam vivendo um profundo processo de migração para áreas urbanas e entre Estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também impuseram transformações no sistema educacional até então vigente.

A situação em que se encontravam as escolas brasileiras era muito complexa em relação à nova realidade sócio-econômica, vivida pelo país desde as reformas políticas e econômicas feitas pelos militares.

Na área educacional, por exemplo, a ampliação do período de frequência obrigatória para oito anos, com a finalidade de deselitizar o ensino no país, trazidas pela Reforma Educacional de 1971, havia ocorrido apenas na legislação, uma vez que as escolas públicas não dispunham de condições humanas e infra-estrutura para atender ao aumento da população de alunos.

A proposta de democratização do ensino público, amplamente defendida nas propagandas políticas institucionais dos governantes militares, que possuía por meta a identificação do sistema de ensino ao poder político estabelecido por estes, foi deficitária no campo prático, pois não houve nenhuma adequação e preparação das escolas e professores para esta mudança.

Nesse contexto, diversos profissionais envolvidos com a área do ensino começaram a discutir e questionar de maneira intensa o sistema e a política educacional adotadas pelo Estado e a elaborar novas alternativas de ensino. No longo período de debates, os professores tiveram relevante papel na luta pela constituição de um saber escolar mais adequado às reais condições da população brasileira e na difícil tarefa de reduzir o poder e o monopólio dos chamados técnicos educacionais do Ministério da Educação, oriundos da política centralizadora do Estado desde a ditadura de Getúlio Vargas.

Durante esse momento de debates, reforçou-se o diálogo e a aproximação entre os pesquisadores e/ou professores universitários com os professores do ensino de 1º e 2º graus.

De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt, os atores sociais presentes nesses debates têm trazido nas suas falas e argumentações a necessidade de “aprofundar as questões relativas ao conhecimento que tradicionalmente vinha sendo ensinado e às novas tendências e avanços nos campos historiográficos e pedagógicos” (BITTENCOURT, 1998, p.13).

Essa aproximação entre a universidade e as escolas de 1º e 2º graus, contribuiu de forma significativa para o enriquecimento dessas discussões, contrariando, pois, o que havia sido marcante durante o período anterior, o amplo distanciamento entre os dois espaços.

As discussões em torno do Ensino de História ganharam novo fôlego, ultrapassando as fronteiras dos espaços acadêmicos e escolares, com a Reforma Curricular para ensino de 1º e 2º graus realizado em todos os Estados brasileiros entre 1985 e 1995. Tal reforma teve o objetivo de concretizar a readequação dos programas curriculares e suas metodologias para o Ensino Básico de oito anos.

Para Elza Nadai, as propostas curriculares elaboradas durante esse período, na sua totalidade, apresentavam-se de maneira variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas se caracterizam por sua natureza

inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador. Todas, enfim, anseiam por superar a ficção da escolaridade obrigatória de oito anos. (NADAI, 1993, p.58).

Essas propostas também passaram a sofrer as influências do debate das tendências historiográficas emergentes a partir do final dos anos 1970. Os pesquisadores e professores de História, conforme Jacques Le Goff voltaram seus olhares para o estudo de novos problemas, novos objetos e novas abordagens, influenciados por questões ligadas à História social, cultural e do cotidiano, apresentando maneiras possíveis de rever o formalismo de abordagens históricas sustentadas nos fatos políticos e administrativos dos Estados ou nas análises estritamente economicistas. (LE GOFF, 1979).

Influenciada por essas novas tendências da Historiografia, a apresentação do processo histórico dentro de um eixo espaço-temporal europocêntrico, a partir de um processo evolutivo, seqüencial e homogêneo, foi criticado. Tratava-se de um produto pronto, acabado e redutor da capacidade do aluno se sentir na condição de sujeito comum – parte integrante da História, e restritiva ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por acadêmicos e as ações dos seres humanos realizados no passado.

Paralelamente às análises historiográficas, surgiram novas pesquisas no âmbito das ciências pedagógicas¹², especialmente no campo da psicologia social e cognitiva. Difundiram-se estudos no Brasil sobre o processo de ensino-aprendizagem nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Uma perspectiva que, para o Ensino de História, representou a valorização das atitudes ativas do sujeito como “construtor” de sua história, em consonância com a visão de alguns educadores sobre as propostas pedagógicas construtivistas.

Segundo Marília Beatriz Cruz, uma nova concepção de ensino fundamentada principalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky, a concepção construtivista fornece subsídios para a superação das aulas expositivas como metodologia exclusiva, apontando caminhos para um ensino que estimule o desenvolvimento cognitivo dos alunos em direção a níveis qualitativamente superiores. (CRUZ, 1999, p. 75).

A contribuição de Vygotsky, no que se refere à aprendizagem dos conceitos científicos e sua relação com os chamados conceitos espontâneos, já se constitui numa

¹² Devemos ressaltar, apesar de ser ainda pouco analisada pelos estudiosos dos currículos, a importância do trabalho do educador brasileiro Paulo Freire no âmbito da Pedagogia. Sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1993), e outros estudos têm oferecido muitas contribuições a oferecer para os projetos e discussões sobre educação, ensino e currículo.

referência para a renovação do Ensino de História. Interpretar o Ensino de História como fornecedor de conceitos que facilitam a compreensão do mundo e que contribuem para a construção de estruturas complexas pode ser considerado uma verdadeira revolução paradigmática, pois cria um novo modelo de ensino no qual já não cabem os nomes e datas para serem decorados, nem fatos fragmentados que em nada contribuem para a compreensão dos complexos problemas da vida do homem em sociedade.

Influenciados por essas novas concepções pedagógicas, os currículos foram ampliados com conteúdos de História, a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino de 1º grau. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um “presenteísmo” intenso, voltado para idéias de transformações constantes do novo cotidiano tecnológico. (ALMEIDA, 1988).

Nesse momento, introduziu-se em algumas propostas curriculares a preocupação de fazer os professores desenvolverem com os alunos, procedimentos básicos de pesquisa histórica na sala de aula e atitudes intelectuais de desmistificação de ideologias, das imagens de “heróis nacionais”, da sociedade de consumo e dos meios de comunicação. (MICELI, 1997).

Em linhas gerais, segundo Maria Stephanou, o conhecimento presente nos currículos de História produzidos até os anos 1980 no Brasil pode ser caracterizado por deterem-se sobre fatos passados, valorizando a ação de personagens especiais (heróis nacionais), cujas intenções, objetivos e propósitos são propulsores dos acontecimentos, destacados nos cenários das diferentes épocas; ênfase aos acontecimentos oficiais; apresentação dos fatos através de sucessões cronológicas, dispostos linearmente, convergindo para uma visão de evolução e de relações de causa-efeito; periodização assentada no modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) ou ainda, comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo/socialismo, de maneira que só parte da história do mundo ocidental que se insere nessa seqüência; inexistência de pontos programáticos referentes à África e sociedades orientais; a presença de uma visão dual e etnocêntrica das diferentes sociedades humanas (civilizados x primitivos, evoluídos x atrasados); ênfase no estudo do mundo ocidental, da vida de protagonistas masculinos, brancos, assim como de atributos masculinos (androcentrismo presente em valores como “bravura”, “conquista”, “desbravamento”, “belicosidade”), alimentando igualmente o etnocentrismo, o europocentrismo, a xenofobia, o racismo e mal disfarçados preconceitos nacionalistas e genocídios. Tendência a uma história assexuada, em que crianças, velhos e mulheres raras

vezes são narrados, descritos ou sequer citados, prevalecendo uma representação do passado que negligencia o tratamento de grupos minoritários (no sentido de representatividade política). A humanidade há milhares de anos, caminha numa rota linear, sem altos, embora com alguns desvios, em direção ao mundo de hoje, que é representado como o máximo de progresso e desenvolvimento humano. (STEPHANOU, 1998. p. 21-23).

Essa diversidade de abordagens historiográficas e teórico-metodológicas foi constatada por Circe Bittencourt nas Propostas Curriculares de História produzidas entre 1985 e 1995 em todos os Estados brasileiros. (BITTENCOURT, 1998, p. 15). Para a referida autora, as propostas caracterizaram-se como um conjunto muito heterogêneo de textos, com acentuadas diferenças na forma como foram construídas e apresentadas aos professores, no elenco dos conteúdos selecionados e nas metodologias de ensino sugeridas.

Na maioria das propostas, segundo Bittencourt, a apresentação formal demonstrou a superação do modelo tecnicista dos anos 1970, por intermédio do qual o currículo era seccionado em zonas estanques, elencados em quadros contendo os objetivos, os conteúdos e as atividades didáticas. Havia uma forte tendência de realizar uma delimitação da área do conhecimento “específica” da disciplina, fazendo referência das fundamentações pedagógicas e historiográficas.

Algumas delas traziam no seu texto o percurso (“democrático”) de discussões com os professores de 1º, 2º e 3º graus, buscando esclarecer os vários sujeitos produtores do referido texto. Tal atitude procurava considerar os possíveis liames e articulações entre o corpo burocrático de técnicos com a assessoria das universidades, como um resultado oriundo de debates com professores (BITTENCOURT, 1980).

Esse percurso democrático de discussões curriculares nem sempre foi muito tranqüilo. Nas propostas analisadas, há variação em diferentes aspectos das formulações dos conteúdos disciplinares. Os Estudos Sociais, num número significativo de propostas, permanece como disciplina nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), embora não exista homogeneidade de concepções sobre tal área de conhecimento. Para as séries seguintes, a História e a Geografia aparecem como disciplinas autônomas, mas com uma enorme diversidade, quanto ao tempo e espaço, pelos quais devem começar os estudos históricos: Brasil e seus povos nativos ou Europa e Mediterrâneo ou pelo Brasil com a chegada dos europeus ou então pela Pré-História.

De acordo com Circe Bittencourt, quanto à estrutura dos conteúdos, os modos de produção ordenam um número significativo das propostas entre 5ª e 8ª séries. A História

do Brasil continua sendo analisada através dos três grandes eixos políticos (Colônia, Império e República), buscando articulá-los aos ciclos econômicos (pau-brasil, cana-de-açúcar, mineração, café, industrialização). As transformações mais emblemáticas aparecem com as propostas que ordenam o conhecimento histórico por temas ou eixos temáticos (BITTENCOURT, 1998).

No que diz respeito aos objetivos, segundo a referida autora a maioria das propostas curriculares tem como princípio contribuir para a formação de um “cidadão crítico”. Elas almejam formar um aluno capaz de apresentar uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. Nas introduções dos textos oficiais, essa preocupação está reiterada, insistindo que o Ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como meta fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como ator social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

Contudo, se formos usar como referência o que tem sido ensinado sobre as sociedades passadas, não teremos “boas lições” de cidadania e de democracia para que as crianças possam se espelhar, pois como disse Fernand Braudel:

Outra idéia que devemos abandonar: o Ensino de História, ao que afirmam, deveria ter por finalidade a formação do cidadão, de um cidadão ideal, ademais. Mas a História, tal como está, como deve estar uma ciência incerta como todas que laboram no domínio social, se mantém fora da moral religiosa. Quando eficaz, a História forma certo modo de ver, de julgar, certa maneira de ser, toda intelectual. (BRAUDEL, 1955, p.04).

Mais do que “cidadãos críticos”, precisamos formar “cidadãos leitores”, sujeitos capazes de realizar uma leitura interpretativa e compreensiva da História ou da “realidade”. Precisamos de cidadãos críticos, mas que sintam necessidade e vontade de adquirir conhecimentos. Talvez o prazer em aprender, em adquirir cultura, devesse ser desenvolvido com maior intensidade. Um Ensino de História pautado apenas nas questões imediatas do cotidiano dos alunos daria a impressão de que o passado só faria sentido na medida em que se relacionasse diretamente com o local vivenciado pelo aluno.

Além disso, se analisarmos a história da disciplina desde sua constituição no século XIX e, principalmente, depois da Segunda Guerra Mundial, veremos que esse discurso de “formação do pensamento crítico”, a formação de “posturas críticas” ou ainda “estudar o passado para compreender e transformar o presente” (e planejar o futuro) não é tão inovador quanto os autores das propostas curriculares dos anos 1980 e 1990 proclamaram. A inovação que aparece nesse discurso, para Bittencourt, estaria na ênfase

dada ao papel da História ensinada para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico”.

Apesar de concordamos, em parte, com esses aspectos, apresentamos algumas questões: por que caberia exclusivamente ao Ensino de História a formação de uma cidadania crítica? Não seria essa uma meta da educação como um todo? E mais ainda, que tipo de cidadão crítico pretende-se formar? Ao invés de pensarmos numa cidadania universal, não poderíamos falar em cidadania plural?

Na maioria das propostas, ainda segundo Bittencourt, a explicitação do conceito de cidadania é restrita à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas universalizantes do modelo liberal. Será que tal definição consegue admitir posturas diversas?

Nas séries iniciais, os conteúdos formulam o ensino das práticas políticas institucionais possíveis, indicando os cargos eletivos dos municípios e estados da Federação e a divisão de poderes de Estado. Informam ainda os deveres cívicos dos cidadãos, tais como a necessidade de pagamento de impostos, de prestação do serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito, surgindo, assim as idéias do cidadão motorista e do cidadão-pedestre e ainda da preservação do meio ambiente nas séries iniciais.

Conforme Bittencourt, apenas uma proposta curricular apresenta preocupações em situar a cidadania como objeto de estudo, compreendendo-a como uma conquista historicamente determinada e não uma espécie de concessão divina ou de alguma Entidade Superior:

A idéia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdade, 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 cidadania social e política, entre cidadania e trabalho. (BITTENCOURT, 1998 p.22).

Outro aspecto a ser analisado, é que há certa convergência das propostas na crítica às noções de tempo impostas pelos currículos de História anteriores, oriundos dos paradigmas positivistas e que precisam ser superados. De maneira quase unânime, as formulações de novas propostas curriculares são justificadas ao se apresentarem como meio de superar um Ensino de História que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo europocentrismo e sua lógica de periodização

baseada no sujeito histórico Estado-Nação. E, nessa perspectiva, propõem-se a trabalhar com as diferentes temporalidades e diferentes sujeitos.

