

HISTÓRIA: QUESTÕES & DEBATES

ANO 4 NÚMERO 7

DEZEMBRO DE 1983

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE HISTÓRIA

ISSN 0100-6932

apah



Editor: — Sergio Odilon Nadalin

Conselho Editorial: Marionilde Dias Brepohl — Presidente; Cintia Braga Carneiro — Secretária; Ana Maria de Oliveira Burmester, Anamaria Bonin, Aymara F. Ribas, Carlos Roberto Antunes dos Santos, Cesar Ramos, Cláudio Fajardo, Jayme Antonio Cardoso, Judite Maria Barbosa Trindade, Rabah Benakouche, Roseli Maria Rocha dos Santos, Regina Rotemberg Gouveia, Sergio Odilon Nadalin.

Publicação semestral da Associação Paranaense de História — APAH

Travessa José do Patrocínio, 96
Caixa Postal 1.538
80.000 Curitiba-PR — Brasil
ISSN 0100-6932

A opinião emitida nos artigos é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Revisão: — Cíntia Braga Carneiro
Programação visual: — Key Imaguire Jr.

CAPA:

Escola pública no bairro das Mercês, Curitiba, no início do século. Na foto, a Professora Helena Xavier, além de membros das antigas famílias do bairro. Foto cedida pela família Gottschild. Acervo da Casa da Memória, Fundação Cultural de Curitiba.

Gráfica Vicentina Ltda.
Al. Cabral, 846 - Caixa Postal 988
Telefone: 222-1057
80000 Curitiba-PR

Publicada com o apoio da Fundação Educacional do Estado do Paraná — FUNDEPAR.

História: Questão & Debates
Associação Paranaense de História - APAH
Curitiba — Dezembro 1983

S U M Á R I O

NOTA DO EDITOR	165
Marionilde Dias Brepohl — Apresentação	167
I ENCONTRO HISTÓRIA & EDUCAÇÃO	

CONFERÊNCIAS/PALESTRAS

Lilian A. Wachowicz — A educação no Paraná	171
Doralice Altina Gigante — A situação do ensino e da educação no segundo grau no Paraná	191

MESA-REDONDA DA HISTÓRIA COMEMORATIVA A HISTÓRIA CRÍTICA: HISTÓRIA E PESQUISA ACADEMICA

Maria Ignês Mancini de Boni — História comemorativa	201
Ana Maria de Oliveira Burmester — A nova história	205
Hilda Pívaro — A concepção marxista da história	206
Carlos Roberto Antunes dos Santos — História e pesquisa acadêmica	216

PALESTRA

Marco Antonio da Silva — Experiência do ensino da história em São Paulo	231
--	-----

MESA-REDONDA:

Denise Mohr, Serlei Fischer Ranzi, Antonio Carlos Proença e Regina Wallbach — Experiências de ensino da história na rede estadual pública e privada	243
--	-----

CONFERÊNCIAS/PALESTRAS/COMUNICAÇÕES

Jacy Camarão de Figueiredo — O livro didático de primeiro grau .	257
Marcus Venício Ribeiro e Francisco Alencar — O livro didático no segundo grau	263
Antonio Simão Neto — Estudos sociais: um anti-humanismo nas ciências humanas	281
Regina Wallbach — Casa da Memória	289
Maria da Glória Bittencourt — Museu Paranaense	291

PESQUISAS: PROJETOS E COMUNICAÇÕES

Cíntia Braga Carneiro e Marionilde Dias Brepohl — Ensino da História no primeiro grau: uma proposta alternativa	293
Magnus Roberto de Mello Pereira — O ensino da história é perigoso? Ou desnecessário?	303

NOTÍCIAS DA APAH

XIII Simpósio Nacional de História; I Encontro de História e Educação; a questão dos Estudos Sociais; grupo de estudos da divisão de ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba; reformulação dos programas de História; apoio financeiro à Reformulação dos programas de História; curso de Cinema e História; apoio financeiro à Revista História: Questões & Debates; a APAH e as eleições diretas para Presidente	327
--	------------

NOTA DO EDITOR

De uma certa forma, este é um número especial. Pelo menos, mais especial do que os seis fascículos que o antecederam, pois dedica-se ao registro do *I Encontro de História e Educação*, realizado pela APAH em agosto de 1983. Assim sendo, e dada a natureza da matéria publicada neste número 7 da Revista *História: Questões & Debates*, tivemos uma série de problemas a contornar: de início, não foi possível, em virtude de falhas técnicas cuja responsabilidade a APAH e este Editor assumem inteiramente, gravar todo o andamento do I Encontro de História e Educação. Conseqüentemente, alguns debates, ou parte deles, não foram reproduzidos. Por outro lado, a Diretoria da Associação combinou com os participantes da Reunião como conferencistas ou relatores em “mesas-redonda” que seriam publicados os textos escritos preparados para tal fim. Nem sempre isto foi possível, inclusive porque, muitas vezes, o conferencista ou apresentador não seguia literalmente o texto, e este serviu simplesmente como base para a transcrição das fitas de gravação. Deste modo, são três os tipos de documentos aqui registrados: o primeiro refere-se àquele preparado especialmente pelo autor para publicação; o segundo, transcrito de fita de gravação e revisado pelo autor; o terceiro tipo, em função de problemas de contato, resulta da transcrição de fitas sem a participação do autor. É evidente que, no segundo e terceiro caso, embora houvesse a preocupação em “limpar” o texto, permanece o caráter de linguagem oral registrada por escrito, o que explica certas falhas, variáveis de texto para texto.

O Conselho Editorial decidiu, ainda, para este número, não abrir a seção “*Notas de leitura*”. Permanecem, no entanto, as “*Pesquisas: projetos e comunicações*” e as “*Notícias da APAH*”.

APRESENTAÇÃO

É com satisfação e ao mesmo tempo um grande senso de responsabilidade que levamos a público este n.º 7 da Revista *História: Questões & Debates*, com os principais temas apresentados durante o I Encontro de História e Educação, promovido pela APAH.

O aprofundamento da problemática do ensino da História no nível médio não é uma preocupação nova para esta associação. Nos seus quatro anos de existência, a maioria de seus membros teve a clara percepção de que, entre outros expedientes, a política educacional inaugurada na década de 60 e que está em vigor até os dias atuais procurou, com sucesso, romper os vínculos entre pesquisa acadêmica e educação fundamental, e mais grave do que isto, afastar, ainda mais, a História e as Ciências Humanas em geral da sociedade como um todo.

A implantação dos Estudos Sociais no ensino médio constituiu-se um dos momentos mais importantes deste intento: a desvalorização da História, da Geografia, da Filosofia e da Sociologia objetivava fundamentalmente retirar do educando a sua capacidade de refletir os agentes políticos e sociais que ali atuavam, e que chamaram para si a responsabilidade de traçar os rumos desta população.

Esta entidade nasceu justamente neste contexto. Daí seu propósito de fazer frente a estas medidas, fomentando debates, cursos, seminários, e mesmo a publicação desta revista, abertos ao público em geral, o que visava devolver, ainda que parcialmente, à sociedade paranaense o conhecimento de sua História — pelas vias não formais da educação.

O ano de 1982, contudo, configurou-se um período em que a sociedade brasileira inaugurou, ainda que de forma tímida, a retomada do processo democrático. Um dos reflexos deste fato, é o próprio fortalecimento da História; silen-

ciada nos bancos escolares, ela reassume sua tarefa na produção cinematográfica e teatral, na imprensa periódica, nas edições de livros de bolso, de alcance bem mais amplo do que o público acadêmico e, principalmente, na memória popular.

A história, enfim, volta às ruas.

Ao lado destes acontecimentos, vislumbramos a possibilidade, cada vez mais concreta, de se recolocar esta área de conhecimento no espaço da educação formal.

A programação de um encontro como este em 1983 atendeu a estes objetivos. E, para ampliar ainda mais a repercussão dos temas apresentados nesta ocasião, propusemo-nos a divulgá-los através desta revista. Ainda que não atendendo às exigências técnicas de um memorial, cremos que este número sintetizará os conteúdos expostos neste encontro.

O temário deste curso dividiu-se em cinco partes principais: a situação educacional no Paraná; a pesquisa e o ensino acadêmico da História e sua relação com o ensino de 1.º e 2.º graus; a questão dos estudos sociais; a prática educacional no nível médio; o livro didático no 1.º e 2.º graus.

Além destas palestras e mesas redondas, apresentou-se, ainda que de forma breve, as atividades da Casa da Memória e do Museu Paranaense, como exemplos de instituições abertas aos professores e alunos interessados em um contato mais dinâmico com o aprendizado da História, através da pesquisa.

Finalmente, agregamos a estes conteúdos, na Sessão “Pesquisas: Projetos e Comunicações”, dois estudos que, apesar de não terem sido apresentados no decorrer daquela semana, integram os objetivos desta publicação: o ensino da História no 1.º grau.

Nesta apresentação, impõe-se ainda alguns agradecimentos especiais.

Aos professores que vieram de fora da cidade de Curitiba, pela sua disposição em deixar suas atividades profissionais regulares e discutirem conosco suas experiências de ensino e pesquisa.

Aos profissionais da Secretaria de Educação, Secretaria da Cultura e do Esporte do Estado, da Fundação Educacional do Estado do Paraná — FUNDEPAR e Fundação Cultural de Curitiba, pelo seu interesse e disposição em se aproximarem de críticas, sugestões e perguntas por parte dos participantes do evento.