Da análise de Bittencourt sobre as atuais propostas, quando comparadas com as anteriores aos anos 1980, podemos notar que a maioria apresenta críticas quanto aos conteúdos de História voltados ou para uma História nacional subordinada à ótica da matriz europeia ou para uma história centrada nos modos de produção. Com base no estruturalismo que imobiliza as ações dos indivíduos em sociedades, principalmente as periferias do mundo desenvolvido.

Dessa maneira, para a autora, as justificativas das propostas apontariam para a alteração e superação da concepção de tempo evolutivo e progressista. Contudo, nessa perspectiva, foi possível perceber que a periodização das propostas, sejam as que mantêm um conteúdo “tradicional” ou baseados nos “modos de produção”, sejam as que optaram por eixos-temáticos, é estabelecida e organizada pela ótica do capitalismo.

Apesar de um número significativo dessas propostas afirmarem seu diálogo aberto com os novos rumos da historiografia, Bittencourt percebeu que ainda constitui-se um desafio para os autores dos novos currículos, articular a produção científica que introduz o social e o cultural com o saber escolar a ser ministrados para os alunos do ensino de 1º e 2º graus.

Alguns conceitos básicos como os de classe social, trabalho e alienação poderiam ser melhor explicitados para a formulação de lutas e movimentos sociais, estendendo a concepção de ação política para a esfera das organizações da sociedade civil, dos sindicatos e de lutas de resistências diversas, conforme preconizam estudos do cotidiano, como os de E. P. Thompson, Agnes Heller, Maria Odila da Silva, Michel de Certeau, Henri Lefebvre, entre outros. (BITTENCOURT, 1998, p.25.).

Acreditamos que o problema esteja no fato dos autores das propostas curriculares não entenderem que o conhecimento histórico escolar não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da historiografia e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino.

Nesse sentido, é fundamental considerar o papel do professor sujeito fundamental na transformação ou continuidade da história ensinada, na configuração de “currículo interativo”, que acontece na sala de aula. Se continuarmos a pensar dessa maneira, assumiremos a máxima, tão criticada nos anos 1980 e 1990, que a academia produz o conhecimento e a escola reproduz, ou pior, vulgariza (COSTA, 1957).

Em linhas gerais, das propostas curriculares de História produzidas poucas conseguiram sair do campo da teoria para o prático. Muitas nem saíram das discussões das versões preliminares. Segundo Bittencourt, tornou-se evidente que poucas conseguiram alcançar, de forma coerente, os propósitos lançados, iniciais estabelecidos e considerados para a disciplina.

Todavia, podemos evidenciar, de maneira geral, que foi introduzido um discurso pautado em parâmetros atualizados, apresentando pressupostos teóricos que manifestaram uma busca de transformações no Ensino de História. A figura do professor adquire papel central e são esboçados novos conceitos de aprendizagem, mesmo que nem sempre muito coerentes, ao situarem o aluno como sujeito de conhecimento e portador de algum tipo de saber. Essas intenções, no entanto, se concretizam de forma ainda limitada nos conteúdos e nos métodos de ensino.

O principal problema dessas propostas curriculares (e mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998) está no fato delas se esquecerem de levar em consideração na sua elaboração, aspectos significativos da formação do professor de História e suas condições de ensino. Segundo Bittencourt, essas propostas são falhas porque trabalham com uma concepção diferente de professor: intelectual e pesquisador. Entretanto a falha dessas propostas não estaria na concepção de um professor diferente e, sim, na falta de uma menção: “à forma como essa mudança essencial e necessária do trabalho docente, será concretizada para a efetivação das propostas curriculares, inclusive os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais”. (BITTENCOURT, 1998, p.158).

A partir dos anos de 1980, em todos os debates nos quais se colocam questões relativas ao ensino, pesquisa histórica e reforma curricular, começaram a emergir com maior intensidade debates dentro e fora da academia sobre a formação e prática do professor de História.

As recentes reformulações ocasionadas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB (LEI n. 9.394) são identificadas como significativas para a ampliação dos debates sobre a questão da reforma do sistema educacional nacional. No caso específico da disciplina de História, os debates estão centrados nas novas proposições apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio e nas determinações da referida Lei para os cursos de graduação e pós-graduação, principalmente no que concerne à formação dos professores.

Para os autores dos PCNs da área, os anos 1970 e 1980, principalmente após o fim da ditadura militar, foram um marco dentro da história da disciplina. Nesse momento

as concepções e os métodos tidos como "tradicionais" da História ensinada passam a ser questionados e renovados.

Nos anos 1980, as propostas curriculares começaram a sofrer influências do debate entre as distintas tendências historiográficas e pedagógicas: Os historiadores voltaram-se para abordagens de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à História social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no Ensino Fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional.

Para o Ensino de História no Ensino Fundamental, partindo do diálogo com a Historiografia, os autores dos PCNs compreendem a delimitação de três conceitos chaves: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. São nesses objetivos, segundo os autores, que a escolha e a organização dos conteúdos que serão trabalhados pelos professores na sala de aula devem pautar-se.

Para a concretização dessas proposições na sala de aula, os PCNs dedicados à área “recomendam” aos professores que os alunos, desde o primeiro até o último ciclo, aprendam, partindo das problemáticas locais para, mais tarde, analisar “outras dimensões históricas”:

A coletar informações e fontes documentais diversas, selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças e estabelecer relações entre eles no tempo; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões. (BRASIL, PCNs, 1998, p.45).

Sendo assim, constatamos que propostas educacionais voltadas para o Ensino de História desde sua introdução no currículo sempre existiram no interior das escolas brasileiras, porém o que acontece é que muitos professores da disciplina não incorporam essas propostas educacionais no seu cotidiano tornando muitas vezes o ensino mecânico e desinteressante. Contudo que o objetivo da disciplina é totalmente diferente, pois o aluno que é bem orientado a de fato trabalhar com História, trabalha com “vida”, com ações e transformações humanas que ocorreram e ocorrem nas diversas sociedades. Nesse sentido, o professor de História precisa ser mais ousado, caso não concorde com as propostas educacionais direcionadas à sua disciplina, deve questionar, sugerir novas propostas, dessa forma não podemos é ignorar a postura crítica que sem dúvida nenhuma os alunos esperam, de cada professor.

CAPÍTULO III

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N. 9.394/96 E O ENSINO DE HISTÓRIA

Surge em 1996, a partir da Lei n. 9.394/96, uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Essa nova LDB traz alguns artigos que interessam para a análise.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...)

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (...)

Art. 26º. (...) § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (...)

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (...) (BRASIL, LDB n. 9.394/96).

Em relação ao artigo 2º, nota-se que existe a mescla dos princípios das Constituições de 1946 e 1967 (liberdade e solidariedade humana) com os três objetivos elencados na Constituição de 1988, em relação ao ensino (desenvolvimentos da personalidade a preparação para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho). Portanto, pode-se afirmar que essa nova lei não altera os princípios e objetivos da Educação, antes reafirma uma tradição existente há pelo menos 50 anos.

Outro ponto essencial, no artigo 22º, dispõe a LDB que o Ensino Fundamental irá assegurar uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania. Pauta, assim, que ao final do Ensino Fundamental o aluno tenha condições de exercer a cidadania. Portanto, cabe elaborar a pesquisa junto ao Ensino Fundamental.

Em relação aos conteúdos da História nacional dispõe sobre a inclusão de atores sociais excluídos no artigo 26, parágrafo 4º, entretanto, adota a visão tradicional da

contribuição das “três raças” para a formação do povo brasileiro. Uma visão de harmonia de raças, ao modo Gilberto Freyre, sem a visão do conflito ou do extermínio indígena.

Por fim, o artigo 27º elenca alguns valores a serem expressos nos conteúdos do ensino: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social” (qual é o interesse social? Quem o determina?), “aos direitos e deveres dos cidadãos” (numa visão retributiva, só detém direitos quem cumpre deveres!), “de respeito ao bem comum” (Quem determina o que é bem comum?) e “à ordem democrática” (o que são, por exemplo, as invasões de terra do MST? Um atentado à ordem democrática?). Observa-se que a LDB de 1996 não trouxe novidade aos objetivos e aos fins da educação, apenas reafirmou a tradição anterior ao regime de 1988.

Por mais que tenha sido discutida a LDB 9.394, em muitas instituições educacionais ela foi apenas mais uma Lei, na prática pouca coisa se alterou quanto ao ensino, em especial ao Ensino de História, segundo Conceição Marques Sanches¹³:

[...] Então, se você pegar por essa Lei 9.394, ela foi muito comentada naquele período de 1996 e ela trouxe muitas coisas, como a questão de estudar a África, da questão mesmo das tecnologias, dos temas transversais então veio na Lei só que depois ela acabou ficando guardada, e assim algumas ementas, as editoras acompanham o que tem nas Leis, nos Parâmetros, só que de fato não fica lá de acordo com a Lei tal, então fica isolado, então essa Lei não alterou nada na prática, e as coisas vão sendo sucessivas, essa Lei ela veio pra aprimorar, por exemplo a questão da inclusão. Ninguém pensava em fazer a inclusão e de repente ela foi posta e daí você recebe um aluno, um DM¹⁴ por exemplo, não sabe o que fazer com ele, não é que você não queira, até você conseguir na Lei diz uma quantidade X de alunos onde tem um DM, nós tivemos um DM o ano inteiro com 40 alunos dentro da sala e não conseguimos reduzir o número e nem como atendê-lo individualmente fica difícil quando a Lei é feita, ela tem que pensar em todo o contexto não é só fazer e dizer: cumpra-se. Por exemplo, cadê o psicólogo da escola? Por que a questão da violência está muito grande, a desestruturação familiar está muito grande? Então o professor não dá conta tem que ter um apoio maior dentro da escola, antes nós tínhamos a coordenação e a supervisão e a orientação hoje nós não temos mais orientação dentro das escolas, a gente tem coordenadores que muitas vezes eles não fazem o papel de coordenadores, não que eles não queiram, mas porque eles ficam o tempo todo cuidando de indisciplina, então não é que eles não queiram te ajudar em determinado assunto ou alguma coisa é que eles não tem tempo, você vai lá tem 10, 15 alunos que brigaram que se machucaram e aí você volta pra sua sala... “ (SANCHES, 2007).

¹³ Professora Conceição Marques Sanches, Professora de História, graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campus de Dourados, antigo CEUD, atua como professora de História na E.E. Presidente Vargas, desde 1990.

A entrevista concedida pela professora Conceição Marques Sanches será utilizada neste trabalho e será preservada a linguagem utilizada por ela. (O roteiro da entrevista consta como anexo n. 2 ao final deste trabalho).

¹⁴ DM: Nesse texto, refere-se ao aluno Portador de Necessidades Educacionais Especiais, com Deficiência Mental.

Outros documentos surgiram em 1997 e 1998. Entre os principais destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As Diretrizes não são tão analisadas quanto os Parâmetros, mas trazem elementos importantes para entender os objetivos do ensino.

(...)

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

(...)

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde 2. a sexualidade 3. a vida familiar e social 4. o meio ambiente 5. o trabalho 6. a ciência e a tecnologia 7. a cultura 8. as linguagens.

(...)

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.”. (Resolução CEB n. 2, 1998)

Em relação às Diretrizes, três aspectos podem ser ressaltados. O primeiro é a repetição sobre o nome de “norteadores” do currículo, o que a LDB chama de “diretrizes” para os conteúdos dos currículos, enfim, não são nada mais que os valores políticos do regime instituído, presentes, inclusive, nos princípios fundamentais da República expressos nos artigos de 1 a 4 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

O segundo aspecto, diz respeito à expansão dos significados da expressão “vida cidadã”. Para as Diretrizes, a vida cidadã não se resume à participação política ou ao gozo

de direitos, ela se manifesta na saúde, na sexualidade, na vida familiar e social, no meio ambiente, no trabalho, na ciência e tecnologia, na cultura e nas linguagens. Portanto, vida cidadã é sinônimo de vida com realização plena, em vários aspectos. Vida cidadã aqui é tratada como vida plena, considerando que a cidadania efetiva a realização de todos os espaços de uma vida. Por fim, as diretrizes afirmam que as escolas devem explicitar os valores e métodos adotados na construção da identidade cidadã dos alunos. Assinala que ao aprenderem conhecimentos e valores nacionais comuns e da base diversificada os alunos estariam construindo sua identidade. Pressupõe assim que existem valores sociais e que existem outros valores, mas não determina quem ou como se estabelecem esses valores comuns.

Observe-se ainda que a idéia de “identidade cidadã” revela a possibilidade de outros aspectos da identidade. Seria a “identidade cidadã” uma “identidade política”? A frente afirma que o cidadão é responsável, solidário e autônomo. Age em si mesmo, na família e na comunidade. É protagonista de ações. Mas ações de que âmbito? Ao se tomar o aspecto amplo da cidadania, em que se enquadram todos os aspectos sociais, de forma plena e ampla, nada sobra a não ser a “identidade cidadã”. Eis o problema da indeterminação da cidadania, seus sentidos que vagam entre uma cidadania totalitária (assumindo todos os aspectos da vida) e uma cidadania vazia (querendo significar tudo, mas não tendo nenhum significado específico).

Quanto aos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, destacamos:

[...] em 1997 a Secretaria de Educação Fundamental, do MEC, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e segundo ciclos da escola fundamental e, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos. A intenção dos defensores dos Parâmetros era que não se produzisse um currículo único para ser seguido em todo o país, mas que eles servissem como referência em conteúdos e metodologias de ensino, numa tentativa de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p.14).

Na introdução dos PCNs, os autores afirmam que o referido documento nasce da necessidade encontrada pelo MEC de se criar uma referência curricular para o Ensino Fundamental (e, posteriormente, o Médio) que passa a ser debatida e traduzida em propostas regionais nos vários Estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula (RIBEIRO, 2004, p. 23).

Sem dúvida, os PCNs são atualmente os documentos curriculares oficiais mais referidos (mas nem sempre conhecidos) no meio escolar pelos professores. Atente-se, primeiramente, a algumas passagens dos Parâmetros para 1º e 2º Ciclo do Ensino

Fundamental (1^a a 4^a série), já na carta de apresentação ao professor, subscrita pelo então ministro Paulo Renato Souza, se demonstra os objetivos do ensino:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (BRASIL, PCNs, 1997, p.4).