Aos professores da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Estadual de Maringá, que nos expuseram a situação da pesquisa acadêmica paranaense e sua articulação com o ensino.

Aos professores do ensino médio por aceitarem o desafio de expor suas inquietudes, impasses e propostas, enquanto agentes diretos desta atividade.

Finalmente, ao sr. Eraldo Mario Graemel, Diretor do Colégio Estadual do Paraná, que nos cedeu, gratuitamente, o local para a realização deste evento, e a todos aqueles membros da APAH que assumiram as tarefas preparatórias do curso, tais como a seleção de temas e convidados, elaboração de fichas de presença e certificados, divulgação, transcrição das fitas gravadas, revisão e datilografia dos textos, nosso sincero reconhecimento.

Ao público participante do I Encontro de História e Educação e demais professores da área de ensino de História no 1.º e 2.º graus, que estas reflexões lhes sirvam como aprofundamento de sua atividade profissional: a eles, dedicamos este volume.

MARIONILDE DIAS BREPOHL

I ENCONTRO HISTÓRIA & EDUCAÇÃO

CONFERÊNCIAS/PALESTRAS

A EDUCAÇÃO NO PARANÁ*

LILIAN A. WACHOWICZ

Diretora-superintendente da Fundação Educacional
do Estado do Paraná — FUNDEPAR.

O tema *A Educação no Paraná*, é bastante genérico, e dificilmente seria abordado numa só exposição. Nossa opção foi por uma abordagem histórica, já elaborada por nós dentro de um trabalho maior, que foi uma tese apresentada há dois anos atrás, mas ainda não divulgada aqui no Paraná. Essa abordagem histórica é válida, a nosso ver, por incluir questões teóricas que se colocam num determinado período, ou seja, quando a instituição escolar se estruturava como um encargo do Estado; isso ocorreu no Paraná desde meados do Século XIX até o final da terceira década do Século XX. As questões teóricas que se colocaram ali e que nós pesquisamos durante alguns anos, num curso acadêmico formal, permanecem até hoje e não apontam ainda soluções muito claras, na prática. Teoricamente nós podemos ver que as soluções estão se delineando, numa direção que nós vamos apresentar. Mas, na prática, os problemas permanecem, tanto quanto e na mesma direção em que eles se apresentavam então. Tais problemas podem ser chamados de permanências históricas.

Poderíamos falar em tendências da Educação no Paraná, portanto, analisando aquelas permanências detectadas e a condução delas como direções que se colocam até hoje.

Em primeiro lugar, temos alguns dados quantitativos que, apesar de serem, como todos os dados estatísticos, não muito significativos em si mesmos, devem ser tratados como um ponto de partida, porque eles também apontam as suas tendências. Inicialmente, há um quadro que apresenta o número de estabelecimentos no Paraná de educação formal.

* Transcrito e revisado por Cíntia Braga Carneiro.

QUADRO 1

Número de Estabelecimentos — 1982

ESTADUAL		MUNICIPAL	
1.º Grau	2.º Grau	1.º Grau	2.º Grau
2.813	336	9.054	6

Fonte: FUNDEPAR.

No Paraná, temos dados fornecidos pelo Departamento de Pesquisa e Planejamento da FUNDEPAR, nos quais se apresenta o número de escolas: 2.813 escolas estaduais de 1.º Grau e 9.054 escolas municipais de 1.º Grau.

Esse é um primeiro dado que tem que ser analisado. À primeira vista, então, diríamos: a Educação a nível de 1.º Grau, a educação formal, no Paraná, está de fato seguindo a linha da municipalização do ensino, que foi uma tese bastante divulgada no início da década de 70 na política educacional brasileira. Então poderíamos pensar, diante desse primeiro número, que a tendência já é uma realidade no Paraná. A nível de 2.º Grau temos 336 estabelecimentos de ordem estadual e 06 (seis) estabelecimentos apenas de ordem municipal, ou seja, que o município sustenta.

Num segundo quadro, entretanto, nós comparamos esses dados com dados de matrículas desses estabelecimentos. E vemos que nas 2.813 escolas de dependência estadual no Paraná tínhamos em 1982: 884.679 alunos, enquanto que nas 9.045 escolas da rede municipal nós tínhamos 492.921 alunos. De modo que, apesar de eles representarem menos de 1/3 quantitativamente do total de escolas, as escolas estaduais têm o dobro de alunos das escolas municipais. O que nos diz que a tendência da municipalização não pode ser tão simplesmente analisada.

QUADRO 2

Matrícula inicial — 1.º e 2.º Graus

ESTADUAL		MUNICIPAL	
1.º Grau	2.º Grau	1.º Grau	2.º Grau
844.679	123.529	492.921	559

Fonte: FUNDEPAR.

No terceiro quadro, ainda comparando aos dois iniciais, nós vemos que, daquelas 2.813 escolas de 1.º Grau estaduais, 1.364 são rurais, no 1.º Grau, e 1.449 são urbanas.

QUADRO 3

Estado do Paraná — Número de Estabelecimentos

	RURAIS		URBANOS		TOTAL	
	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Estadual	1.364	6	1.449	330	2.813	336
Municipal	8.510	1	544	5	9.054	6

Fonte: FUNDEPAR.

Então, do ponto de vista da rede estadual, nós temos a metade das escolas na área urbana.

Ao passo que das 9.054 escolas, temos 8.510 na área rural e apenas 544 na área urbana.

A municipalização, que aparentemente parece ser a primeira tendência, na verdade, é aquela situação que nós todos conhecemos do Paraná rural, ou seja, esse grande número: 9.054 escolas municipais de 1.º Grau representa aquelas escolas de uma sala somente e de um professor, na área rural.

Daí a explicação para o grande número de alunos nas escolas estaduais contra a metade nas escolas municipais. Então, os 492.921 alunos das escolas municipais estariam localizados principalmente nessas 8.510 da área rural municipal.

Certamente, são conhecidas as condições deste ensino rural municipal. São aquelas escolas rurais que surgem junto aos distritos, aos núcleos de população muito incipientes, nos diversos municípios do Paraná.

Existem muitos distritos onde algumas casas e a escolinha, ainda de madeira, podem ser vistas da estrada. Nós sabemos disto pelo levantamento feito após as enchentes, que acusou escolas que ruíram, foram inteiramente destruídas nos municípios atingidos pelas cheias, desde outubro de 1982 até julho de 1983.

São aquelas escolinhas em precaríssimas condições, localizadas nem sempre de forma que seja a mais acessível aos alunos daquele distrito, escolas de 1.ª a 4.ª séries, com um

professor que leciona as 4 primeiras séries na mesma sala, num sistema que nós chamamos de classes multisseriadas ou a escola de um só professor, *a escola de mestre único*.

Essas escolas, evidentemente, nós não podemos tratar como se pertencessem a um sistema igual ao sistema estadual de ensino, nem mesmo sob a mesma legislação. Elas são absolutamente diferentes, desde a natureza do seu trabalho, até as aspirações da população que as frequenta. Uma tendência que aparece a respeito das escolas rurais, além da municipalização, diz respeito às precárias condições, além de físicas, também de manutenção quanto à rede de professores. O número de professores nessas escolas também deve ser comparado quanto ao número de alunos e estabelecimentos.

QUADRO 4

Estado do Paraná — Número de Professores

	1.º Grau			2.º Grau		
	U	R	T	U	R	T
Estaduais	28.045	3.980	32.025	6.438	47	6.485
Municipais	6.353	12.387	18.740	50	16	66

Fonte: FUNDEPAR.

O número de professores nas escolas urbanas é 28.045 no 1.º Grau e 6.438 no 2.º Grau. Na área urbana, os professores de dependência administrativa municipal são um número de 6.353, contra 12.387 na área rural, no 1.º Grau.

Comparando esses dados com o número de estabelecimentos, nós podemos ver que há uma proporção entre o número de professores e o número de escolas, quase um professor para cada escola.

Esse professor não se articula com a sua categoria profissional, porque ele está absolutamente sozinho na sua região e, muitas vezes, não tem oportunidade de frequentar um curso para formação de professores.

Ele fica isolado no espaço: não frequenta um curso de formação para professores, onde o ambiente seja favorável à sua articulação como categoria e, em muitos municípios, o salário dele é igual à metade do salário mínimo da região. Porque as prefeituras raciocinam, na sua manutenção, que o horário do professor é a metade do ho-

rário do operário. De forma que, se o salário mínimo do operário está em torno de Cr\$ 35.000,00, digamos, ele recebe Cr\$ 17.500,00, por um trabalho igual a 4 horas diárias na escola. Na dependência estadual, nós temos um número muito menor de professores na área rural: 3.980 contra 28.045 no 1.º Grau urbano; o 2.º grau é uma outra realidade. Conforme nós podemos ver no quadro, na área urbana há 6.438 professores estaduais de 1.º Grau, contra apenas 47 na área rural. A área rural absolutamente não conta com o ensino de 2.º Grau. As pessoas não têm escola de 2.º Grau para freqüentar. E na área municipal nós temos 50 professores urbanos de 2.º Grau, porque as prefeituras não têm condições de expandir a sua rede de ensino de 2.º Grau, contra 16 da área rural. É praticamente inexistente o sistema de ensino de 2.º Grau na área rural. Mas as aspirações dessa população rural do Paraná são, naturalmente, na ordem de uma terminalidade maior no seu processo de escolaridade.