Portanto, reconhece-se o papel da Educação para que as crianças cresçam como cidadãos. Para que tenham recursos culturais para conquistar sua cidadania. O cidadão precisa ser cultivado desde pequeno e sua cidadania precisa ser conquistada e não concedida pelo Estado. Em seguida os PCNs trazem a conceituação de cidadania, que também estão presentes nos textos dos Parâmetros para outras disciplinas e outros graus de educação:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, PCNs, 1997, p.5)

Essa concepção de cidadania tem nítida influência de dois referenciais teóricos. O primeiro está ligado à idéia de participação, do qual se depreende a idéia de cidadania como participação, cidadania participativa. Essa perspectiva aproxima-se da noção de ética pública, pois somente com a formação de uma preocupação com o público serão requerido os espaços de atuação. O segundo é o referencial de T.H. Marshall, quando se apresenta a divisão entre os direitos em civis, políticos e sociais. Inclusive essa perspectiva contrapõe alguns estudos que consideram a visão de Marshall como cidadania concedida, logo, sem participação e contraposta à cidadania conquistada. Ao analisar o Ensino de História tal documento traz algumas das reflexões presentes nesse trabalho entre outras. Observem-se algumas, as primeiras referentes à história do Ensino de História e as últimas aos objetivos do Ensino de História:

No final do século XIX (...) a História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua

Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (...) A História Pátria era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. (BRASIL, PCNs, 1997, p.20-1).

Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. (BRASIL, PCNs, 1997, p.22).

Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. Dessa forma, o Ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método (BRASIL, PCNs, 1997, 25).

O Ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes os que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o Ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, PCNs, 1997, p.26)

Objetivos Gerais do Ensino de História – (...) questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; (...) valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, PCNs, 1997, p. 33).

A criação da identidade é algo reconhecido pelos PCNs, eles apontam a educação como formadora da identidade. E, nesse aspecto, apontam para a influência da cultura democrática. Um ano após, em 1998, são apresentados os PCNs para os 3º e 4º ciclos. Os Parâmetros de História para os 3º e 4º Ciclos acabam repetindo a parte introdutória da disciplina História, presentes para os 1º e 2º Ciclos. Entretanto, na introdução do documento como um todo, na introdução geral, aparecem mudanças.

Nesse documento se destacam os dois primeiros capítulos, sob o título “Educação para a cidadania”, o primeiro capítulo denominado “Cidadania no Mundo” e o segundo “Cidadania no Brasil”. No primeiro capítulo destacam-se algumas dicotomias como: local/global; singular/universal; cultura local/modernização; efêmero/durável; espiritual/material. Para esse documento, a participação junto ao Estado não se atém às eleições, não se atem ao pleito de representantes, mas a ampliação dos espaços de participação.

O exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós; (BRASIL, PCNs, 1998, p. 20-1).

O Ensino de História, em intenso processo de debates e críticas, é abordado por diferentes educadores que almejam mudanças com dois principais objetivos: formar o cidadão crítico e levar o aluno a sentir-se sujeito da História. A partir da década de 80 é que se tem uma maior ênfase aos assuntos ligados a cidadania devido à redemocratização do país. O ideal de formar o cidadão vai adquirir outras feições, dentro de um contexto mais amplo no redimensionamento da própria educação que estava então identificada como principal meio para a construção de uma nova cidadania.

Do ponto de vista da historiografia e do Ensino de História, a questão da cidadania tem sido debatida como um problema fundamental das sociedades desse final de milênio. Se em outras épocas a sua abrangência está relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida do mundo contemporâneo. Assim a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como: o desemprego; a segregação étnica e religiosa. (WINCH e MEDEIROS, 2002, p.37).

Já na parte específica sobre o ensino de 3º e 4º ciclos, ao abordar os objetivos do 4º ciclo os PCNs apontam: “utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania” (PCNs, 1998, p. 66). Em seguida sugere a utilização da cidadania como temática para o Ensino de História. Tal proposta vem com um referencial curricular:

Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História: No Brasil: os “homens bons” no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade; o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha; as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964), experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje. No mundo: a cidadania em Atenas e em Roma; a cidadania nas comunas medievais; os ideais iluministas e as práticas de cidadania durante a Revolução Francesa; as práticas de cidadania a partir da Independência dos Estados Unidos; o socialismo, o anarquismo, o comunismo, a social-democracia, o nazismo e o fascismo na Europa, experiências históricas autoritárias na América Latina, as declarações dos Direitos Universais do Homem e os contextos de suas

elaborações. Os direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais, a pobreza e a desigualdade social e econômica no mundo. (BRASIL, PCNs, 1998, p. 72-3).

Observe que em ambos os trechos são enfatizados a política, os regimes políticos e os direitos como assunto prioritário da cidadania.

Daí pode-se depreender parte do conceito de cidadania que compõe o conteúdo dos PCNs, porque “formar o cidadão” é uma missão da História desde que ela se instituiu enquanto disciplina, e o problema começa quando queremos saber o que se está entendendo por cidadania” (CERRI, 2004, p.218-9).

Cidadania como tema ou objetivo aparece como um amplo conjunto de questões sociais, mas na hora de sugerir um currículo pautado nesse tema tudo isso se restringe aos regimes políticos e aos direitos. Observem-se, ainda, alguns pontos relacionados à cidadania no currículo proposto devem ser observados:

- A História ainda é apresentada numa perspectiva linear e destinada ao progresso;
- A cidadania aparece como conceito trans-histórico, presente em diversos momentos históricos e em diversas culturas políticas;
- Os pontos apresentados são eminentemente políticos, estão relacionados a grandes feitos e grandes teorizações. Não abordam a história local nem aspectos do cotidiano.

Outros documentos dos Parâmetros apontam a mesma conceituação, por vezes confusa, de cidadania. Aponta-se em todo o conjunto dos PCNs, a cidadania como um objetivo amplo, mas, no momento de especificar o conteúdo do Ensino de História, não se abstém dos campos político e jurídico. Também não se propõem idéias inovadoras de ensino, seja pela questão metodológica, seja pela questão estrutural dos conteúdos. Dois motivos levam a tal fato: a História tradicional (metódica, rankeana, etc.) é a História política; a cidadania está relacionada aos grandes feitos políticos, as grandes ideologias.

Por isso, a análise desses documentos nos leva a constatar que “(...) produção de uma memória sacralizada, heróica e nacionalizante sobre o Brasil continua sendo exercida sob novas roupagens” (DANGELO, 1998). Antes declarava-se abertamente o objetivo de educar o cidadão patriota, atualmente não se incorpora esse discurso teórico, entretanto, as práticas continuam sendo conservadoras, desde os conteúdos centrais do ensino até a sua metodologia. Os objetivos renovadores nem sempre se concretizam.

Não resta dúvida de 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 compreensão do passado e do presente histórico (JANOTTI, 2003, p. 45-6).

Revedo a forma com que a LDB, em seu artigo 26º parágrafo 4º e os PCNs propõem a disposição de conteúdos da História do Brasil, inclusive reinstaurando o mito da formação das três raças, o Ensino de História continua com a mesma proposição de formar o cidadão patriota dos regimes autoritários do passado, tentando descrever uma sociedade da conformação e não do conflito. A integração da cultura universalista ao discurso jurídico e educacional permaneceu. O ideal de defesa da sociedade através da educação moralizadora, para alguns, sinônimo de educação para a cidadania, ainda existe. Não raro, a doutrina jurídica aponta nesse sentido:

A maior preocupação nos dias atuais é a luta para a eliminação da criminalidade. O que fazer para diminuir a violência que castiga famílias e destrói aos poucos a humanidade? Só após as manchetes de jornais anunciarem a consumação do delito é que as autoridades públicas manifestam-se para cuidar do criminoso, quando, na verdade, ele necessitava era não delinquir, vindo, assim, muito tarde o remédio, pois causa devastação na sociedade. Parece que a principal causa desse estado de coisas é a falta de um trabalho educacional inteiramente novo, que se funde mais na formação do caráter que na inteligência. Leis, decretos ou regulamentos não farão tal milagre. O importante é fazer com que, não só o delinqüente encarcerado, mas qualquer cidadão venha a delinquir submeta-se a um processo educativo, para que entenda a importância e necessidade de obedecer às leis positivas e naturais (MUNIZ, 2002, p.59-60).

O meio para tal processo não poderia ser outro, senão a escola, a partir do Ensino de História.

E esta visão de uma História sem derramamento de sangue, sem conflitos ou contradições extremadas, procurando sempre colocar a viabilidade do ideal de uma sociedade harmônica, com oportunidades iguais para todos, mascara as verdadeiras contradições do social e obscurece a própria noção de processo histórico, formado de avanços e recuos dependendo da correlação de forças em cada momento de sua constituição enquanto processo. Fico me perguntando, às vezes, se a História que estamos transmitindo não carrega, até com mais eficiência, os pressupostos que tanto criticamos na Educação Moral e Cívica. (FENELON, 1980, p.54).

Em relação à violência a Professora Conceição Marques Sanches, afirma que:

[...] A questão da violência, o estatuto da criança e do adolescente é muito bem escrito, mas mal interpretado pela grande maioria, então lá eles só vêm os

direitos, os direitos, os direitos, eles não vêem os deveres então pra eles serem respeitados eles tem que respeitar e eles não tão vendo isso então eu acho que tinha que ser mais divulgado, mais falado, porque é fácil você falar eu posso, mas desde que você não esteja interferindo na vida do outro. Então na formação do professor de história a gente percebe uma diferença muito grande, não estou fazendo crítica não, mas a gente percebe uma diferente entre os professores formados por universidades federais e universidades particulares enquanto a formação de cidadania, formação de pessoa, de mundo uns são muito didáticos, práticos e o outro já tenta transformar mais a sociedade em questão da humanidade, do ser humano mesmo, como pessoa, como indivíduo, que é o que faz a diferença mesmo... (SANCHES, 2007).

Na fala da professora fica evidente que os professores, em particular os professores de História, devem se preocupar com a formação de cidadania dos alunos, pois é através dessa formação, que podemos investir no ser humano onde aspectos como a violência, por exemplo, podem ser minimizados.

Uma História em que os alunos não sejam sujeitos:

[...] dissociado da prática, o fazer História se toma abstrato, e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa, destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis” (FENELON, 1985, p. 27).

É importante, desenvolver o espírito crítico do aluno, em relação à História homogeneizada.

Para a maioria das propostas curriculares, o Ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive [...] Tais metas, a “formação do pensamento crítico”, a formação de “posturas críticas dos alunos” ou ainda “estudar o passado para compreender e transformar o presente” não são objetivos novos [...] esta necessidade de formação escolar está expressa em currículos a partir dos anos 50 (BITTENCOURT, 2003, p.19).

Para melhor compreendermos a citação de Circe Bittencourt, observemos o relato da Professora Conceição Sanches, sobre a questão da contribuição do Ensino de História na formação do cidadão:

[...] Eu acho que a História é tudo para mudar uma sociedade, porque na aula de história você consegue transformar um aluno até mesmo uma sociedade, dependendo do que você passa para o aluno ele passa em casa e depois passa para outras pessoas apesar de que hoje em dia tá muito difícil, a questão da família, elas não tem nos ajudado, então a gente tenta, tenta, faz a nossa parte. A família, anteriormente, na década de 90, a família era mais presente e nos

ajudava mais, hoje não, hoje ficou o papel para o professor, deixa tudo para o professor ir formar o aluno, educar o aluno a ter respeito, respeitar o próximo, não xingar e quando ele chega em casa o pai, grita, o pai xinga, o pai não respeita, daí fica meio difícil as questões dos valores éticos, também de honestidade então eles falam, mas não acontece nada com o fulano, comigo também não vai acontecer...(SANCHES, 2007).

Os cidadãos críticos conseguem observar a realidade, questioná-la, observando as mudanças e permanências. “O entendimento dado a este conceito de cidadania é dinâmico, abrangente, implicando a percepção do outro, com característica de mobilidade e mudanças” (ZAMBONI, 2003, p.372). “Mais do que ‘cidadãos críticos’, precisamos formar ‘cidadãos leitores’, sujeitos capazes de realizar uma leitura interpretativa e compreensiva da História ou da realidade” (RIBEIRO, 2004, p.16). Os alunos precisam desenvolver potencial de compreensão da realidade para desfrutarem da cidadania. Os objetivos políticos da História tradicional importam ser expostos, numa postura crítica em relação ao ensino alienante.

A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente 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 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 (BITTENCOURT, 2003, p.20).

O debate se concentra cada vez mais no papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades. O exercício da cidadania, que pressupõe a participação política, não apenas na escolha de governantes, mas também na participação em movimentos sociais, envolvimento com temas e questões do cotidiano, é prática pouco desenvolvida entre nós. (WINCH e MEDEIROS, 2002).

A História exercida como Ciência pode ajudar o homem a ter consciência de suas responsabilidades no mundo, como agente de seu próprio destino, como sujeito de sua própria evolução. A História de verdade deve ser um excelente meio de educação, não de treinamento passivo. Educar os homens significa levar a sociedade a exercer sua cidadania e ter consciência disto. Uma “Cidadania” como direito conquistado, não “outorgada” de cima para baixo, em momentos de crise do Estado (LEWIS, 1992, p.73).

A cidadania não se adquire de cima para baixo, ela precisa ser construída a cada dia, no cotidiano. A disciplina de História apresenta-se com intensa relevância social ao questionar a posição em que estão alunos e professores no caminho da construção da

cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva no dia-dia em sala de aula. (WINCH e MEDEIROS, 2002).

De acordo com a Professora Conceição Sanches, ensinar História é fazer uma constante ligação entre presente e passado:

A dificuldade pra mim ensinar história, é que os alunos não tem muita noção de sociedade, muita noção das coisas, então, eles dizem sempre assim: pra que eu estou estudando isso? Aí eu falo pra vocês saberem onde vocês estão, pra onde vocês vão, mas eles ainda não têm uma noção muito grande de mundo, de sociedade, de visão, é difícil é, mas só que quando você faz uma ligação entre presente e passado, presente e passado acaba tornando interessante e a gente acaba brincando, e aí você fala que aconteceu determinada coisa hoje, aí eles falam: professora você já vai pegar alguma coisa lá atrás pra justificar o que está acontecendo hoje; mas nem todos os professores fazem isso, eu faço, eu brinco muito com aluno para que ele fique por dentro da realidade, do passado e assim por diante... (SANCHES, 2007).