Se você percorrer os municípios paranaenses e perguntar à população o que é que eles querem do Governo, a primeira resposta será com relação à segurança, a segunda, provavelmente, empatada entre saúde e terminalidade maior na escolaridade. O que é terminalidade maior na escolaridade? Se eles têm até a 4.ª série, querem ter até a 8.ª série, ou seja, aquilo que a gente chamava, antes de 1971, o ginásio. E se eles têm até o fim do ginásio, eles solicitam o 2.º grau, mesmo na área rural. Comparando, então, essas aspirações de uma terminalidade maior da população, tanto urbana quanto rural, com os dados que nós apresentamos, que apontam praticamente a inexistência do 2.º Grau e uma extrema precariedade do 1.º Grau, sobre a qual eu acredito que não é necessário conversarmos, porque a partir do dado do salário do professor, não teríamos muita coisa a acrescentar sobre a qualidade deste nível de ensino e sobre as possibilidades que ele tem, percebe-se a contradição que é gerada entre essas aspirações e o que a educação formal possa oferecer hoje no Paraná. De onde veio esse quadro?

De onde veio a educação formal? Nós falamos em educação formal contra o que se chama de educação não-formal, que seriam todos os tipos e meios não-convencionais de educação que se desenvolveram no Brasil hoje, através de associações (educacionais, profissionais), sindicatos, e todos os tipos de educação dada pelo rádio, pela televisão, ou através desses cursos avulsos que não se estruturam como os sistemas formais dados nas escolas, fundadas pelo Governo ou pelos particulares.

A educação que é dada nas escolas é chamada de ensino formal e os meios não convencionais de educação, desde os meios de educação de massa até os cursos dados pelos sindicatos e associações, nós chamamos de educação não-formal.

A respeito desse impasse em que nós estamos hoje, a respeito das dificuldades que o Estado encontra em manter esta instituição, encontram-se suas bases no estudo desta instituição nas suas origens. O que é a instituição escolar?

Ela é uma instituição de natureza urbana, em primeiro lugar. Ela surgiu, pelo menos no Brasil e no Paraná, especialmente, a partir dos núcleos urbanos que se formaram das populações. E, até onde nós podemos saber, ela não surgiu como instituição como um espaço do Estado, enquanto as populações não se organizaram de forma urbana. Além disso, ela é uma instituição que surgiu na sociedade burguesa.

Ou seja, além de instituição urbana ela é uma instituição que pode ser chamada de natureza capitalista, após as teses liberais que a sociedade burguesa encampou, de acesso das populações e melhores condições de vida, dentro daquilo que nós poderíamos chamar de um Estado educativo. O Estado burguês é aquele tipo de Estado que se considera o protetor das massas, ou seja, um Estado no qual as camadas de população não favorecidas têm as possibilidades teóricas de subirem até o nível em que estão as classes dominantes. Quer dizer, literalmente essas possibilidades existem no Estado burguês, e não existiam nas formas anteriores do Estado. Então na constituição das sociedades burguesas, ou seja, na letra, existe, dentro do Estado burguês, a possibilidade dessas populações dominadas entrarem individualmente, não como classe, às categorias dominantes da sociedade. Justamente aí é que a Escola, como uma instituição do Estado, passou a ter maior importância na sociedade burguesa em geral, no Brasil no século XIX, a partir da Independência, que já era uma constituição liberal, e, no Paraná, em especial, depois do final do Século XIX. Como é que isso se deu? A escola foi apresentada às populações como um meio de acesso a melhores condições de vida e de trabalho. E isso foi apresentado pela Constituição, pelas letras, ou seja, pelo discurso dominante, e foi, a nosso ver, bastante inculcado no senso comum. De tal forma que hoje poderia ser afirmado que faz parte do senso comum do povo brasileiro em geral, e também no Paraná, evidentemente, a crença de que o diploma é, talvez, um meio de acesso dos mais importantes e o único que tem aquela facilidade de todas as pessoas chegarem ao meio de vida da classe dominante. Esse esquema da escola como um dos meios de acesso é talvez o único aberto a todas

as camadas, único espaço por onde todas as camadas podem passar de uma forma ou de outra. Ora, um diploma tem sido chamado na literatura atual de educação, como fábrica de ilusões. A escola liberal é de fato o sinônimo de uma fábrica de ilusões. Porque, na verdade, nós sabemos que se alguns de nós conseguimos, através de um diploma, meios de vida mais parecidos com os da classe dominante e formas de trabalhos mais leves do que o trabalho na agricultura e nas áreas primárias e secundárias da economia, nós sabemos que somos exceções. Se vocês analisarem bem a grande expansão das matrículas do ensino de 2.^o Grau e do ensino superior na década de 70 nós podemos ver que não se tratava qualitativamente de uma mudança nas aspirações da população no sentido de mais saber, mas uma tendência a caracterizar a função da escola dentro do papel cartorial que ela sempre teve, ou seja, de fornecedora de um papel-documento, muitas vezes mágico, de permitir acesso a melhores condições de vida e de trabalho. Logo depois que as populações na década de 80 passaram a perceber que o diploma não significava o emprego, hoje nós temos um fenômeno que começa a se apresentar de forma mais clara, no sentido do decréscimo das matrículas. E se vocês perguntarem às populações das periferias das grandes cidades o tipo de escola que elas querem, é solicitado o supletivo, o diploma obtido de uma forma mais rápida ainda do que o do ensino regular. Então, ainda está presente a necessidade de um diploma, mas no sentimento (sentimento como intuição) da população a respeito da escola, já aparece a importância de se aprender realmente alguma coisa lá dentro. Não só obter esse papel mágico. Nós vemos até mesmo alguns depoimentos nesses cursos informais, nesse tipo de educação informal que se desenvolve na sua maioria na área da educação de adultos, nós podemos ver muitos grupos de pessoas tentando aprender a ler, sem a menor preocupação com o diploma. Temos, inclusive, depoimentos de pessoas que fizeram 2 ou 3 vezes o curso do MOBRAL e, portanto, já têm o diploma, na 3.^a vez, entrarem num desses cursos não-convencionais para de fato aprenderem a ler porque, apesar de terem o diploma, não haviam aprendido. E aí nós perguntamos: — *O que significa o diploma para você?* — *É, seria importante que esse curso também nos desse um diploma, porque é uma lembrança que a gente pode guardar, com a assinatura do professor, afinal de contas nós convivemos por aqui, mas o principal mesmo seria aprender a ler!* E, a partir da leitura, aquela interpretação crítica que se faz hoje nos movimentos de educação não-convencional, na alfabetização de adultos, que tem base na postura de Paulo Freire.

Então, essa é a primeira tendência, de se entender a instituição escolar urbana, capitalista, como uma instituição valorizada pela sociedade burguesa dentro daquele conceito do Estado que se situa, ao contrário da auto-concepção das classes dominantes anteriores, da classe burguesa.

Citando Antonio Gramsci, que foi quem colocou esse conceito, a classe burguesa, quando passa a controlar o Estado, e isso ocorre aqui no Brasil no século XIX e no Paraná no fim do século XIX, situa-se, então, essa classe burguesa como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando a seu nível cultural e econômico. A noção do Estado então se transforma e o Estado se torna educador. Ele é um tutor capaz de derramar os benefícios das instituições sobre a população. Foi assim que começou a instituição escolar no Paraná. Tanto é verdade que, na metade do Século XIX, nós tivemos uma lei de obrigatoriedade de escola. Ela obrigava o pai de aluno de 7 a 14 anos no Paraná a matricular o seu filho, sob pena de pagar multa. Nesse mesmo regulamento, entretanto, era proibido às crianças freqüentarem as escolas sem estarem adequadamente vestidas; elas tinham que estar calçadas e vestidas; sendo que, a maioria da população, nós sabemos disso, era relativamente pobre. Então, os pais, ao mesmo tempo que eram obrigados a mandar os filhos para a escola, não podiam cumprir o regulamento.

Essa, então, foi a primeira contradição. Uma escola que se impunha como obrigatória, para que todas as pessoas galgassem os degraus da ascensão social, colocada pelo Estado, mas por outro lado a contradição da população não conseguindo freqüentar essas escolas. De modo que a legislação permaneceu na letra pela primeira vez na metade do século XIX, e nós vamos ver que até hoje a legislação educacional permanece sempre sem cumprimento, e até o Estado acaba fazendo vistas grossas. Em vez de revogar os decretos, o que não poderia fazer para não se contradizer oficialmente, ele, então, faz de conta que o decreto não aconteceu. E essas reformas sucessivas, desde 1854, quando saiu o primeiro regulamento tornando obrigatório o ensino primário no Paraná, até a reforma de 1971, nós tivemos mais de uma dezena delas, se fossem simplesmente inócuas nós não diríamos nada. Mas elas não são simplesmente inócuas, elas perturbam o ritmo do ensino e das escolas, na medida em que indisciplinam, porque são incompatíveis com a realidade. Então, analisando bem este fato, nós percebemos que essa verdadeira mania de se decretarem leis educacionais e reformas no Brasil, não é simplesmente a tentativa de antecipação de moder-

nização ou a ignorância a respeito da legalidade de legislar sobre o ensino. É também uma forma de não se enfrentarem os problemas reais. Porque enquanto se colocam os problemas irreais na legislação, enquanto a realidade tenta ou faz que tente se aproximar dessa legislação, enquanto isso, os problemas na realidade, no seu ponto de partida, não são enfrentados.

É, então, aquilo que a gente chama o efeito dissimulador da legislação de reforma, que é uma característica muito clara na educação brasileira e, portanto, paranaense.

A instituição escolar, além de urbana e criada pela sociedade burguesa, apresenta uma outra contradição que seria o fato de não ser produtiva economicamente. Houve uma fase na educação brasileira em que os estudantes tentaram explicar a educação como indiretamente produtiva, ou seja, o trabalho do professor e o trabalho escolar dos alunos produziria, a médio prazo, mais-valia, porque qualificando o trabalho, ele se tornaria mais produtivo. Foi aquela fase na década de 70, quando a educação passou a ser vista como um investimento importante. Houve até autores americanos que calcularam a taxa de retorno do benefício do investimento em 17% ao aumento da produtividade dos trabalhadores em relação ao nível de escolaridade considerado ideal dentro da teoria do capital humano, que foi bastante ventilado pelos educadores brasileiros na década de 70. Foi uma tendência economicista e, aliás, foi nessa fase que a educação passou a ser uma área necessária dentro do planejamento estatal, por suas consequências na área econômica. Ela foi incluída como um setor de planejamento governamental, primeiro num Programa de Ação Econômica do Governo — PAEG, que teve duração de 64 a 66, segundo a oferta de educação nos vários níveis deveria ser dada obrigatoriamente pelo Estado a nível de 2.º grau, onde houvesse agrupamentos de população com mais de 5.000 habitantes. E, onde houvesse agrupamento de população com mais de 50.000 habitantes fosse considerada a possibilidade de se oferecer ensino de 3.º Grau.

Logo em seguida, no plano decenal de desenvolvimento econômico e social, que durou de 67 a 76, pegando todas as últimas reformas, a do Ensino Superior e do 1.º e 2.º Graus, aparece claramente o ensino de 1.º Grau como sendo o enfoque cultural, e o ensino médio e superior definidos, literalmente, como o enfoque da mão-de-obra.

Então, o 2.º e 3.º Graus foram considerados em todo o Brasil e no Paraná também, como sendo o enfoque da mão-de-obra. O Ensino médio e de 3.º Grau era a preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Isso bate com o

primeiro tratamento que teve a instituição escolar no Paraná. Olhando os fatos, desde que se estruturou como encargo do Estado, nós vemos que a escola teve o maior apoio das autoridades na área do 2.º e do 3.º Grau. Do 2.º Grau, inclusive, a escola normal da época. E do 3.º Grau no apoio, inclusive financeiro, de instituições de ensino superior que apareciam no Paraná como aulas avulsas e que tinham, na verdade, a função de preparar os quadros necessários para o Estado que estava se organizando. Ou seja, a classe dominante que detinha o poder do Estado na época, esta legislando em causa própria. Abria escolas de 2.º e 3.º Graus para formar os seus próprios quadros. E a escola de 1.º grau, apesar de toda a legislação de obrigatoriedade, permanecia sempre sem tratamento real, sem legislar sobre os fatos fundamentais do ensino de 1.º grau, que seriam: a carreira, o salário do professor, a organização escolar, a divisão do trabalho dentro da instituição escolar.

Esta seria a segunda contradição importante. Uma escola que era considerada não produtiva economicamente como instituição era abandonada nos níveis em que não interessava diretamente à formação dos quadros próprios do Estado que se organizava.

Em terceiro lugar, aparece o conceito de escola, até hoje teoricamente bastante difuso. Ainda atualmente, mesmo nós, pedagogos, não temos clareza ao definir a instituição escolar. Esse é um fato que tem prejudicado o tratamento de instituição na sua importância. Nós temos, hoje, educadores que dizem que a instituição escolar está falida. Se nós comparamos a procura que ela tem por parte da população, isso se apresenta como uma dúvida. Se a instituição escolar está falida, se os professores não têm motivação — existem afirmações a respeito disso — e porque ela é defasada no sentido de acompanhar as conquistas culturais, socialmente produzidas, (isso é um fato, nós temos dados, por exemplo, que dizem que 99,5% das professoras habilitadas a nível de 2.º Grau, após um ou dois anos de formatura, não lêem absolutamente nenhum artigo de natureza educacional, para trabalhar, ao contrário, recorrem aos professores mais experientes quando têm dúvidas a respeito do seu trabalho — dúvidas de origem técnica) existem, então, pessoas que estão defendendo a desescolarização da sociedade, no sentido de que a instituição escolar é realmente inadimplente, impossível de ser sustentada e provavelmente deva ser substituída por um outro tipo de instituição que não seja esse encargo estatal que se apresentou desde os meados do século XIX, no Paraná.

Mas, na cabeça da população, ou seja, na percepção dessas pessoas que procuram a escola da forma como ela ocorrer, nós entendemos que a escola é uma instituição que deva ser reinstitucionalizada. É uma posição nossa para a escola, porque nenhum centro social urbano, nenhum centro cultural, tem para a população a mesma força que tem a escola, e é uma força que historicamente se colocou ali. Nenhuma outra instituição tem essa força de mobilização da população, a nosso ver. Praticamente todo pai, toda mãe, quer que seu filho estude até onde ele puder ir. Eles não têm mais ilusões a respeito do 2.º e do 3.º grau das periferias das grandes cidades, mas eles pedem não só que o aluno possa permanecer na escola, com uma terminalidade maior do que até o 2.º ou 3.º ano, que era uma constante até há pouco tempo, por motivos econômicos, mas, além disso, que ele tenha um horário diário maior do que o atual. Que se possível nós, do Estado, inventemos uma escola onde a criança possa ficar o dia inteiro. E, isso dito pelos pais, pelas mães e pelas crianças. Só quem não concorda com isso são as professoras. Mas, na mesma hora em que as crianças, os pais e as mães dizem que querem um tempo maior diário de escolaridade, eles dizem que não é para fazerem as mesmas coisas que eles fazem hoje: aprender a ler, escrever e contar, eles querem continuar fazendo. Mas, no outro período, a função da escola poderia ser aquilo que nós estamos chamando a ampliação do espaço institucional da escola, no sentido do lazer, do trabalho produtivo e na área da saúde. Essa é uma tendência que está aparecendo principalmente nas periferias das grandes cidades, onde a força de trabalho feminina é violentamente solicitada para aumentar a renda familiar mensal. As crianças não têm onde ficar. Além disso, nós temos também uma solicitação, já constatada, de que a escola diminua o seu tempo ocioso, ou seja, nas férias programe atividades educacionais, não entendidas exclusivamente como atividades didáticas.

Este, então, seria o que nós chamamos um conceito ainda teoricamente difuso da escola, mas sobre o qual nós deveríamos prestar a maior atenção, porque talvez o futuro desta instituição escolar como um encargo do Estado dependa, inclusive, desses esclarecimentos a respeito do que é a escola no Paraná hoje e, mesmo nas grandes cidades, como instituição urbana que ela é.

Ainda voltando um pouco à área rural, nós tivemos no Paraná, na década de 70 a 80, um milhão e trezentos mil pessoas que deixaram o território paranaense, por motivos econômicos, à procura de outras frentes de trabalho. De tal for-

ma que o censo de 80 aponta uma regressão no crescimento da população no Paraná, um fato que chamou a atenção a nível nacional, por causa da fuga dessas pessoas para outros territórios, com frentes de trabalho.

Além disso, nós temos hoje 450 mil famílias de bóias-frias. O que significa isso na área rural? Significa a necessidade de se criar urgentemente um outro tipo de instituição, que não é essa escola que nós conhecemos, para atender a essa população extremamente desmobilizada ainda. Num estudo da FETAEP — Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Paraná, se bem que com data de 76, havia um dado de que apenas 5% dos trabalhadores volantes, ou bóias-frias, eram sindicalizados. Então, hoje deve ter mudado esse dado, mas a articulação que eles têm ainda é nas áreas das sociedades religiosas. E praticamente o único meio de comunicação que chega até lá é o rádio, porque não depende de eletricidade e nem de alfabetização. Então, nós teríamos que pensar urgentemente numa outra forma de instituição escolar, se continuarmos entendendo que a instituição escolar deva atingir toda a população. A quantidade de 450 mil famílias de bóias-frias hoje no Paraná, provocou um alarmante número de salas ociosas, principalmente no noroeste e no oeste do Estado. Escolas que foram construídas e hoje estão vazias. Principalmente nas vilas onde a população morava pagando aluguel. Essa população saiu, fugiu dessas vilas, abandonando primeiramente as casas e as escolas ficaram ociosas. Nós temos prédios escolares, poderíamos dizer, em número suficiente no Paraná, mas nos lugares errados. E, nas vilas que se formaram a partir das construções de habitação popular, faltam escolas. Nas grandes cidades nós temos crianças que se quiserem freqüentar a escola, mesmo do 1.º ao 4.º ano primário, teriam que se deslocar numa distância de 6 km, diariamente (ida e volta: 12 km), ou até 8/9 km de distância entre as vilas de habitação popular e as escolas que estavam construídas. Esse fenômeno é recente, mas é um fenômeno que deve ser atendido imediatamente.

Essa população extremamente desarticulada, espalhada pela área rural e que não tem condições de freqüentar a escola sistematicamente como nas áreas urbanas, aponta para uma outra realidade.