Do ponto de vista de Winch e Medeiros, o Ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, desta forma ele poderá assumir sua participação social, política e ter atitudes mais críticas diante da realidade atual, podendo discernir os limites e as possibilidades da sua atuação (WINCH e MEDEIROS, 2002).

A limitação da História ao elemento político foi muito criticada na nova proposição de cidadania existente após a redemocratização.

[...] a explicitação do conceito de cidadão que aparece nos conteúdos é limitada à cidadania política, a formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal. [...] Informam ainda sobre os deveres cívicos dos cidadãos, tais como a necessidade de pagamento de impostos, de prestação de serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito, surgindo, assim, as idéias do cidadão-motorista e do cidadão-pedestre e ainda da preservação do meio ambiente [...]. A cidadania social tem sido pouco caracterizada nessas propostas... (BITTENCOURT, 2003, p. 21-2).

O que não se pode confundir, entretanto com a eliminação do político na História. “Retornar ao político é, no momento, a palavra de ordem da historiografia francesa que parece estar sensibilizada com as diversas críticas à denominada Nova História, vindas principalmente de outros países e, em especial, da Inglaterra” (JANOTTI, 2003, p.46). Esse retorno está disposto ao olhar para o cotidiano. A política que acontece pelo avesso, as reinterpretações da cultura vivida.

Mesmo defendendo a liberdade de escolha no processo didático e nele reconhecendo uma área importante de embates políticos, devemos admitir que um sentido maior deva 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 (JANOTTI, 2003, p.52).

Outra crítica importante é a relacionada com a influência do economicismo em todas as áreas da sociedade. O mito do Estado-Nação que sustentava o ideário nacionalista das propostas curriculares foi substituído pelo mito da empresa. A mudança do mito ordenador do currículo pode ser percebida pela importância e pela relevância que determinadas disciplinas assumem nos diferentes momentos da história da cultura escolar (BITTENCOURT, 2003)

A inspiração em recomendações de órgãos como FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento acarreta marcas profundas nesses programas, entre as quais podemos destacar o economismo, o determinismo tecnológico, a racionalidade técnica e o condicionamento da cidadania a ser formada. (CERRI, 2004, p. 215). “Os interesses da nação são superados pelos das multinacionais de forma escancarada, e não mais camuflada como anteriormente” (BITTENCOURT, 2003, p.18).

O próprio processo de globalização influencia a noção de cidadania, com a relativização da soberania do Estado Nação em relação a outras esferas de poder político. Categorias até então utilizadas pelas Ciências Sociais, como sociedade nacional, não mais dão conta das explicações concernentes ao mundo atual, fazendo assim, surgir à idéia de uma sociedade global. Sociedade essa marcada pela complexidade e antagonismos, sendo ao mesmo tempo integradora e fragmentária, envolvida em tensões entre localismos e cosmopolitismo, determinada por todos os tipos de desigualdades. (JOVIANO, 2003).

Para superar essas dificuldades várias propostas surgiram, em destaque, a idéia de História temática:

Alguns professores optaram por começar os estudos pelo “olhar” dos povos americanos, partindo de uma crítica à visão histórica europocêntrica. Outros propuseram trabalhar com os alunos conteúdos ligados a uma história local e regional. Houve aqueles que criticaram um ensino pautado numa narrativa única glorificando a nação e os “heróis nacionais”. Outra parte, imbuída pelas primeiras experiências com o ensino por temas e com a proposta dos eixos-temáticos no currículo de História paulista, resolveu optar por trabalhar com a história temática. (RIBEIRO, 2004, p.9).

Na Escola Estadual Presidente Vargas, em Dourados, MS, segundo a Professora Conceição Sanches, embora venha da Secretaria de Educação uma proposta pronta, de âmbito nacional, os

professores da escola se organizam para contemplar temáticas importantes que não aparecem nos livros didáticos, como África, por exemplo, além de temáticas regionais e locais. Ela afirma que:

[...] Como agora, por exemplo, nosso livro de História não tem África, tem, às vezes não tem, mas é uma folhinha assim bem resumida, foi feita uma apostila, foi bem explicado África pra eles, à parte do livro didático. E quando falta determinado conteúdo, porque o livro didático é feito a nível nacional e a gente tem que aplicar História um tanto quanto regional, por exemplo, a Guerra do Paraguai no livro didático também é muito resumida, é a formação pra se ter Mato Grosso do Sul..., a Guerra do Paraguai tem toda uma informação que precisa ser bem mais estudada, bem mais a fundo, feito através de apostila. A nossa região aqui, utiliza bem mais essas informações aqui do que outras regiões do Brasil, como o livro é pra todo o Brasil, então eles não trazem, a gente acrescenta, isso já é uma prática feita por quase todos os professores de História, quase todos não, isso já é uma prática dos professores do Presidente Vargas, aí no começo do ano quando fazem reunião eles perguntam: ah!como você vai trabalhar? E aí a gente troca figurinhas, oh, no 3º você tem que trabalhar África, ou apostila de África, às vezes a gente trabalha até a mesma apostila, mas a grande maioria como tem algumas poucas revistas diferentes pra gente trabalhar religião, outro gosta mais de trabalhar outro assunto, mas a gente trabalha tudo, mas tem pontos que um acha mais relevante que o outro e a gente trabalha separado, Ensino Médio da manhã, Ensino Médio da tarde, mas nunca deixamos o foco central que é o tema, a nossa problemática da Erva mate, isso não se encontra em livro didático, então tem que ser sempre apostila, então a gente trabalha os nossos poetas, também não se encontra é feito também em apostilas... (SANCHES, 2007)

Todas essas propostas visam construir a idéia do aluno como sujeito do processo histórico:

[...] à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, 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, de construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (SCHMIDT, 2003, p.59).

As propostas para possibilitar que os alunos entendam o processo de formação do conhecimento histórico dependem de que os professores tenham uma formação científica básica. Nesse momento sobressaltam as falhas na formação das Universidades.

A maioria dos alunos, todavia, sai da Universidade sem saber sequer como se redige um projeto de pesquisa. Eles não elaboram um projeto de pesquisa, não pesquisam e quase nunca manipulam fontes primárias e, quando o fazem, não aprendem como analisá-las. A leitura e a transcrição de fontes manuscritas, então, são atividades impensáveis. (VILLALTA, 1993, p. 228).

Porém, embora saibamos que muitas Universidades não tem como sua maior preocupação o ensino, muitas vezes primando mais pela pesquisa e extensão, os professores tem se esforçado para aplicarem um ensino mais dinâmico e de formação crítica as seus alunos, tentando não utilizar metodologias consideradas “tradicionalis” que pouco contribuem para o processo de formação do cidadão. O relato abaixo da professora Conceição Sanches discute sobre suas metodologias de trabalho no Ensino de História:

Eu pego um tema, eu exponho depois eles trabalham em grupos fazendo o questionário, mas os meus questionários, não são o que é isto? O que é aquilo? Pra que isto? Então seria mais uma síntese de conteúdo e eles muitas vezes eles tem que falar o que eles escreveram as respostas do que eles escreveram... Na primeira vez eles vão com vergonha, são tímidos, mas eles vão aprendendo e quando eles chegam no 3º ano eles já vão lá pra frente expõe com o tópico no quadro, numa boa, em compensação no 1º ano a gente precisa fazer com que eles levantem da cadeira, eles fazem produção de textos também, trabalhos em grupos, a dificuldade agora da Internet, mas também fazem pesquisas, seminário mais com o segundo ano, trabalhos extra-classe não dá, é difícil juntar os alunos, outro tipo de atividade se torna difícil, mas mesmo assim fazemos trabalhos de pesquisas sobre a Guerra do Paraguai, sobre a Erva Mate...No Ensino Médio a gente leva mais aluno para fora da sala de aula, visitas à campo, levamos nas Universidades, na EMBRAPA. No Ensino Fundamental anteriormente na década de 90 nós íamos muito, eu e a Professora Ana Poli nós levávamos muito, para exposições de quadros, nos jogos, várias atividades da escola, nós levávamos a pé quando era aqui pelo centro da cidade, mas só que agora a violência está muito grande e a gente tem receio de levá-los não é só a violência física é o trânsito e quando você tira o aluno da sala de aula você é responsável por ele... (SANCHES, 2007).

Observando o relato da Professora Conceição Sanches, percebemos o dinamismo e os esforços de professores que trabalham para fazerem à diferença no interior de muitas escolas. Aplicar o Ensino de História com preocupação em formar o cidadão requer muito mais que seguir programas curriculares prontos e acabados, requer professores comprometidos, com práticas pedagógicas diferenciadas que permitem ao aluno à construção do conhecimento e a formação plena de cidadania.

3.1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

Sobre a questão da qualidade, cabe lembrar que quando o governo editou os PCNs, o fez alegando que serviriam para melhorar a qualidade do ensino nas escolas. O Ministro da Educação afirmou, numa entrevista concedida pelo Jornal do MEC, que a implementação dos PCNs representava um salto na qualidade do ensino.

Porém, devemos estar atentos porque o termo qualidade pode assumir múltiplos significados. A qualidade já foi entendida como melhoria dos recursos humanos e

materiais e também como eficácia, ou seja, produzir o máximo de resultado com o mínimo custo. Atualmente, para alguns, a qualidade é entendida como retorno ao passado.

Se por um lado, a melhoria da qualidade do ensino é aceita pela sociedade como desejável, devemos estar atentos para o significado atribuído a este termo por quem o utiliza. Ao lidar com o objeto desta pesquisa, partimos do pressuposto de que a relação do historiador com a realidade inquirida não pode estar pautada por pretensa objetividade, que busca assegurar credibilidade através da supervalorização das fontes. Por outro lado, como assinalou Thompson, também devem ser evitados critérios de cientificidade que transformam a teoria e o método em espécie de camisa-de-força, uma vez que partem de conceitos rígidos, sem abertura para qualquer flexibilidade. Por isso, torna-se fundamental para o historiador:

estabelecer um permanente diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica do outro. O interrogador é a lógica histórica, o conteúdo da interrogação é uma hipótese com suas propriedades determinadas. (THOMPSON, 1981, p. 49).

Dessa forma, cabe ao historiador estar atento para o fato de que o documento também é algo produzido historicamente. Le Goff nos chama a atenção para as implicações históricas do documento quando nos diz que este:

Não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1984, p.102.).

Sendo assim, enquanto historiadores devemos ter um olhar de análise crítica e de cientificidade aos PCNs, documento elaborado pelo Governo Federal, para que possamos analisá-lo com conhecimento de causa.

Atualmente as reformas na área educacional no Brasil têm sido implementadas pelos organismos governamentais num ritmo bastante acelerado. Isso pode dificultar o seu acompanhamento, até mesmo pelos sujeitos sociais diretamente vinculados a essa questão, e, indubitavelmente, trazer implicações para o ensino. Entre as muitas questões que envolvem a problemática do ensino, está o conteúdo ministrado nas escolas. Numa tentativa de repensar o currículo, o Governo Federal editou em 1997. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Dando continuidade a essa ação em 1998, editou os PCNs dirigidos ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Por sua vez, a atual LDB, em vigor a partir de 1996, em seu

artigo 26º indica a exigência de que os currículos tenham, além de uma base nacional comum, uma parte diversificada destinada ao atendimento das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Quais preocupações estão por trás dessa adequação do ensino a uma suposta exigência da economia e da clientela? Essa é uma pergunta aqui inevitável. Na verdade o currículo não é neutro já que reflete o tipo de sociedade que almejamos. Aqueles que desejam construir uma sociedade menos excludente e mais justa não podem apostar num currículo que atenda as exigências da economia e da clientela. Pelo menos se estas são vistas numa perspectiva neoliberal, que aposta no treinamento do trabalhador para o atendimento de uma economia globalizada.

Nesse sentido, torna-se importante construir um currículo do ensino que além de revelar que o conhecimento não é neutro, também não se rende às exigências do mercado. Pois isto possibilitaria ao educando o conhecimento de outras versões que não estejam restritas à visão dominante do saber. Num país de dimensão continental, é importante que sejam estabelecidas diretrizes, parâmetros na área educacional que sejam válidos para todo o país. Dessa forma, um aluno que durante o ano letivo precise sair do Centro Oeste para morar em São Paulo ou vice-versa não será prejudicado em seus estudos, afinal as escolas seguem as mesmas diretrizes ou pelo menos tem uma base comum. Apesar da necessidade, isso não é uma tarefa fácil.

Devemos considerar que estes parâmetros devem ao mesmo tempo se constituir em referências nacionais e respeitar as diferenças regionais, culturais, políticas e sociais. Para empreender tão grande tarefa, o Ministério da Educação e do Desporto não considerou necessário estabelecer um diálogo com os professores que estão nas salas de aula, lidando cotidianamente com as questões educacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por uma equipe de intelectuais, que não necessariamente atuam naquela função. Por conseguinte, foi elaborada uma versão preliminar que passou por um restrito processo de discussão, sendo enviada a docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação.

Contraditoriamente, segundo o governo, a elaboração dos PCNs vem com o intuito de “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”. (BRASIL, PCNs, 1998, ao Professor).

Podemos analisar que, antes de ampliar e aprofundar, é preciso criar condições para que, de fato, o debate exista. Atualmente, não podemos dizer que existe um debate

educacional entre o governo e as escolas, haja vista a falta de diálogo e de comunicação entre os nossos governantes e os profissionais da educação. Estes, pôr sua vez, não raras vezes, para fazerem com que nossos governantes ouçam suas propostas e reivindicações, recorrerem à greve. Nesse sentido, a elaboração e a formulação dos próprios PCNs poderiam ter criado as condições para o início de um diálogo aberto entre as escolas, sociedade e governo. Perdeu-se uma ótima oportunidade.

A colaboração dos profissionais da área da educação na construção dos Parâmetros Curriculares, com suas experiências cotidianas de salas de aula, poderia ter dado origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Sendo assim, ao optar pôr elaborar os PCNs “de cima para baixo”, o governo perdeu a oportunidade de ter, de fato, avançado no diagnóstico e no enfrentamento de questões que, efetivamente apontassem soluções para os problemas curriculares da educação brasileira.

Isso nos leva a constatar que apenas implantar os PCNs e disponibilizá-lo aos professores não significa sua incorpora-lo. Segundo a Professora Conceição Sanches:

Os Parâmetros Curriculares, eles foram muito usados, muito comentados, muito aplicados, então quando veio e nós ganhamos os Parâmetros e nós estudamos os Parâmetros, caiu em concurso foi muito bom, eu, por exemplo, aproveitei muita coisa, aplico, mas eu nem digo mais que é dos Parâmetros Curriculares, porque ficou e tudo que a gente estuda vai ficando armazenado, e ficou armazenado, só que ele foi aposentado, ninguém falou mais nada, ninguém pediu mais nada, então o problema da Educação é sempre este, falta de registro, são coisas de momento, então alguém com um pensamento e quer fazer aquela coisa, pode ser muito boa, não estou dizendo que não seja, mas não tem a continuação do que o outro pensa, porque o outro tem outro pensamento e muda totalmente a forma de aplicar e nós não fomos capacitados, nós não temos um preparo. As universidades, ou mesmo as escolas elas não tem uma preocupação de quem vai aplicar, simplesmente eles mandam e a gente tem que correr atrás. O problema da inclusão, eu acho corretíssimo só que eu não estou preparada, eu e 99% dos professores não estão preparados então a gente tem aluno problema e não sabe o que fazer com ele, então cadê o apoio? (SANCHES, 2007).

Embora não tenham sido ouvidos durante a elaboração dos PCNs, a implementação depende, em grande medida, dos professores. Pois devemos considerar que, ainda que a implementação dos PCNs fosse obrigatória, o professor que está na sala de aula possui meios para burlar tal determinação. O conhecimento escolar é organizado nos PCNs em áreas e temas transversais. Essas são questões sociais importantes que devem ser discutidas nas escolas, possibilitando assim, ao aluno uma melhor compreensão da realidade.

Os temas transversais são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. A proposta dos PCNs é que os objetivos e conteúdos dos temas transversais não sejam trabalhados separadamente, ao contrário

pretende-se que sejam incorporados nas áreas e no trabalho educativo da escola. E não que sejam trabalhados em separado. Afinal a própria idéia de transversalidade pressupõe tal incorporação.

Os próprios organismos governamentais reconhecem que, a elaboração dos PCNs não resolve a maior parte dos problemas que afetam a qualidade do ensino e aprendizagem no país. Reconhecem também que a busca pela qualidade coloca a necessidade, entre outras coisas, de uma política de salários dignos, mas também de uma mudança curricular. Apesar dessa constatação, a ação do governo limitou-se a fazer essa mudança curricular e foi nesse sentido que surgiram os PCNs.

O governo alega que os PCNs são apenas referências e não uma obrigatoriedade. Mas, mesmo que o professor não se interesse pelos PCNs, o mercado editorial de livros didáticos que atende as escolas já os incorporou. Devemos considerar que existe uma política entre as editoras, que publicam os livros, e o governo, que os compra, para distribuir na rede oficial. Portanto, até que ponto já não tem um currículo nacional? E mais, até que ponto os PCNs são realmente apenas referências? O governo afirma que a implementação dos PCNs não é obrigatória e que o professor pode interferir neles. Segundo os PCNs o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

Na verdade, a interferência do professor está limitada às formas de adaptação dos PCNs nas escolas e não uma interferência no conteúdo e estrutura dos mesmos. Por outro lado, quando se analisa os PCNs vinculando-os a questão da avaliação nacional, percebe-se que trata-se de um instrumento que aumenta o controle do governo sobre o ensino ministrado nas escolas. Os PCNs são apresentados como documentos; são elaborados pelo governo federal, o que lhes empresta um caráter oficial, assumindo assim o peso da verdade. Ainda segundo o Ministro da Educação em 1998, Paulo Renato:

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e tem a marca de suas experiências e de seus estudos. (BRASIL PCNs, 1998, p.5).

Na verdade, esses “muitos educadores” que participaram da formulação dos PCNs compreendem uma equipe escolhida pelo governo que, se comparada com o contingente de professores de História do nosso país, não representa uma amostragem significativa. De fato, essa impressão que o Ministro da Educação tentou transmitir, de que a elaboração dos Parâmetros Curriculares foi feita de forma democrática não condiz com a realidade.

Nos PCNs optou-se pela organização da escolaridade em ciclos, justificando ser esta uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

Outra justificativa apresentada é que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem, favorecendo uma apresentação menos parcelada do conhecimento. Sendo assim os ciclos foram organizados de dois em dois anos, embora paradoxalmente digam que esta não foi uma opção pedagógica e sim uma limitação conjuntural, como argumentam os próprios formuladores dos PCNs.

No entanto, admite-se que essa estruturação não contemple os principais problemas de escolaridade no Ensino Fundamental. Por exemplo, não une as quartas e quintas séries, para eliminar a ruptura existente nesse ponto, que tem sido causa de muita repetência e evasão. Além disso, não define uma etapa maior para o início da escolaridade, que deveria incorporar à escolaridade obrigatória as crianças desde os seis anos de idade.

É interessante observar que, segundo os PCNs apesar de em:

Certos momentos da nossa história algumas políticas públicas romperam com os vínculos diretos entre o que se ensina na escola e a produção do conhecimento historiográfico, permanecem as lutas de professores historiadores para aproximarem o Ensino de História das questões, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa teórica e científica”. (BRASIL, PCNs, 1998, p.30).

De fato, de longa data, os profissionais de área da educação deparam-se com este problema da dissociação entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, por um lado, e a produção do Ensino Superior, por outro. Muito do que é produzido nos cursos de licenciaturas no Ensino Superior poderiam contribuir para melhorar a qualidade do ensino na educação básica.

Os PCNs constataam esse problema, mas contraditoriamente não se percebe da parte dos próprios organismos governamentais um esforço no sentido de melhorar a troca de informações e comunicação entre o Ensino Superior e as escolas de Ensino Fundamental e Médio.

3.1.1 – O Ensino de História a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs colocam que há muito tempo os professores que atuam no Ensino Fundamental são pesquisadores e produtores de conhecimento historiográfico. Mas se isto corresponde à realidade de alguns professores, não podemos generalizar, pois, na verdade,

existe um distanciamento entre o conhecimento historiográfico produzido no Ensino Superior e o que é ensinado no Ensino Fundamental e Médio.

O Ensino de História deve possibilitar ao aluno trabalhar com três conceitos importantes nesta área, o conceito de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. Mas além de ser capaz de situar acontecimentos históricos no tempo, o aluno também deveria ser capaz de problematizar isso, refletindo sobre o porquê de privilegiarmos alguns acontecimentos, considerando-os como históricos e estudando-os, em detrimento de outros acontecimentos que são apenas desconsiderados.

Além disso, o Ensino de História deve trabalhar com o estudo de acontecimentos e conceituações históricas, ensinando procedimentos. Entre estes procedimentos os alunos devem selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo. No terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) os alunos devem focalizar fatos e sujeitos nas devidas épocas e, dessa forma, ao longo da escolaridade, aprenderem a discerni-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. O professor pode construir linha do tempo para deixar mais claro para o aluno a sucessão dos fatos históricos. Mas devemos considerar que a linha do tempo pode sugerir que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando a idéia de povos atrasados e civilizados. Na verdade, o professor escolhe uma concepção de História para repassar aos alunos, na medida em que escolhe os conteúdos. O documento de História propõe vários temas que poderão ser trabalhados no terceiro ciclo, (5ª e 6ª série) o professor deverá escolher alguns para trabalhar em sala. Ao fazer isso, ele estará repassando para seus alunos uma determinada visão de História.

Na visão dos PCNs o aluno deve compreender o conceito de fato histórico, mas o professor pode traduzir para o aluno a noção de fato histórico num acontecimento como uma festa cívica ou o ato de um herói, isto é uma opção, que o professor deverá fazer, pois ele pode também problematizar isto. Por exemplo, o professor pode questionar com o aluno porque determinados fatos são privilegiados em detrimento de outros e, conseqüentemente uma determinada memória é preservada em detrimento de outra. Entre os objetivos do documento de História, está o de: “levar os educadores a refletirem sobre a presença da História no currículo e a debaterem a contribuição do estudo da História na formação dos estudantes”. (BRASIL, PCNs, 1998, p. 15).

Para além do plano discursivo, o que cabe indagar é o que efetivamente tem sido feito para se reconhecer a importância social do Ensino de História. Segundo os PCNs “uma das tradições da área tem sido a de contribuir para a construção da identidade, sendo

esta entendida como a formação do “cidadão patriótico”, do “homem civilizado” ou da “pessoa ajustada ao seu meio”. (BRASIL, PCNs, 1998, p. 34).

Isto é, caberia à História desenvolver no aluno a sua identidade para com a sua “pátria”, com o mundo civilizado ou com o país do trabalho e do desenvolvimento. Se essa é uma das respostas encontradas pelos proponentes dos PCNs, para o reconhecimento do Ensino de História, cabe indagar que ela não é a única possível. Alguns podem concordar com os PCNs, outros, no entanto, podem acreditar que a importância social do Ensino de História se deve ao fato de possibilitar ao aluno questionar e problematizar a realidade que o rodeia. Ou seja, a resposta para esta problemática também vai depender da visão de História do professor e da sua formação teórica. Afinal, a História pode ser utilizada tanto como instrumento de dominação política e manutenção de privilégios como também para suscitar o debate, problematizando a nossa realidade. Aliás, a História vista de uma perspectiva crítica pode contribuir muito para atingir um dos objetivos do Ensino Fundamental que os próprios PCNs propõem:

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, PCNs, 1998, p.8).

Na perspectiva dos PCNs, a avaliação deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio trabalho. Segundo os PCNs ao final do terceiro ciclo, os alunos devem ser capazes de:

Reconhecer relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado, dimensionar em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado, reconhecer laços de identidade e ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado e, reconhecer a diversidade de documentos históricos.(BRASIL, PCNs, 1998, p.78).

Os PCNs não discutem e nem estabelecem as formas de avaliação, apenas especificam o que o aluno deve ser capaz de reconhecer ao final do ciclo. No entanto, torna-se importante considerar que nas escolas, muitas vezes, a avaliação é tida como sinônimo de atribuição de nota. É uma avaliação voltada para a classificação do aluno e para sua aprovação/reprovação. Por vezes a avaliação é entendida como ação momentânea, desvinculada da totalidade da ação pedagógica do professor. Sendo assim, uma avaliação que privilegia a memorização em detrimento da reflexão, predominando a verificação e não a avaliação da aprendizagem.

Segundo os PCNs:

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por sala, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos exigidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes (BRASIL, PCNs, 1998, p.79).

De acordo com a professora Conceição Marques Sanches as formas de avaliações que ela utiliza no Ensino de História, são:

[...] A avaliação que aplico é descritiva, eu observo muito o que eles fazem em sala, sendo uma avaliação processual, eu observo durante todo o bimestre, não a bagunça, a conversa paralela, eu fico observando o rendimento, eu fico observando o que eles discutem entre eles, eles tem o hábito de escreverem e um mostrar pro outro e levanta e vem e pergunta, então isso também é avaliado e tudo que eles fazem pra mim eu visto, independentemente da atividade que ele fez eu visto e marco que fez, a normalidade é que 80, 90% dos alunos sejam aprovados sem exame, porém tem aluno que você pede para ele fazer um comentário ele não comenta, você pede pra ele escrever não escreve e na hora da avaliação ele não faz ai você também não pode, eu tenho aluno que pra falar é muito bom, ele levanta e fala mais na hora de pôr no papel ele não consegue então eu vou dar nota baixa para ele só porque ele não conseguiu colocar no papel o que já tinha falado pra mim antes a três, quatro aulas atrás, então eu já sei, ele já escreveu, porque um problema muito sério que eu acho que tem que mudar na educação, principalmente na formação de professores é aquele estigma da prova, o professor chega e fala hoje eu vou dar prova, fila indiana, todo mundo em silêncio, guardem o celular, guardem isso, aquilo vai dando um pavor no aluno, os olhinhos deles assim, eles ficam assustados sabe, e isso faz com que eles não tenham um bom rendimento... (SANCHES, 2007).

Ainda quanto aos PCNs, uma das práticas bem aceitas pelos professores, e que os tem ajudado considerando todos os problemas relatados acima, tem sido a utilização dos livros didáticos. Assim os PCNs reconhecem que:

Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro. (BRASIL, PCNs, 1998, p.79).

Contextualizando o que está posto nos PCNs sobre os livros didáticos, recorremos à fala da Professora Conceição Sanches, sobre o assunto:

... A nossa bibliografia utilizada ela vem do MEC vários exemplares para a gente selecionar e ver o que está mais dentro da ementa mais dentro do que se propõe para o Ensino de História e dentro dessa ementa a gente tenta pegar o livro

didático mais próximo possível fazendo análise do livro a gente verifica que ele tem alguns pontos que as vezes passa batido pelo MEC tipo: racismo, discriminação, então isso tudo é olhado no livro antes dele ser adotado e se dentro do contexto passar alguma coisa a gente escreve para a editora para eles reverem na próxima edição alguns assuntos. É, o livro didático da escola pública ele é importante porque a maioria dos alunos não tem acesso a material específico de algumas disciplinas às vezes nas casas deles o único material escrito é o livro didático pra mim como professora eu não uso livro didático como bíblia, mas ele é fundamental porque se não fosse ele você estaria falando algo de positivo, e o aluno não teria nenhuma fonte de pesquisa na casa deles e na escola também como leitura. Uma coisa muito interessante que tem aparecido nos livros didáticos são: as fotos e os documentos, então teve um determinado período que teve o Ademar, Ricardo, eles mandavam nas últimas folhas de texto é registros históricos então era uma cópia mesmo de registros históricos, depois perguntas de identificação daqueles recortes de dados históricos e isso foi muito importante na época e agora nosso próximo livro didático também estará trazendo esses recortes, do Ensino Médio que eu estou falando... (SANCHES, 2007).

Com esse depoimento da professora que atua no Ensino de História desde 1990, constatamos que mais que em outros tempos o livro didático continua sendo um dos principais recursos didáticos utilizados por professores no Ensino Básico, não convém aqui fazermos um discurso favorável ou não à utilização dos livros didáticos, mas é oportuno destacar que: “um bom professor ele consegue dar uma boa aula com o pior dos livros didáticos, pois ele irá trabalhar com os pontos falhos para estudar e refletir juntamente com seus alunos, ao passo que um péssimo professor ele não consegue dar uma boa aula com o melhor dos livros didáticos...” (SANCHES, 2007). Nesse sentido, o que faz realmente a diferença no Ensino de História é a atuação do professor e não apenas os recursos por ele utilizados.