Diante deste quadro, a instituição escolar no Paraná, primeiro como um discurso liberal, depois como um problema que foi jogado na área administrativa e legal, resolvido por decreto, e com uma função técnica destinada exclusivamente a elaborar os quadros de pessoal para organizar o próprio

Estado, com função dominante, função essa que foi, a nosso ver, assimilada pelo senso comum, como esse quadro poderia ser alterado? Ou melhor, historicamente, como é que as tendências se apresentam, no sentido de alterar esse esquema? A nosso ver, existem já tendências bem claras no sentido de se alterar esse esquema. A primeira tendência é a organização popular dentro da escola: na década de 60, a organização dos professores primários no Paraná, na década de 70, a organização dos professores do ensino médio, e na década de 80, a organização dos professores do ensino superior. A organização como classe, como categoria profissional. Primeiro, as professoras primárias e até se formou alguma estratificação dentro da classe, de forma que o 1.º grande movimento em 68 obteve como resultados positivos apenas dados em favor dos professores do ensino médio, que eram, dentro do quadro total, a minoria, não atingindo as professoras primárias, que permaneceram mais ou menos na mesma situação e o movimento foi encerrado como sendo positivo. Mas, na época de 80, nós estamos percebendo também a organização das comunidades, ou seja, dos pais, dos próprios alunos e dos funcionários dentro das escolas. Esse fato representa realmente o único fato novo na história da educação. Porque os decretos se repetem, sempre na mesma postura, se repetiram até 1971, sempre cumprindo aquela função dissimuladora e não renovando, dentro daquilo que nós poderíamos chamar a modernização conservadora da educação no Brasil, e no Paraná, em consequência. Uma modernização, uma melhoria feita dentro do próprio sistema, mas que conserva suas estruturas. E realmente, hoje, na década de 80, com a participação da comunidade, nós teríamos o fato novo, capaz de sugerir, não mais a sustentação daquele enfoque administrativo-empresarial, ou a sustentação do enfoque linear do pequeno burguês, que se sustentou até agora, ou seja, a escola formando os quadros para a classe do Estado. Nós teríamos então, um enfoque novo, que seria o enfoque pelas contradições. Quais contradições? Primeiro, que a população ao ir para a escola não espera somente um caminho de acesso a melhores condições, próprias da classe dominante, mas espera objetivamente aprender alguma coisa. O que não está presente na proposta do Estado liberal, que é manter abertas as escolas, cumprindo o estatuto liberal, sem a preocupação do que se passa no interior das escolas. Isso pode parecer, assim, muito radical. Mas, na realidade, é isso que historicamente tem acontecido. Porque se o Estado burguês estivesse realmente preocupado com o que se passa dentro das escolas teria tomado nos decretos de

reforma, a iniciativa de discutir as questões de trabalho do professor. Porque todo mundo sabe, isso é notório, que as condições de trabalho do professor influem sobre a qualidade de ensino. Isso é uma das coisas mais claras que existem em educação. E, ao não enfrentar os problemas de melhoria das condições de trabalho e, portanto, desprezar a preocupação com a qualidade do Ensino, o Estado burguês, na realidade, cumpre o seu estatuto liberal.

O enfoque pelas contradições apresenta essa primeira contradição: aquilo que a população quer e aquilo que as escolas estão oferecendo. Isso acontece em toda escola burguesa liberal, no mundo inteiro. Tanto é que, muitas vezes, são os estudantes que fazem as greves pela melhoria da qualidade de ensino.

Essa seria, então, a primeira contradição.

A segunda contradição é a própria natureza do trabalho escolar no liberalismo. Se não existisse objetivamente o saber, não existiria essa contradição. Mas o saber existe objetivamente, como objeto de trabalho da escola. A escola não é uma instituição qualquer, como outra instituição social, é uma instituição encarregada de trabalhar sobre o saber. De transmitir o saber socialmente produzido, de transformá-lo, de criá-lo mas, enfim, a escola, em todos os níveis, tem um objeto próprio, muito claro, que é o saber. E que não está nas outras instituições. Ora, a escola liberal, então, apresenta essa principal contradição. Ao abrir as escolas a todo o povo, o Estado liberal torna público o acesso ao saber, mas, o acesso ao saber é também o acesso a uma condição de força, porque o saber é um sistema que confere força. É assim: como na natureza do capital está um sistema ideologicamente estruturado, na natureza do saber, também, existe essa estrutura de poder. Então, se o saber estiver realmente nas escolas, de uma forma ou de outra, a população terá acesso a ele e irá questionar a própria escola liberal. Essa é a principal contradição. Todos tendo acesso ao saber, esse saber não é mais propriedade privada da classe dominante, torna-se propriedade coletiva. E, ao se tornar propriedade coletiva, ele questiona o próprio liberalismo das classes, da existência da classe. De forma que não se pode esperar, historicamente, que convivam, pacificamente, essa instituição escolar liberal proposta por um Estado burguês e os movimentos de população que esperam que a escola se torne realmente aquela instituição que se encarregue de transmitir, criar e recriar o saber socialmente produzido.

Não se espera que isso seja pacífico. E as tensões estão aí. No Paraná, elas estão se apresentando dentro da institui-

ção escolar formal e elas devem ser estudadas, a nosso ver, através dessas questões teóricas, que são colocadas em função de um contexto histórico num determinado período, que vem desde a metade do século passado até hoje, e que não está se resolvendo. Eles permanecem até hoje, apresentando apenas algumas tendências no sentido de se criarem novas instituições, principalmente na área rural. Não se pode dizer hoje simplesmente, que o município deve assumir a área rural; ele não tem condições de assumir, por causa da legislação tributária. Não é tão fácil dizer que a responsabilidade de ensino de 1.º Grau deve passar simplesmente para o município. O município não terá condições financeiras de arcar com isso e nós temos que debater esse problema, para depois oferecer soluções, com essas populações que estão lá (e que sabem das coisas melhor que nós).

DEBATE

1.ª Questão: *São os estudantes que reivindicam melhor nível de ensino. O Estado não tem condições de questionar uma qualidade de ensino melhor...*

L.W. — A educação é um encargo do Estado. E, naquela fase em que o Positivismo no Brasil dominava como corrente filosófica, a instrução pública era um benefício, ao qual todos tinham o direito e o Estado tinha o dever de fazer com que este benefício fosse dado à população. Com o passar do tempo, o Estado admite um enfoque empresarial e administrativo, porque ele percebe que não consegue aplicar recursos na medida em que são necessários. Então ele se contradiz. Na sua carta, dizendo que a educação é prioridade, e isto se percebe até hoje, mas na prática, ele não só não cumpre o encargo, nem mesmo o do ensino obrigatório, de 1.ª a 8.ª séries, como também transfere o ensino superior para a área particular. No Paraná, nós temos um quadro que é considerado anomalia em relação aos outros Estados do Brasil. Em nosso Estado, 50% do orçamento com o pessoal da educação é gasto no ensino superior, através das 3 Universidades estaduais e das outras faculdades do Interior. Nós teríamos, então, 2 estabelecimentos federais somente no Paraná — a UFPR e o CEFET, 13 estaduais, sendo 3 universidades estaduais e faculdades, 14 municipais e 20 particulares. Isso representa um encargo para o poder público estadual de 50% na manutenção de 100% da folha de pagamento dos professores desses 13 estabelecimentos estaduais. E os outros 50% são repartidos entre os professores de 1.º e 2.º Graus. Então, nós temos, no Paraná, o Estado mantendo o custeio, puro e

simples, do ensino superior, mas tentando transferir, não como estado, mas como tendência, os encargos de custo da manutenção do curso superior, que é muito mais caro do que a simples folha de pagamento dos professores, tentando manter as contribuições ou mensalidades dos alunos. Assim, não existe nenhuma escola gratuita de ensino superior no Estado do Paraná. Isto acompanha esta tendência do Estado burguês de transferir as responsabilidades quanto ao 3.º Grau, que é o tipo de escola na qual a formação da função crítica atingiria o seu nível máximo. E o Estado atual brasileiro não está, realmente, assumindo isso, pelo contrário, está diminuindo seus encargos. O Estado do Rio Grande do Sul tem 5 universidades federais. O Paraná tem uma, duas com o CEFET, mas em todos os Estados se nota a tendência de privatizar esse ensino, com a alegação que ele é muito oneroso para os cofres públicos. Então, ele mantém o ensino de 1.º Grau, uma parte muito pequena de 2.º Grau e não mantém o ensino superior.

Quanto ao ensino de 1.º Grau, o Estado diz que é encargo do município; o município diz que é encargo da comunidade e esta diz que não pode sustentar. Então, de fato, acontece isso que você está dizendo, diminui a qualidade do que se passa dentro das escolas; apenas se mantém abertas as escolas. Nos últimos 13 anos, nós vimos isso de forma muito clara; já que as escolas estão abertas e têm que ser mantidas por efeito das conquistas, mesmo constitucionais, então, uma das saídas seria esvaziar do saber as escolas. Isso me parece claro teoricamente, já que todo mundo pode ir à escola, de uma forma ou de outra, então, a solução para se manter o Estado burguês é esvaziar as escolas do saber.

2.ª Questão: *A escola seria dispensável no atual estágio do capitalismo, já que de mão-de-obra não precisamos, a ideologia se transmite por outros meios?*

L.W. — Eu penso o seguinte: a escola não poderia, assim, tão tranqüilamente ser fechada. Primeiro, porque é um fato histórico que ela está nas aspirações da população, e cada vez mais. E, segundo, porque ela está funcionando desde 64, como uma das grandes válvulas, ao lado da Previdência Social, de tranqüilização da população. Porque, mesmo que as condições reais não confirmem isso, as chances existem. Sempre pode aparecer um Pelé, no meio de 6 milhões de jogadores. Então, alguns deles chegam lá: *ao sucesso*.