3.1.2 – A história do Ensino de História na Escola Estadual “Presidente Vargas” (1997 a 2002)

Como já foi colocado no Capítulo II durante a pesquisa feita na Escola Estadual Presidente Vargas não encontramos documentos específicos sobre o Currículo de História aplicado na Escola Presidente Vargas. Segundo a professora entrevistada que atua nessa escola desde 1990 até os dias atuais o Currículo de História é normatizado nacionalmente e repassado para as Secretarias Estaduais e estas para as suas escolas respectivamente, quando as ementas curriculares encaminhadas não contemplam as especificidades regionais ou locais os professores da área reúnem-se com o objetivo de acrescentar tais conteúdos à ementa curricular. Vejamos o relato da professora sobre este assunto:

[...] A proposta curricular, às vezes ela vem toda distorcida, na ementa passada tinham tirado todo o Egito, tiraram! Não tinha Egito! Nessa eles inverteram, assuntos de História é uma seqüência então você não pode começar no terceiro ano com os caras pintadas você tem que começar o terceiro ano lá na Pré-História, pra ter uma seqüência e eles fizeram uma confusão de conteúdos assim muito grande; daí nós refizemos essa ementa, nós professores e mandamos a ementa refeita e teve uma reunião com todos os professores de História lá no “Vargas” e todos concordaram que a ementa tinha que ser refeita, e foi refeita. A gente tenta não tirar porque foi uma luta muito grande dos professores em colocar o Brasil dentro do mundo, então por exemplo você está estudando um determinado período histórico, você está estudando História do Brasil aqui, vai outro período histórico ali, porque eles estavam querendo retirar a História do Brasil do livro e fazer um livro só com a História do Brasil, como se ele não tivesse contexto com a História mundial, a 1ª Guerra Mundial, o Brasil participou, mas então tem que explicar lá na 1ª Guerra Mundial, não quando nós formos estudar Brasil, é no contexto, tem que pôr o Brasil, todos os países no contexto, e eles tinham tirado e foi uma luta muito grande da década de 90 e nós conseguimos colocar e está até hoje, ainda bem. Autonomia para alterar a proposta curricular, a ementa, a gente não tem para mudar determinados períodos, mas a gente tem autonomia para acrescentar, então aparece alguma coisa que há necessidade de você acrescentar, você pode acrescentar desde que você também cumpra a proposta que veio já é um grande avanço, porque o comentário que se diz assim é que se você não tiver que cumprir o mínimo você acaba não cumprindo nada. Você cumpre o mínimo porque você tem que ter um norte, porque tem professor que tem consciência, tem outros que não, então tem que ter uma orientação a ser seguida. (SANCHES, 2007).

O livro didático no Ensino de História no período analisado de 1971 a 2002 consta como um dos principais recursos utilizados pelos professores, o que respalda a nossa afirmação são os depoimentos das professoras entrevistadas. O depoimento da Professora Irene Rasllan sobre os livros didáticos foi apresentado anteriormente, agora podemos constatar no depoimento da Professora Conceição Sanches:

[...] O livro didático, normalmente, segue a proposta curricular com algumas alterações ou não então o que se é feito, é muito difícil você pegar um aluno de dez anos e falar: olha nós vamos estudar o capítulo 1, 2, 3, 20, 21 porque está no currículo, na ementa curricular assim, eles não entendem o que é um acordo, pelo menos a gente tem feito com a coordenação, se precisar dá o seu conteúdo que está na ementa não importa se ele está no 4º se ele está no 1º bimestre, desde que você coloca ele no seu planejamento no 1º bimestre, não importa se na ementa ele está no 4º bimestre, mas no seu planejamento individual você coloca no 1º bimestre, você pode dar perfeitamente, altera conforme a necessidade o planejamento em relação ao currículo. Os alunos gostam, não é nem que a gente gosta, eles gostam de seguir o livro, então dentro do livro a gente coloca alguma coisa, por exemplo, chegou num determinado lugar, na África, aí a gente coloca África ali, mas não por exemplo pra você trazer a África lá do 20º capítulo para o 1º porque eles não entendem. Eles têm uma seqüência e até pra estudar depois eles não conseguem, se perdem, então a gente acaba seguindo o livro e sempre acrescentamos o que falta e os livros normalmente eles são refeitos toda vez que as ementas são refeitas, então as editoras devem ter técnicos que acompanham e já colocam conteúdos e ficam poucas as diferenças, então eles devem fazer pesquisas pra estarem atualizando os livros... (SANCHES, 2007).

De acordo com o relato acima, constatamos que o livro didático é seguido pelos professores, sendo um dos principais recursos didáticos. Nas últimas décadas tal fato justifica-se porque o material é fornecido gratuitamente pelos governos instituídos, entretanto, no início dos anos 1970, o material não era distribuído gratuitamente e mesmo assim os professores o seguiam religiosamente. Diante disso, podemos concluir que adquiriu-se uma cultura entre os profissionais da educação em “seguir livros didáticos”, neste caso específico a constatação é na área do Ensino de História, o que sem dúvida é uma temática bastante complexa que não nos cabe fazer julgamentos precipitados sem recorrer à uma pesquisa mais aprofundada, que não é nosso objetivo neste trabalho.

Em se tratando de práticas pedagógicas aplicadas ao Ensino de História na Escola Estadual Presidente Vargas, observamos que embora o livro didático seja o principal recurso utilizado durante o período analisado, os professores, principalmente após a década de 1990, têm realizado atividades diferenciadas, além das aulas expositivas, atividades com questionários e provas convencionais.

A Escola Estadual Presidente Vargas, que possui na sua estrutura física uma biblioteca e uma sala de Tecnologias Educacionais, tem aplicado alguns projetos disciplinares e interdisciplinares junto a seus alunos. Dentre eles podemos citar alguns na área de História: “A História da Escola Estadual Presidente Vargas”, coordenado pela Professora Maria de Fátima Assis Nascimento aplicado numa 8ª série, “Reforma Agrária”, projeto interdisciplinar aplicado com o Ensino Médio, coordenado pelas professoras Maria Antônia da Silva Neto de História e professora de Geografia Doralícia Tavares Chaves; projeto “A chegada dos portugueses as novas Terras”, coordenado pela Professora Conceição Marques Sanches, desenvolvido com o 2º Ano do Ensino Médio, Projeto: Deuses da Mitologia Grega, coordenado pela Professora: Celina Irigaray Vargas Nishioka, com o 1º Ano do Ensino Médio, Projeto:Conhecendo Dourados, coordenado pelas professoras de História:Silmara Tetila Dourado e Aparecida de Fátima Assis Nascimento com o Ensino Fundamental, não podemos deixar de citar o Projeto: “Cinqüentenário do Vargas”, aplicado em 2005, onde todos os professores e alunos da escola se envolveram, recentemente em 2007 em uma das visitas à Escola Presidente Vargas.Tive a oportunidade de assistir a apresentação do Projeto: Revolução Industrial, projeto interdisciplinar, coordenado pelas professoras de História Conceição Marques Sanches e pela professora de Geografia Doralícia Tavares Chaves, além de outros projetos na área de História, como também nas demais áreas do conhecimento.

Esses projetos desenvolvidos apresentam uma variedade de atividades desde pesquisas, visitas a campo e o uso das tecnologias na sua elaboração, permitindo aos alunos uma maior participação no desenvolver das atividades, tornando-os sujeitos ativos no processo histórico e possibilitando maior autonomia ao apresentar os referidos projetos, pois os mesmos participaram efetivamente de sua elaboração. Sendo assim, os participantes do projeto tiveram maior facilidade em falar sobre a temática, alterando consideravelmente o papel “passivo de expectador das aulas”.

Sobre projetos desenvolvidos na Escola Presidente Vargas a professora Conceição Marques Sanches, acrescenta:

... Até alguns anos, acho que dois ou três anos, a área de História tinha projetos na escola, aquela Lei de projeto, que três aulas, sempre umas das aulas eram projetos, então aquele projeto também pertencia à História então naquele período a gente trabalhava muito. Então o tema era escolhido pelos alunos, e aí fazia mesmo todo Projeto mesmo de pesquisa de campo, entrevistas, agora ficou para algumas áreas restritas, como Física, Matemática e Português e deixou as Áreas de Humanas de fora que eu não consigo entender o porquê já que o Projeto é tão importante para a área de humanas e foi para a área de exatas. Mas mesmo assim eu trabalho esporadicamente os projetos na escola, a nossa escola tem 12 computadores e 24 salas de aula então você não consegue reservar várias vezes o laboratório de informática para você fazer um trabalho contínuo, então fica um pouco a desejar e fazemos mais atividades não Projetos propriamente, mas mini-projetos. Então damos um tema os alunos pesquisam depois apresentam, mostram os resultados, um mini-projeto, esse que nós estamos desenvolvendo lá na sala de tecnologias agora é que nós ganhamos até o período para os alunos irem pra lá que é por do curso que a gente está fazendo, a professora da sala de tecnologias reservou três aulas pra História, três pra Geografia, três aulas consecutivas, então dá tempo de você começar e terminar o trabalho, porque senão o aluno tem aquela problemática, ah, eu não vi, eu não sei, a senhora não falou...uma coisa meio dinâmica que acaba esquecendo. Eu tenho participado das apresentação dos projetos por mais que eu não esteja inteiramente ligada, que meu nome não saía no projeto eu estou ligada nos projetos os alunos me procuram muito e essa semana passada se eu não me engano foi a apresentação do Jornal da Escola, então e eu estava lá junto com eles eu ajudei, cedi a minha aula para eles trabalharem com o projeto, verifiquei algumas coisas. Toda vez que nós vamos escolher um projeto principalmente na Rede Municipal, que é do 6º ao 9º ano, nós pegamos os temas transversais daí nós trabalhamos todo o processo em todas as disciplinas isso eu tenho visto muito com os professores do Ensino Fundamental do Vargas, não participo mas tenho visto, sobre a limpeza do pátio, nós temos um projeto agora tanto é que eu estou envolvida na coleta de latinhas para comprar um microscópio pro laboratório, então todo final de bimestre a gente faz essa coleta, outros professores estão envolvidos em plantas, não sei se você viu a escola está ganhando plantas, tem até um professor que deu problema sério, até você pode entrevistá-lo é sobre os alunos riscarem a parede, risca aqui, risca ali, e ele fez um projeto dentro dos moldes e ganhou da direção um espaço na parede da escola para que num determinado dia os alunos pudessem riscar aquela parede mais não foi bem interpretado pelos alunos, daí eles acabaram riscando tudo acharam que na escola podiam riscar tudo eu sei que no final das contas as paredes foram pintadas novamente e eles vão ganhar um

painel de colocar recados, então houve uma mudança no projeto, tem o projeto do rádio também que já tem alguns anos, eu já participava também mais diretamente, agora eu não estou tão diretamente eu ajudei a montar a rádio, a montar a sala para poder deixar funcionando agora são outras pessoas que estão coordenando. Voltou também o Projeto de Laboratório que nós tínhamos na década de 90 o nosso Laboratório era um dos melhores, nós ganhamos alguns prêmios da Ciranda de Ciências e daí desativou e por muito tempo o Laboratório de Ciências ficou desativado e agora voltou a ativar novamente com uma professora coordenando. Na década de 90 nós também tínhamos o Laboratório de Línguas e agora não tem mais, então no período contrário o aluno vinha fazer Inglês... (SANCHES, 2007).

Considerando os depoimentos das professoras entrevistadas, verifica-se que para a professora Conceição as atividades pedagógicas mais diversificadas ocorreram desde 1990 e estão sendo aplicadas junto ao Ensino de História, ao passo que se nos remetermos à fala da Professora Irene Rasllan as práticas pedagógicas eram mais limitadas. Todavia, não se pode deixar de considerar o recorte temporal, os recursos disponíveis em cada período que cada uma se refere, as diversas mudanças e inovações que foram incorporadas ao Ensino de História. Também devemos considerar a formação dos profissionais que atuam no Ensino de História, que após a redemocratização política no Brasil sofreu muitas mudanças que repercutiram no Ensino Superior e conseqüentemente no Ensino Fundamental e Médio. Outra questão que está evidente na fala da professora Conceição é que acontece a interdisciplinariedade e a transversalidade nas práticas pedagógicas do Ensino de História, resultado da ação dos professores que conscientes ou não, estão aplicando as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Observando as práticas pedagógicas aplicadas ao Ensino de História percebemos a possibilidade de controle da memória por diversos meios. Porém, por todos eles, pairam um obstáculo significativo: a História sendo este um dos grandes significados para sua existência, a manutenção de um passado que possibilite uma memória plural, impedindo a ilusão de uma História sem conflitos que levaria a construção de uma memória homogênea, e assim, autoritária.

Nesse caso referimo-nos à História do Ensino de História na Escola Presidente Vargas, onde através de fontes orais, constatou-se uma História peculiar, homogênea em alguns aspectos e bastante heterogênea em outros. Como bem demonstra Eric Hobsbawn em sua grande síntese do século XX, *A Era dos Extremos* (1996), o historiador do fim do segundo milênio tem uma grande responsabilidade em suas mãos, ou seja, a de manter um passado em uma sociedade cada vez mais desvinculada dele, preocupada cada vez mais com o presente, tendo um vocabulário cada vez mais reduzido devido à massificação

cultural, tendendo a se desvincular de sua própria sociedade. Como nos diz Ricardo Oriá (1997), um homem sem memória é um homem sem referência histórica, não se reconhecendo como cidadão, ou seja, como sujeito histórico.

Tal preocupação em relação à memória está intimamente vinculada ao debate em torno do Ensino de História aplicado na Escola Estadual Presidente Vargas. Onde estão os documentos relacionados ao Ensino de História? Porque não foram e continuam não sendo preservados como patrimônio histórico? Como uma escola considerada “tradicional” no município de Dourados – MS ainda não tem sua memória preservada, muitos e muitos acontecimentos no interior dessa escola marcaram sua existência e pouco se tem registrado, no que diz respeito ao Ensino de História, o objeto em questão. Podemos dizer que as informações e documentos são particulares dos professores indagados e que apenas documentos oficiais, nem todos por sinal necessário a esta pesquisa, foram encontrados, isso nos leva a um questionamento que por mais que os Programas de Pós-Graduação Latu-Sensu e Strictu-Sensu tem aumentado consideravelmente suas produções, faz-se necessário investigar à questão do Ensino.