Existe até uma tese, de Neidson Rodrigues, da Universidade Federal de Minas Gerais, "O Estado e o Capitalismo

Brasileiro", que aponta um tripé em termos de Segurança: a Escola seria uma das bases, a Previdência Social seria outra e a Repressão seria a terceira.

3.^a Questão: *Com a pauperização da classe média, nós podemos prever um retorno dos filhos da classe média para a escola pública. Isto, a médio prazo, vai significar mudanças na própria postura da escola pública. Muitas das queixas da qualidade de ensino vão se tornar mais veementes e vão reivindicar melhor nível de ensino.*

L.W. — Isso já está acontecendo. A qualidade de ensino está sendo, e vai ser nos próximos anos, um debate cada vez mais extenso, por causa da conscientização dessa população que está dentro da escola, inclusive do professor. Nós não podemos manter os nossos movimentos apenas com base em melhores salários, isto já está claro, já aconteceu no Paraná, mas sim no sentido de melhores condições de trabalho, sua definição da natureza do trabalho escolar. É a existência objetiva do saber. Esse saber existe, é socialmente produzido e é um direito de todos. E, onde é que ele está? Tem que estar nas escolas, não se conhece historicamente uma outra instituição que tenta isso, não é na Igreja, não é no centro social cultural, não é no centro de dinamização, de vivência, mas na escola, na base da instituição escolar, na sua natureza teórica. Então é isso que tem que ser considerado. Se ela não conseguir, realmente, trabalhar como esse saber, então corre o perigo de fazer exatamente o que se esperava que a escola liberal fizesse, ou seja, que ela fosse esvaziada.

4.^a Questão: *Parece que a nossa luta, então, é entre Estado e trabalhadores da Educação. E, onde é que fica a questão do ensino privado, que está ainda extremamente vigente?*

L.W. — Não, a luta não é entre Estado e trabalhadores da Educação, porque a instituição escolar é um encargo do Estado, isso tem que ficar bem claro. Porque se ela, na sua natureza, trabalha com o saber, esse saber não pode ser vendido. Ele tem que estar numa instituição de livre acesso e boa qualidade a todos.

A rede particular pode existir, pode cobrar suas mensalidades, pode atender a uma classe que procura um determinado tipo de escola mas, fundamentalmente, ela é um encargo do Estado, então, teoricamente, ela deveria ser gratui-

ta, em todos os níveis. Como sustentar isso? Com as verbas que nós pagamos ao Estado. Então, se nós considerarmos o Estado como representante, não de uma classe dominante, como ele tem sido, mas como representante de uma população que colocou lá essas autoridades, o Estado tem o encargo de manter essa instituição acessível a toda população. É bem diferente da proposta, por exemplo, americana, que é liberal até o ponto do individualismo comunitarizar as escolas, então, cada escola, de cada distrito, é gerida pela comunidade, até quanto aos currículos, transporte escolar, uso de uniformes, a comunidade manda em tudo, porque ela paga. Se você chegar a um determinado bairro americano, aquela escola faz discriminação racial, porque aquele bairro quer fazer a ela e ela obedece exatamente à direção que a comunidade imprime. Não é isso que a gente pensa que deveria acontecer com a gestão comunitária das escolas. Gestão comunitária não significa que a comunidade sustenta a escola, mas que ela vai administrar a escola como se fosse o Estado, porque o Estado é nosso. Bem na base dessa proposta está o conceito do Estado de Gramsci: o Estado é a sociedade civil mais a sociedade política. A sociedade civil articulada, permitindo que um dos grupos dessa sociedade civil assuma a hegemonia e se transforme na sociedade política. E a sociedade política, que são as autoridades, somente se mantendo por hegemonia, e não por domínio. Por hegemonia é quando a sociedade é suficientemente forte para deixar claro o grupo hegemônico que vai representar esta sociedade civil, que se transforma na sociedade política. Então, ela precisa de consenso. É uma sociedade plural e que se mantém pelo equilíbrio de forças entre os diversos grupos da sociedade civil. Daí a importância da escola, de articular toda essa população que a frequenta, para que ela, conscientemente, mantenha ou não a sociedade política.

5.^a Questão: *Você falou do sistema americano, você aceita o regime autônomo das escolas. O Estado apenas destina verbas e a comunidade decide o resto, seria isso?*

L.W. — Não, a educação sendo um encargo do Estado, ele também dá as diretrizes. A administração é da comunidade, no sentido de fiscalização da qualidade, de gerência da ação escolar, mas o Estado não se limita ao repasse de recursos financeiros. Ele coordena, também, a implantação de diretrizes, sob pena de se tornar individualizado e particularizado demais esse *fazer* escolar, como na educação americana. Exis-

te uma linha estadual e depois nacional de diretrizes que o Estado mantém: ao lado da função repassadora de recursos, ele tem a função coordenadora da ação escolar.

6.^a Questão: *E o caso das eleições para diretores?*

L.W. — A comunidade vai, nesta proposta, participar. E a proposta é aumentar essa participação, ao ponto de ter a ação escolar a participação da comunidade também quanto a currículos, divisão de trabalho, organização escolar. Não vai se restringir, apenas, à escolha do diretor. É uma proposta de participação muito mais ampla, que começou, por uma questão de mobilização, com a escolha do diretor. Uma das alternativas seria estruturar a comunidade para ela exercer a função fiscalizadora da qualidade de trabalho escolar: inverter essa função que o Estado teve até hoje de decretar e depois fiscalizar, de cima para baixo, mas inverter, no sentido de fazer a comunidade fiscalizar o trabalho escolar, fazendo passar as questões educacionais exatamente por dentro da escola.

E, quando se fala em comunidade, não é apenas com o sentido do conjunto dos pais e funcionários. É a imprensa, toda a sociedade civil organizada, através dos seus diferentes grupos, debatendo as questões educacionais.

A SITUAÇÃO DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO NO SEGUNDO GRAU NO PARANÁ*

DORALICE ALTINA GIGANTE

Assessora de Planejamento na Diretoria Geral de ensino de 2.º grau da Secretaria de Estado de Educação.

I — Introdução

Ao falarmos em educação é vital que abordemos pontos estranguladores do sistema educacional de um modo geral.

Esta abordagem serve como ponto de partida para um posicionamento frente à realidade atual do Sistema Educacional.

1. Estilização

A pirâmide social se constrói com base num esquema em que só uma minoria alcança o seu ápice. Na escola evidenciava-se com clareza esse mecanismo. Ensina-se pouco para poucas pessoas tornando o educando alienado da luta pela superação dos condicionamentos pessoais e sociais. Reduziram-se os orçamentos para a educação, incentivando-se a privatização do ensino, onde só os privilegiados têm acesso, criando-se uma elite a serviço dos interesses da classe dominante.

Em consequência, efetivou-se no país uma verdadeira indústria do ensino, onde a comercialização impera.

2. Massificação

A partir de um dado momento histórico da Nação, a Escola viu-se na contingência de inverter sua função, passando a cercear o desenvolvimento da criatividade e da reflexão. O resultado foi o aparecimento de uma geração apática pelo embotamento do senso crítico, desinteressada da

* Documento preparado na reunião de Inspectores de Ensino do Estado do Paraná, na CETEPAR, Curitiba, agosto de 1983.

solução dos problemas nacionais, porque não participava da vida do País.

A reforma do ensino serviu para consolidar essa situação. Massificou-se o ensino; criaram-se escolas por todos os rincões do país, porém tudo isso sem estrutura material e humana, com orçamentos cada dia mais reduzidos. O ensino proliferou, porém deteriorou-se.

3. Desprestígio do Educador

Por natureza própria, o educador sempre foi um líder comunitário. Ele sempre foi a luz dos movimentos de avanço. Com a deteriorização do ensino, chegou-se a tal ponto que o educador não mais é visto como bem necessário à sociedade, do ponto de vista de transformações sociais. Ele simplesmente transmite os interesses da classe dominante. Com isso tudo, o educador perdeu quase todo o seu prestígio.

4. Inadequação à realidade

O Brasil é um país continental, com regiões bem caracterizadas e diferenciadas. Cada região tem a sua realidade, quer no aspecto social, quer no cultural, quer no econômico. Via de regra, o Sistema Educacional está cego para estas realidades e, apesar do que prescreve os fins da Educação Nacional, o homem fica prejudicado em sua formação geral. Isto porque o Sistema Educacional parte de cima para baixo, através de legislações desvinculadas das reais necessidades da clientela.

II — O Ensino de 2º Grau — sua realidade

Inicialmente vamos enfocar alguns pontos fundamentais sobre o Paraná, pontos estes de interesse da educação a nível de 2º Grau.

1. O Paraná

O Paraná é um Estado cuja economia se fundamenta na Agricultura, com poucos pólos industriais. A sua capital praticamente concentra a produção industrial, vindo em seguida Londrina (norte do Estado), Ponta Grossa (sul) e Maringá (norte novo).

A Agricultura vem sofrendo sérias crises econômicas e a sua mecanização vem aumentando a cada dia. Como decorrência surge o problema do assalariado rural, denominado

de “bóia fria”, num contingente de 450.000 pessoas. O êxodo rural é hoje um fenômeno incontrollável, que poderá ser intensificado, levando-se em conta aspectos como:

a) incremento populacional previsto para o Paraná de 3,7% ao ano, maior que o incremento da demanda da formação de trabalho no setor primário;

b) oferta de empregos na zona urbana bem maior que a da zona rural, principalmente no setor de serviços.

O fluxo de famílias para os grandes centros é uma das causas da evasão escolar. Com a marginalização da vida na cidade, grande parte dos adolescentes não conclui o ensino de 2º Grau e outra, nem sequer ingressa neste grau, criando assim uma mão-de-obra não escolarizada. Essa não fixação do homem no seu meio é um dos grandes desafios do Governo do Estado do Paraná.

2. Realidades do Ensino de 2º Grau

2.1. Oferta de Implantações/Matrículas por Setor da Economia — 1982.

SETOR DA ECONOMIA	IMPLANTAÇÕES		MATRÍCULAS	
	Nº	%	Nº	%
PRIMÁRIO	61	5,1	5.118	3,0
SECUNDÁRIO	124	10,5	26.700	15,7
TERCIÁRIO	998	84,4	138.344	81,3
T O T A L	1.183	100,0	170.162	100,0

Quadro nº 01 — Dados referentes a 1982.

No Setor Primário nota-se que há 5,1% das implantações efetuadas com 3% de matrículas, denotando pouca oferta de ensino neste setor.

No Setor Secundário ocorre o mesmo fenômeno, com 10,5% das implantações efetuadas e 15,7% das matrículas.

Já no Setor Terciário há uma concentração de oferta: 84,4%, bem como de matrículas 81,3%, verificando-se pela procura neste setor que o Sistema Educacional, como prepa-

rador de mão-de-obra, está desvinculado da economia básica do Estado.

Como o custo da implantação de habilitações no Setor Terciário é bem menor que nos outros dois setores, e considerando a redução do orçamento destinado à Educação, foi controlada a implantação de escolas agrícolas e industriais.

Conforme demonstra o Quadro nº 01, do total de matrículas do ensino de 2º Grau, em 1982, no Paraná, apenas 3% corresponde ao Setor Primário, o que se configura como um paradoxo em se tratando de um Estado predominantemente agrícola.

2.2. Demanda de mão-de-obra

Pesquisa realizada pelo IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, demonstra no período de 1980/1985 o seguinte incremento da demanda de mão-de-obra, nos três setores da economia:

Setor Primário	: 2,05%
Setor Secundário	: 10,10%
Setor Terciário	: 9,05%

Pelos dados anteriores, verifica-se que a distribuição das ofertas de matrículas é incompatível com a demanda da mão-de-obra. Sendo esta, no Setor Terciário inferior à do Setor Secundário, como se justifica que 81,3% das matrículas se concentre no Setor Terciário? Dois fatos já ocorrem: primeiro, que os egressos do ensino de 2º Grau não encontram mercado de trabalho, aumentando o contingente de desempregados; segundo, que outra parcela de egressos do ensino de 2º Grau aceita o trabalho em troca de salários mínimos, criando sub-empregos, reduzindo o poder aquisitivo da população. A baixa demanda no Setor Primário faz parte da espiral migratória e a alta demanda no Setor Secundário não está sendo correspondida com ofertas de habilitações no ensino de 2º Grau.

2.3. Redes de Ensino

De 1981 para 1982 a rede particular de ensino cresceu em 4,6%, enquanto que a rede estadual cresceu em 2,1%. Isto demonstra que, cada vez mais, a rede particular de ensino de 2º Grau vem se interessando em comercializar a cultura. Estamos diante de um mercantilismo do ensino, o que corresponde à ênfase que a atual política nacional dá ao ensino pago.

Dependências Administrativas	Matrículas - 1982		Matrículas - 1981		%
	Nº	%	Nº	%	
Federal	5.781	3,4	5.906	3,6	— 2,1
Estadual	123.471	72,6	120.915	72,9	+ 2,1
Municipal	559	0,2	504	0,3	+ 10,9
Particular	40.351	23,8	38.570	23,2	+ 4,6
TOTAL	170.162	100,0	165.895	100,0	+ 2,6

Quadro nº 2 — Dados referentes a 1981 e 1982.

Se essa tendência de privatização se concretizar, teremos, como consequência, reduções bruscas nas verbas destinadas ao 2º Grau.

A infiltração privatista e elitista no ensino é um fato alarmante, levando-se em consideração a baixa renda per-capita da população paranaense.

2.4. Ensino Profissionalizante

O ensino profissionalizante que se tentou implantar a partir da reforma do ensino não obteve sucesso. Talvez porque a profissionalização deva ser escolha, um direito de opção, e nunca compulsória. Assim entendida, a profissionalização se apresenta atualmente como uma farsa que, por um lado, prejudica a formação geral e, por outro lado, avilta a formação especial. O resultado é a desvalorização profissional.

Pesquisa realizada pela Universidade Estadual de Maringá demonstra que a qualificação para o trabalho (profissionalização) se faz realmente dentro da própria empresa e não através dos cursos ofertados pelos estabelecimentos de ensino. Está totalmente inadequada às necessidades das empresas. Por isso, os empresários preferem treinar seus empregados, mesmo sendo dispendioso, para terem a garantia de formá-los segundo seus objetivos.

As escolas de 2º Grau estão apáticas quanto à profissionalização. Uma grande parte delas não é dirigida para a prática, fator indispensável para o ingresso na força de trabalho.

A elaboração do currículo dos cursos profissionalizantes não são adequadas às necessidades e exigências das empre-

sas, não se articula com os conteúdos do exame vestibular, há deficiência de recursos humanos e materiais, imprescindíveis para uma eficiente formação profissional, a capacidade de trabalho que não permite visualizar a real demanda por técnicos de nível médio, entre outros, são os principais fatores que contribuíram para o fracasso dos cursos profissionalizantes.

III — Compromisso Político do Ensino de 2º Grau

1. As funções do Ensino de 2º Grau

A clientela do ensino de 2º Grau é basicamente formada de adolescentes e, como tal, é uma “matéria prima” que deve ser trabalhada em sua íntegra. Partindo deste pressuposto, entendemos que o ensino de 2º Grau deve assumir as seguintes funções:

a) Dar continuidade à formação da personalidade do educando, ajudando-o a tomar consciência do “aqui” e do “agora”, exercitando seu senso crítico, sua criatividade;

b) Capacitar o educando para a atividade produtiva, não de forma estática, mas dinâmica. Isto equivale a dizer que o homem deve produzir também para si, elevando-se na escola sócio-econômica, possibilitando o seu engajamento no meio produtivo. É fundamental, para tanto, que o nível do ensino seja melhorado profundamente;

c) Dar ao educando possibilidades de acesso ao nível de 3º Grau, pois que o ensino de 2º Grau não deve ser puramente profissionalizante;

d) Preparar os jovens para a ação transformativa da sociedade: não basta somente o educador repassar seus conhecimentos ao educando. É necessário criticá-los, entrando, portanto, a função política da educação;

e) Adequar os conteúdos, os métodos e os planos curriculares do ensino básico às necessidades e possibilidades sócio-econômico-culturais da clientela do meio rural e das periferias urbanas.

2. Políticas Educacionais

O Governo do Paraná já assumiu, perante o povo, um compromisso democrático de discussão dos problemas do Estado.

Sendo a Educação veículo potente para a implantação da Democracia propõe-se, no Ensino de 2º Grau, as seguintes ações:

2.1. Resgate do compromisso político na ação pedagógica;
2.2. Melhoria da qualidade do ensino, com prioridade para a rede pública;

2.2.1. Garantia do acesso e permanência do aluno no ensino público;

2.2.2. Interação e integração entre graus e modalidades de ensino;

2.2.3. Reorganização do Ensino de 2º Grau;

2.2.4. Aumento das atividades educativas formais e informais oportunizadas pela escola;

2.3. Democratização do poder pela participação das comunidades organizadas, nas decisões relacionadas com a Educação;

2.3.1. Estímulo às comunidades organizadas para que participem do planejamento, da avaliação e do controle das instituições educativas, nos seus aspectos políticos, técnicos, financeiros e administrativos;

2.3.2. Superação da postura tecno-burocrática nos procedimentos e na estruturação organizacional;

2.3.3. Descentralização das ações relativas ao Ensino de 2º Grau;

2.4. Valorização do docente como um profissional necessário à sociedade;

2.4.1. Estabelecimento e implantação gradativa do quadro de pessoal técnico-administrativo a nível central e descentralizado;

2.5. Apoio à implantação gradativa da Educação Especial na rede pública estadual.

Queremos deixar com os senhores uma mensagem: O que pretendemos é mais do que uma revisão, do que uma reestruturação: "é uma **nova concepção** do ensino de 2º Grau".

DEBATE*

1.^a Questão: *Tendo em vista esta enorme evasão escolar no que tange ao 2.º Grau, eu pergunto qual seria a posição da Secretaria de Estado da Educação neste sentido?*

D.G. — Dentre as políticas da SEED consta como uma das prioridades a reabilitação do Ensino de 2º Grau. Agora, como é que isso vai acontecer nós ainda não sabemos. Porque estamos gradativa e cuidadosamente tentando

* Debate transcrito e revisado por Wanirley Pedroso Guelfi.

um chamamento a todas as forças vivas da comunidade e a todas as representações, todas as associações e grupos representativos que, de maneira direta ou indireta, possam influir no ensino.