Neste caso, tentamos contribuir com a investigação sobre o Ensino de História, mas sabemos de nossas limitações e do quanto ainda há para investigar, que é o que move o historiador, a incessante busca pela pesquisa histórica. A busca de respostas para essas questões são fundamentais para a construção do conhecimento histórico, isto por que:

O estudo da história do Ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores [...] Pensar o Ensino de História na sua historicidade significa buscar, senão soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas. (FONSECA, 2003, p.7).

O trabalho aqui apresentado procurou dar maior ênfase à produção do conhecimento intelectual com referenciais teóricos sobre o Ensino de História como objeto próprio do domínio da História, embora exista muitas pesquisas relacionadas ao Ensino de História no âmbito da História da Educação.

Nesse caso, é interessante destacar o trabalho de Monteiro que procura

discutir contribuições que o instrumento teórico da história cultural pode oferecer para o enfrentamento dos desafios que se apresentam nos processos inerentes ao Ensino de História e a sua pesquisa que envolve não apenas o domínio de saberes referentes ao passado, mas, também, compreensão da historicidade da vida social. (MONTEIRO, 2005, p.434).

Nosso objetivo neste trabalho, por fim, foi problematizar o Ensino de História enquanto prática pedagógica no interior da escola. Para tanto, consideramos as legislações vigentes sobre o Ensino no Brasil, documentos oficiais da escola e referenciais teóricos que nos deram embasamento teórico-metodológico para discorrermos sobre a temática em estudo. Esperamos que possamos contribuir para que haja no mínimo uma reflexão acerca do que é ser um profissional da área do Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado procurou caracterizar “O Ensino de História nas Escolas Públicas de Dourados-MS, no período de 1971 a 2002, o caso da Escola Estadual Presidente Vargas”. Para concretizar este trabalho analisamos documentos oficiais que normatizam o Ensino no Brasil, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 de 1996, além de documentos que orientam o Ensino de História, entre os quais as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, livros didáticos de História e recorremos às fontes orais, através de entrevistas com professoras que atuaram no Ensino de História na Escola Presidente Vargas, sem as quais nosso trabalho ficaria prejudicado.

É importante destacar que a pesquisa apresentada ficou bastante limitada, devido a vários fatores, sendo um deles a falta de documentos que a escola não dispõe, porém o trabalho que realizamos com certeza irá contribuir para primeiramente historicizar a disciplina: História, incentivar pesquisas na área do Ensino de História e finalmente contribuir com os professores de História no sentido de refletirem sobre suas práticas pedagógicas num contexto bem maior do que apenas “*dar aulas*”, mas sim entender o porquê dessas aulas e de fato qual a contribuição que estamos deixando aos alunos enquanto cidadãos críticos numa sociedade aonde o conhecimento chega velozmente e na maioria das vezes o professor limita-se a seguir o livro didático. Portanto, o objetivo deste trabalho é bem mais do que apenas caracterizar o Ensino de História nas escolas públicas de Dourados é instigar o professor a rever conceitos e paradigmas enraizados para uma prática mais inovadora, porém sem perder de vista a formação do ser humano.

Os estudos desenvolvidos no Brasil que envolvem a problemática do Ensino de História são marcados por dois grandes enfoques: os que priorizam os aspectos metodológicos do ensino e os que o analisam na perspectiva das políticas públicas. O primeiro enfoque tem centrado a discussão na crítica aos professores do Ensino de História do nível Básico, Fundamental e Médio que permanecem trabalhando os conteúdos de

História numa abordagem comumente rotulada de “perspectiva positivista” da História. Embora com menor densidade as críticas também sejam direcionadas para a “perspectiva marxista”, que analisa a história pelo viés reducionista do economicismo.

A partir de contundentes críticas em torno das questões acima referenciadas, os historiadores que pesquisam sobre o Ensino da História apresentam alternativas metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, isto é, de como o professor pode superar as clássicas perspectivas da História adotando “novas” abordagens, temas e objetos. Esses mesmo críticos sugerem, concomitantemente, um amplo espectro de possibilidades de métodos de ensino a partir da utilização da música, do cinema, vídeo, da televisão, da internet e das artes plásticas e cênicas de uma maneira geral. (MARCONDES, 2000).

A outra abordagem centra-se na discussão a respeito das políticas públicas educacionais ou das reformas na estrutura educacional, implementadas pelo Estado brasileiro, que de forma indireta, e muitas vezes direta, atingem o Ensino de História. Aqui, destacamos a problemática curricular voltada para a formação de professores, a qualidade e as formas de utilização dos livros didáticos de história nas escolas. Este último tema, não raras vezes, é discutido como interface entre política estatal do livro didático e o trabalho cotidiano do professor em sala de aula, aproximando-se, dessa forma, com as questões de ordem teórico-metodológicas e do fazer didático no interior das escolas. Vale ressaltar, todavia, que a abordagem do Ensino de História no âmbito das políticas públicas tomou grande dimensão e visibilidade nos anos de 1970/80 quando da criação do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e nos anos de 1990 com a organização e publicação dos PCNs.(NADAI, 1988)

Nesse sentido, tentamos realçar outra perspectiva da qual se pode fazer necessário trabalhar acerca do Ensino de História. Entendo tratar-se de uma abordagem ainda muito pouco desenvolvida pelos historiadores, qual seja: o Ensino de História como objeto da História da Educação, que por sua vez, compreendo, poderá ser abordado nos *domínios* da história política, da história econômica da história social e da história cultural.

Assim, o Ensino de História trabalhado na perspectiva das políticas públicas poderá estar desde que utilize os referenciais teórico-metodológicos da História, no domínio da História Política e os estudos que dão ênfase aos aspectos metodológicos, poderão se encontrar no domínio da História Cultural. É o caso, por exemplos, dos estudos relativos às práticas pedagógicas. (REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2001).

Quero aqui expressar que não se trata de estabelecermos uma definição de que pesquisas sobre o Ensino de História, não devem ser realizadas no âmbito da área da Educação, mas apenas de contribuir com a riquíssima discussão em torno do Ensino de História que passa a ser analisado tomando como ponto de partida as suas diversas temporalidades, levando-se em consideração a sua historicidade, isto é, como o Ensino de História foi se constituindo e concretizando-se num determinado tempo e espaço social.

FONTES

Fontes bibliográficas;

Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Dourados;

Centro de Documentação Regional de Dourados (UFGD);

Arquivo Histórico de Mato Grosso do Sul / Campo Grande;

Entrevistas com ex-professores de História e professores atuantes;

Arquivo da Secretaria de Estado de Educação Campo Grande – MS;

Arquivo das Escolas Recolhidas em Dourados – MS;

Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – MS;

Arquivo da Escola Estadual Presidente Vargas em Dourados – MS;

Arquivo do Jornal: O Progresso em Dourados – MS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. *Ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931*. In: Revista Brasileira de História. v.13, n. 25/26, pp. 163-74. São Paulo, set-92/ago-93.

ABUD, Kátia. *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ALMEIDA M. C. *Informática. Orientações para o uso do microcomputador na educação*, São Paulo, FDE/SEC, s.d.,1988.

ALVES, Gilberto Luiz. *Mato Grosso e a História - 1870 - 1929* - Excerto do Boletim Paulista de Geografia. São Paulo. 1984

AMADO, Janaína. *A culpa nossa de cada dia: ética e história oral*. Projeto História. PUC – SP, n. 15, abril/1997. p. 145-155

ANDERSON, Benedict. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática,1989

BITTAR, Marisa, *Mato Grosso do Sul: Do Estado sonhado ao Estado Construído (1892 – 1997)*. Tese de doutorado, USP, 1997. 538p.

BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.), Kátia Abud “*Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*”, O saber histórico na sala de aula. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1998.

_____. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____ in: Elba Siqueira de Sá Barretto (org.), 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas*. SP. Edusp, 1996.

_____ *O poder simbólico*.1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Pareceres do Conselho Nacional de Educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: MEC, 1968.

BRASIL. *Lei n. 4.024*, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação

- Nacional. <https://www.planalto.gov.br/> [acessado em 12 de março de 2006].
- BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <https://www.planalto.gov.br/> [acessado em 15 de abril de 2006].
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <https://www.planalto.gov.br/> [acessado em 15 de maio de 2006].
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o 1º e 2º Ciclos: Vol.5 História, Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o 3º e 4º Ciclos. Introdução Geral*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o 3º e 4º Ciclos. História*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Resolução do CEB N. 2*, de 7 de Abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em www.mec.gov.br [capturado em 10 de março de 2006].
- BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil de 1967*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> [acessado em 20 de abril de 2006]
- BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> [acessado em 01 de maio de 2005].
- BRASIL. *Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação* de 17 de novembro de 1971. In: Brasil. Leis, Decretos, etc. 1972, 58).
- BRAUDEL, Fernand, “Pedagogia da História”, in: *Revista de História*, São Paulo, vol. 11, n. 23, ano VI, jul./set. de 1955.
- BURKE, Peter. *A Escrita da História - Novas Perspectivas*. Ed. Unesp.,1978
- CAMPESTRINI, Hildebrando; GUIMARÃES, Acyr Vaz. *História de Mato Grosso do Sul*. 3.ed. Campo Grande: Academia Sul-mato-grossense de Letras, Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 1991. 195p.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim: *Imprensa e História do Brasil* – São Paulo: Contexto EDUSP, 2ª edição: 1994.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CERRI, Luiz Fernando. *Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 48, 213-231 - 2004.

- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2000.
- CHAUVEAU, Agnés. *Questões Para a História do Presente*/ Agnés Chauveau, Philippe Tétart; Tradução Ilka Stern Cohen. - Bauru, SP: EDUSC, 1999
- COMPAGNON, Antoine. *O Trabalho de Citação*. BH Ed. UFMG, 1996
- CORRÊA, Lúcia Salsa. *História e Fronteira: O Sul de Mato Grosso, 1870-1920*. Campo Grande: Ed. UCDB, 1999.
- CORRÊA FILHO, Virgílio. *História de Mato Grosso*. Rio de Janeiro. Instituto Nacional do Livro, 1969. 741p.
- CORRÊA, Valmir Batista. *Coronéis e Bandidos em Mato Grosso-1889-1943*. Ed. Unesp-1999.
- COSTA, Emília Viotti da. *Os objetivos do Ensino de História no curso secundário*, in: *Revista de História*, São Paulo, vol. 14, n.29, ano VIII, jan./mar. De 1957.
- CRUZ, Marília Beatriz, in: Sônia Nikitiuk (org.). *O Ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação*" 1999
- DANGELO, Newton. *Ouvindo o Brasil: o Ensino de História pelo rádio - décadas de 1930/40*. In: *Revista Brasileira de História* [online], 1998, v.18, n. 36. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid:S010201881998000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881998000200009&lng=en&nrm=iso) [acessado em 20 de junho 2006].
- DAL BOSCO, Maria Goretti. *Viajantes da Ilusão: Os Pioneiros*. Via Nova, Dourados, 1995.
- DAVIES, Nicholas. *Para Além dos Conteúdos no Ensino de História* - Ed. AE, 2001.
- DIEHL, Astor Antônio. *Epistemologias das Sociais: Considerações Introdutórias de um Debate*. / Astor Antônio Diehl, João Carlos Tedesco. - Passo Fundo: Clio, 2001 86p.
- FAZENDA, Ivani (org.) - *Metodologia da Pesquisa Educacional*, São Paulo, 5ª Ed., Cortez, 1999.
- FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do historiador e a realidade do ensino na educação de 1º e 2º graus*. In: *História: Questões e Debates*, (1), pp. 42-59, Curitiba, nov. de 1980.
- _____ *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. In: *Cadernos CEDES* n. 8 (Licenciatura), São Paulo: Cortez, 1985a.
- _____ *A questão dos Estudos Sociais*. In: *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 10, 11-22, 1985b.
- _____ *Pesquisa em História: Perspectivas e Abordagens* –
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o Ensino de História*. In: *Revista Brasileira de História*. v.13, n. 25/26, pp.265-76. São Paulo, set-92/ago-93.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola & FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *Percursos e Desafios da Municipalização do Ensino Fundamental em Dourados-MS – DED – UFMS*

(disponível em: www.anped.org.br/26/trabalhos/mariadilneiaespindolafernandes.rtf -)

FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História: Diversificação de Abordagens – Revista Brasileira de História* n. 19 – Vol. 9 – Set/1989 a Fev/1990.

_____. *Caminhos da História Ensinada*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *O Livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 20, Florianópolis, 1999. Anais... São Paulo: ANPUH, 1999, pp.203-212.

_____. *História & Ensino de História*, Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Genealogia do Racismo*: La Piqueta, 1992

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1993

GALLETI, Lylia da Silva Guedes. *Nos Confins da Civilização: sertão, fronteira e identidade na representações sobre Mato Grosso*. (tese de Doutorado) FFCH - USP . São Paulo, 2000. 322 p.

GARRIDO, Joan Del Alcázar. *As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate*. Revista Brasileira de História. ANPUH, Ed. Marco Zero. 1993

GASPARI, Elio. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

_____. *A ditadura derrotada*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

_____. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GASPERAZZO, Maria Estolimar. *Os desafios do Ensino de História no Ensino Fundamental*. In: ANPUH-ES. ANAIS ELETRÔNICOS DO IV ENCONTRO DA ANPUH-ES. 249 - História, representações e narrativas. Vitória, 2003. Disponível em: <http://www.anpuhes.hpg.ig.com.br/mariaestolimar4.htm> [capturado em 25 de maio de 2005].

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2ª ed, São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990;

GILE, T. R. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1986.

_____. *Mitos, emblemas, sinais; morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GLEZER, Raquel. *Estudos Sociais: um problema contínuo*. In: Revista Brasileira de História. N. 2(3), pp. 117-49. São Paulo, Março de 1982.

- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 3ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.
- GONÇALVES, Carlos Barros, Ademar Alves da Silva, Roney Salina de Souza. *Escola Capilé, 30 anos de história :Ensino, Cotidiano e Relações de Poder;* In: VI Encontro Regional da ANPUH-Seção:MS, Dourados,MS, 2006.
- HERMIDA, Antônio José Borges. *Compêndio de História do Brasil*, São Paulo Editora S. A. 53ª Ed., São Paulo, 1968.
- HOBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos: o Breve Século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HOLANDA. Sérgio Buarque de. *O Extremo Oeste*. São Paulo: Brasiliense, Secretaria da Cultura, 1986.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. *História, política e ensino*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Tradução de marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.
- JORNAL DE DOURADOS, Dourados-MS, (março de 1958).
- JORNAL O PROGRESSO, Dourados-MS, (outubro de 1957, dezembro de 1957, Março de 1958).
- KARNAL, Leandro (Org.), Jaime Pinsk e Carla Pinsk, “O que e como ensinar: por uma história prazerosa e conseqüente”, *História na sala de aula: conceitos, práticas e proposta*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LAPA, José Roberto do Amaral, *História e historiografia: Brasil pós-64*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- LENHARO, Alcir *Colonização e Trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro Oeste*. Campinas: Ed. Inicamp, 1985.
- LEWIS, Márcia. Reflexões sobre o ensino da História do Brasil. In: Educando para a cidadania: Os direitos Humanos no currículo escolar. São Paulo: SBAI, CAPEC, 1992.
- LE GOFF , Jacques & Pierre Nora (orgs.), *Novos problemas, Novos objetos, Novas abordagens*, 3 vols. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- _____. *História e Memória*. (Tradução) Bernardo Leitão. 4ª. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. *No Fundo Das Aparências*. Vozes. 1994

MARCONDES, Beatriz, MENEZES, Gilda e TOSHIMITSU, Thaís. Como usar outras linguagens na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2000.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. *O Ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores*. In: Educar em Revista, Curitiba, n. 17, 197-213. Editora da UFPR, 2001.

MARTINS, Gilson Rodolfo. *Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 1992.

MATTOSO, José. *A escrita da história: teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

MICELI, Paulo C, *O mito do herói nacional*, 6ªed. São Paulo, Contexto, 1997.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis*. In: SOIHET, Rachel, BICALHO, Maria Fernanda Baptista e GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (org.). “Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e Ensino de História”. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2005. p. 434.

MOREIRA, Regina H. Targa. *Memória Fotográfica de Dourados*. Campo Grande: UFMS, 1990.

MUSSUMECI, Victor. *História Geral*, Ed. Do Brasil S. A, 6ª Ed. São Paulo, 1959.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O Direito à Educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NADAI, Elza. “*O Ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas*”, in: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/ Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

_____. *Estudos Sociais no primeiro grau*. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n.37, jan/mar. 1988.

_____. *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 6, n. 11, 99—116, set 85/ fev 1986.

_____. *O Ensino de História e a ‘pedagogia do cidadão’*. In: PINSKY, Jaime. *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

OLIVEIRA, Benícia Couto de. *A política de colonização em Mato Grosso (1937-1945)*. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis - Unesp 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org). *História Cultural*, experiências de pesquisa. Porto Alegre: EDUFRGS, 2003.

_____. *História e história cultural*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

PINSKY, Jaime. *Nação e Ensino de História no Brasil*. pp. 11-22. In: PINSKY, Jaime. *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

PLANO Estadual de Educação. Campo Grande – MS: Secretaria de Educação do Estado de MS, 1981 – 1983. (I PEE).

POMPEU, Ercília de Oliveira. *Monografia do Município de Dourados*. Secretaria Municipal de Educação, 1985.

PRADO JÚNIOR, Caio *O Estruturalismo de Levi-Strauss - O Marxismo de Louis Althusser*. Ed. Brasiliense – 1971

PRIETO, Saturnino Sánches. *¿Y Qué És La História? Reflexiones Epistemológicas para Profesores de Secundária*. Siglo Veintiuno Editores, s/a - México, Espanha – 1995

QUEIRÓZ, Paulo Roberto Cimó. *As curvas do trem e os meandros do poder: o nascimento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1904-1908)*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1997.

_____. *Uma ferrovia entre dois mundos: a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil na construção histórica de Mato Grosso (1918-1956)*. 1999. Tese (Doutorado em História Econômica) – FFLCH/USP, São Paulo.

_____. *Temores e Esperanças: o antigo sul de Mato Grosso e o Estado nacional brasileiro*. Dourados, 2002. 21 p. (datilografado)

REFERENCIAIS NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES – *Educação Básica*, Brasília, DF, MEC, 1999.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Campinas, SP: *Sociedade Brasileira de História da Educação e Autores Associados*, n. 1, jan/jun 2001.

RIBEIRO, M. V. T. *Os novos caminhos do ensino da história*. Nossa História, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, 80-82, set. 2004.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *As representações do ofício: o professor de história no discurso historiográfico brasileiro*. In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.5, n.1, 64-88, dez. 2003a.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *O saber em discursos, projetos e leis: a História ensinada no Brasil entre o II Pós-Guerra e a Ditadura militar*. In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.4, n.2, 17-34, jun. 2003b.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 10ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nr.21, set/dez 2002, p.12

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 48, 189-211 – 2004.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Itinerários de pesquisa em Ensino de História*. In: ARIAS NETO, José Miguel (org). Dez anos de pesquisas em Ensino de História. (pp. 113-121) Londrina: [S.D.], 2005.
- SILVA, Joaquim. *História Geral*, Companhia Editora Nacional, 51ª São Paulo, 1960.
- SILVA, Ana Cristina Teodoro da. *O Tempo e as imagens de mídia: capas de revistas como signos de um olhar contemporâneo*. Assis, 2002. 240 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista.
- SILVA, Ana Cristina Teodoro da. *Uma foto que não era para ser capa, se prepara para dar a cara a tapa*. No prelo.
- SILVA, Marcos A. (org.). *República em Migalhas: História Regional e Local*. São Paulo: CNPq: Marco Zero, 1990
- SODRÉ, Néelson Werneck. *Oeste: ensaio sobre a grande propriedade pastoril*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1941.
- SOUZA, Cláudio Freire de, *Terra e Poder em Mato Grosso do Sul – As Alianças políticas e os Projetos de Educação*, Tese de Doutorado em Educação, UNIMEP – Piracicaba, SP, 1997.
- STEPHANOU, Maria, *Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*, in Revista Brasileira de História, São Paulo, ANPUH/Humanitas, vol. 18, n. 36, 1998.
- TOALDO, Ciro José. *O Novo Sindicalismo e a Mobilização dos Professores da Rede Pública Estadual Sul-Mato-Grossense: Avanços e Rupturas (1979/1992)* – Dissertação de Mestrado, UFMS – 2003.
- THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria*. Zahar Editores RJ 1981.
 _____ . *Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional*. (trad.Rosaura Eichemberg). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VAINFAS, Ronaldo. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & (orgs). *Domínios da história; ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
 _____ *Os protagonistas anônimos da história*. São Paulo, SP: Campus, 2002.
- VILLALTA, Luiz Carlos. *Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva*. In: Revista Brasileira de História. v.13, n. 25/26, pp.223-32. São Paulo, set-92/ago-93.
- VIEIRA, M. do Pilar de Araújo, PEIXOTO, M. R. C., KHOURY, Yara M. A. *A Pesquisa em História*. Ed. Ática, 2ª ed. Série Princípios. – São Paulo.
- ZAMBONI, Ernesta. *Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica*. In: Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, 367-377,

dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> [acessado em 30 de junho de 2006].

ZORZATO, Osvaldo. *Anotações Sobre História Oral* Universidade de São Paulo, 1992.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso; ensaios sobre a crítica da cultura*. Trad. Alípio Correia de França Neto. São Paulo: Edusp. 1994.

WINCH, Marta Valquíria; MEDEIROS, Elisabeth Weber. *O Ensino da História: o olhar do aluno*. In: *Revista Educação*. Vol. 27 - N° 02, Santa Maria-RS, 2002. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/> [acessado em 20 de junho de 2006]

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA COM PROFESSOR DE HISTÓRIA – ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE VARGAS (1971 a 1996)

1º BLOCO: *INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS:*

1. Identificação;
2. Formação Acadêmica;
3. Quanto tempo atuou no magistério;
4. Em quantas e quais escolas trabalhou?
5. Qual o período que atuou na E.E Presidente Vargas?
6. Qual era a sua carga horária semanal?
7. Possui outras funções além do magistério? Por quê?
8. Possuía tempo disponível para estudo? Quanto tempo?
9. Comente sobre a bibliografia de história que utilizava para lecionar, utilizava esta bibliografia com frequência?
10. Sobre os Livros Didáticos que utilizava em suas aulas, cite alguns e comente sobre sua importância.
11. Assinava ou lia com frequência revistas e jornais? Quais?
12. Como funcionava a formação continuada dos professores no período em que atuava como professor? Existia dificuldades para frequentar cursos para atualização? Quais?
13. Participava de reuniões promovidas pela Secretaria de Educação? O que achava delas?
14. Como era sua atuação no Sindicato de Professores, participava, de que forma?
15. Teve alguma participação social ou política em alguma entidade? De que forma foi essa atuação?
16. Ao desempenhar a função de professor de História no Período Militar existia algum tipo de controle, de que forma?

2º BLOCO: *PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS:*

17. Qual o livro didático era adotado na (s) escola (s) em que trabalha/trabalhou?
18. Você participou da escolha? Justifique.
19. Quais materiais/recursos estavam disponíveis para você trabalhar em suas aulas?
20. Quais materiais você mais utilizava? Por quê?
21. Projetava filmes em sala de aula?
22. Como trabalhava antes e depois da projeção?
23. Quais dificuldades eram encontradas por você, ao aplicar o Ensino de História?
24. Pediu ajuda a alguém para solucionar as dificuldades? Quem?
25. Quais foram as soluções sugeridas? Foram satisfatórias?

26. Quais são as dificuldades frequentemente encontradas pelos alunos em relação à aprendizagem.
27. Qual a sua opinião sobre o atual Ensino de História?
28. Você acredita que o Ensino de História contribuiu para a formação da cidadania nos alunos?
29. Em sua opinião como devem ser estudados os fatos históricos?
30. Em sua opinião como deveriam ser os livros didáticos?
31. Em sua opinião como deveria trabalhar História?
32. Você trabalhou com algum tipo de projetos? Disciplinar ou interdisciplinar?
33. Com você tem analisado os resultados de trabalhos com projetos, disciplinar e interdisciplinar?
34. Nos projetos desenvolvidos, você costumava trabalhar temas variados, ou especificamente os temas de sua área de ensino?
35. Em relação à proposta curricular, ela já vinha definida pela Secretaria de Educação? Você tinha autonomia para alterá-la? De que forma?
36. No seu planejamento bimestral, você priorizava conteúdos, ou seguia a proposta curricular, ou o livro didático? Justifique.
37. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 5.692/71 em sua opinião alterou alguma coisa quanto ao Ensino de História? Como?
38. Como eram frequentemente suas metodologias de trabalho (aula expositiva, questionários, vídeo, produção de texto, trabalhos em grupos, seminários, pesquisas, projetos, trabalhos extra classe, trabalhos a campo)? Comente-as.
39. Como eram as formas de Avaliação aplicadas por você na Disciplina de História?

ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA COM PROFESSOR DE HISTÓRIA – ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE VARGAS (1996 a 2002)

1º BLOCO: *INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS:*

1. Identificação;
2. Formação Acadêmica;
3. Quanto tempo atua/atuou no magistério;
4. Em quantas e quais escolas trabalha/trabalhou?
5. Qual o período que atua/atuou na E.E Presidente Vargas?
6. Qual é/era a sua carga horária semanal?
7. Possui outras funções além do magistério? Por quê?
8. Possuía tempo disponível para estudo? Quanto tempo?
9. Comente sobre a bibliografia de história que utiliza para lecionar, utiliza esta bibliografia com frequência?
10. Sobre os Livros Didáticos que utiliza em suas aulas, cite alguns e comente sobre sua importância.
11. Assina ou lê com frequência revistas e jornais? Quais?
12. Como funciona a formação continuada dos professores no período em que atua como professor? Existe dificuldades para frequentar cursos para atualização? Quais?
13. Participa de reuniões promovidas pela Secretaria de Educação? O que acha delas?
14. Como é sua atuação no Sindicato de Professores, participa, de que forma?
15. Tem alguma participação social ou política em alguma entidade? De que forma é essa atuação?

2º BLOCO: *PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS:*

16. Qual o livro didático era/é adotado na (s) escola (s) em que trabalha/trabalhou?
17. Você participou da escolha? Justifique.
18. Quais materiais/recursos estavam disponíveis para você trabalhar em suas aulas?
19. Quais materiais você mais utilizava/utiliza? Por quê?
20. Projetava filmes em sala de aula?
21. Como trabalhava/trabalha antes e depois da projeção?
22. Quais dificuldades eram/são encontradas por você, ao aplicar o Ensino de História?
23. Pediu ajuda a alguém para solucionar as dificuldades? Quem?
24. Quais foram às soluções sugeridas? Foram satisfatórias?
25. Quais são as dificuldades frequentemente encontradas pelos alunos em relação à aprendizagem.
26. Qual a sua opinião sobre o atual Ensino de História?
27. Você acredita que o Ensino de História contribuiu para a formação da cidadania nos alunos?
28. Em sua opinião como devem ser estudados os fatos históricos?
29. Em sua opinião como deveriam ser os livros didáticos?
30. Em sua opinião como deveria trabalhar História?
31. Você trabalhou com algum tipo de projetos? Disciplinar ou interdisciplinar?
32. Com você tem analisado os resultados de trabalhos com projetos, disciplinar e interdisciplinar?
33. Nos projetos desenvolvidos, você costumava trabalhar temas variados, ou especificamente os temas de sua área de ensino?

34. Em relação à proposta curricular, ela já vinha definida pela Secretaria de Educação? Você tinha autonomia para alterá-la? De que forma?
35. No seu planejamento bimestral, você priorizava conteúdos, ou seguia a proposta curricular, ou o livro didático? Justifique.
36. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 em sua opinião alterou alguma coisa quanto ao Ensino de História? Como?
37. O que acha a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História?
38. Como eram/são frequentemente suas metodologias de trabalho (aula expositiva, questionários, vídeo, produção de texto, trabalhos em grupos, seminários, pesquisas, projetos, trabalhos extra classe, trabalhos a campo)? Comente-as.
39. Como eram/são as formas de Avaliação aplicadas por você na Disciplina de História?

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Dourados, _____ de Dezembro de 2007

Irene Quaresma Azevedo Viana