Há poucos dias, a Sra. Secretária já expediu ofícios convidando representantes de algumas associações para que, num primeiro momento, sob a coordenação do 2º Grau e assessorada pela Associação Paranaense dos Professores — APP, desencadeie-se uma revitalização do 2º Grau e queremos chegar até as nossas comunidades.

Há pouco, alguém do plenário comentou que nas primeiras discussões só foram chamados os Inspectores. Sim, num primeiro momento, só foram chamados os Inspectores, porque nós não temos condições para reunir grandes grupos, mas o nosso objetivo é a descentralização. Vamos chamar os Inspectores, os Chefes de Núcleos, os Diretores e, junto com toda essa comunidade, vamos até às comunidades da cidade. As associações, os grupos de pais, as associações de pais e mestres, para resolvermos como fazer essa do 2º Grau em todos os sentidos: a questão das implantações, a questão do estudo de currículos, do livro didático, todos os pontos que puderem melhorar serão pensados. Mas, vocês hão de convir conosco, que isso não é trabalho para um ano, é um trabalho que nós temos que desencadear, é um trabalho que não estava sendo feito, nós pretendemos uma mudança radical, mas não temos condições, porque a casa continua andando, e seria muito bom se nós pudéssemos parar, participar. Trata-se, portanto, de um trabalho gradativo.

2.^a Questão: *Temos ouvido falar da participação da comunidade na educação. Como isto se daria no 2.º Grau?*

D.G. — O que nós do 2º Grau pensamos fazer de imediato é utilizar a estrutura física dos estabelecimentos do ensino de 2º Grau para o desenvolvimento das atividades sócio-educativas-culturais, de acordo com as necessidades da comunidade.

De que maneira? Colocar à disposição da comunidade os espaços ociosos dos estabelecimentos de ensino de 2º Grau para a realização de atividades do ensino formal e não-formal; ampliar a implantação de centros de línguas estrangeiras modernas e, independente disso, também incentivar a promoção de concursos, maratonas, com o objetivo de aprimoramento da língua nacional. E temos, ainda, a apresentação

de filmes educativos nas escolas. Enfim, toda a parte informal contará com a participação da comunidade.

Nessa participação não-formal, a comunidade, o seu bairro, aquele conjunto que toca na escola será chamado. É o pai que declama, que toca alguma coisa, que pinta, que poderá vir a ensinar os alunos em horas extras. O que nós estamos também pretendendo é que as comunidades reaprendam a pensar e a criar. As associações (e não se trata de uma crítica, eu sou fã incondicional das associações de pais), estão desvinculadas das escolas. O porquê, não vamos entrar no mérito da questão. O que nós estamos pretendendo é, através dos novos Inspetores, incentivar os diretores das escolas, para que movimentem as nossas escolas, com atividades informais junto à comunidade. E a grande comunidade são os pais, o que não impede que quem não tenha filhos na escola não participe.

3.^a Questão: *E esse objetivo vai ser alcançado?*

D.G. — Se vai ser alcançado só o futuro nos vai responder, mas o que nós temos que lutar, conjuntamente, é por essa mudança de mentalidade. Muita coisa está nas mãos do professor, o pai trabalha a semana toda, o professor também trabalha a semana toda, e o aluno estuda a semana toda. Agora, se a escola, no domingo, no sábado à noite, estiver aberta para que o pai venha à escola participar, porque ele pode participar de um jogo de futebol, um jogo qualquer de truco em seu clube, e não pode participar na escola? É questão de se criar o hábito.

1.^a Intervenção: *Quem vai coordenar isso nas escolas?*

D.G. — As direções. É isso que nós pretendemos fazer.

4.^a Questão: *Não seria uma sobrecarga para o diretor?*

D.G. — A direção da escola não é o diretor, somos todos nós, o diretor simplesmente é uma pessoa que assume formalmente uma série de responsabilidades, mas a escola tem um grupo de professores, supervisores, orientadores, etc.

E isso será ofertado de acordo com as necessidades e com a ressonância que venha a ter. Porque até o momento o que se vê é que nada existe e estamos desencadeando um processo para que seja modificado. Queremos que as pessoas que colocam o dedo na moleira venham nos ajudar, venham

trabalhar conosco. Se é o pai que critica, ele precisa trabalhar junto com a escola. Se a escola critica, professores, direção, supervisores, a escola como um todo precisa trabalhar.

2.^a Intervenção: *Isso me parece muito mais complexo, na medida em que o professor vai passar a trabalhar nos fins-de-semana. A atividade extra-expediente leva a que as pessoas deixem de fazer as suas coisas, que já não se tem tempo de fazer, para ajudar na comunidade. No caso do professor, por exemplo, ele tem 2 ou 3 padrões, porque não sobrevive com o salário de um. Ele tem que estudar em casa, porque sem estudar não consegue se manter como professor, e ele ainda vai para a escola nos fins-de-semana para trabalhar com a comunidade?*

D.G. — Eu concordo plenamente com a colega; em cidades grandes, em escolas grandes, eu tenho a impressão de que essa dificuldade se apresenta com muito mais frequência. No interior — e nós pensamos muito no interior — as cidades são pequenas, as solicitações são menores, e o colégio não deixa de ser, ele sempre é, um ponto de convergência de uma série de atividades por natureza, e isso não é um trabalho obrigatório, não é uma atividade obrigatória, não se trata de um cronograma, mas de atividades que surgem das necessidades e solicitações. Dizer sim ou não depende de cada um, a escola não vai obrigar o professor ou o pai a vir no domingo, vai convidá-los. Nós vemos que nas comunidades escolares tem muita gente que se dispõe a estes trabalhos.

3.^a Intervenção: *Eu trabalho em comunidades escolares e não vi isso.*

D.G. — Nós vamos tentar propiciar, agora a resposta quem vai nos dar a resposta é a comunidade, se não der certo, se os professores se negarem, a resposta é da comunidade escolar.

MESA REDONDA

DA HISTÓRIA COMEMORATIVA À HISTÓRIA CRÍTICA: HISTÓRIA E PESQUISA ACADÊMICA*

HISTÓRIA COMEMORATIVA

MARIA IGNÊS MANCINI DE BONI

Professora-adjunto do Departamento de História da
Universidade Federal do Paraná.

O século XIX é considerado o século da História, ou melhor, do triunfo da História. Embora desde a Antigüidade ela tenha desempenhado um papel, este não foi efetivamente preocupação de especialistas, mas sim e apenas uma das atividades dos literatos.

O que se denominava narrativa histórica no período anterior à era cristã, seria uma mistura de fatos reais, ficções e prodígios, onde se procurava conservar para as gerações futuras, a lembrança dos grandes feitos realizados.

Evidentemente essa forma lendária não desapareceu quando Heródoto emprega o termo "História" num sentido aproximado ao que conhecemos hoje, mas foi a partir desse momento que, pela primeira vez, se teve a preocupação da pesquisa da verdade como base para a história e que se substituiu os deuses pelos homens.

A História concedida pelos gregos, apesar desse embrião de objetividade, não é desinteressada em seus princípios. Ela eleva o homem, pretendendo sua glorificação e sua transformação em herói.

Portanto, para os gregos, a História é moral e pragmática. Roma acentua esse caráter utilitário e como personagem central, apresenta-a com intenções morais e patrióticas, como a "mestra da vida".

Nessa perspectiva, a História tem um insignificante lugar no panorama do saber antigo. Novas características sur-

* Transcrito e revisado por Serlei Fischer Ranzi, em conjunto com os autores.

girão com a Idade Média, provocadas pelo triunfo do cristianismo, que impõe uma nova visão de mundo.

A nova religião tinha como aspecto principal o ser uma religião histórica. Seus livros eram livros históricos, diversos das narrativas mitológicas ou das profecias dos oráculos. Narravam cronologicamente acontecimentos ocorridos em lugares bem determinados e, principalmente, introduziam contribuições orientais. Assim, era preciso que o mundo ocidental se imbuísse do conhecimento destas contribuições e principalmente do conhecimento de um povo que detinha a fé, o povo judeu, e que narrava sua fé de maneira histórica. Logo, surge uma visão um pouco diferente daquela anterior, na qual a História serve apenas para contar os feitos dos heróis ou de um povo grandioso como o romano e, também, uma primeira idéia de filosofia da história e, principalmente, uma nova cronologia. Mas, será somente com o desenvolvimento do Renascimento, do Humanismo, que recomeçará a preocupação, não apenas com o relato dos acontecimentos, mas com sua veracidade.

Provocados pela crítica, advinda da Reforma Protestante, de que os cristãos acreditavam piamente em qualquer dogma, os estudiosos terão o cuidado de, mesmo ao se falar em religião, comprovar a veracidade dos documentos que falam dessa história religiosa.

Portanto, é nessa época que, ao nascerem as técnicas modernas da história e se constituírem o que se denominam "ciências auxiliares", surge a preocupação com a crítica dos documentos no sentido de julgamento de veracidade. No entanto, esta "crítica histórica" é ainda constituída na sombra, porque a história que é narrada à população é ainda aquela história grandiosa, de relato dos grandes feitos.

O século XVIII será extremamente rico. A preocupação não será apenas a de distinguir o falso do verdadeiro. O racionalismo vencedor traz um "sentido" para a História, qual seja, o da busca da felicidade pelo triunfo da Razão. O Progresso é a meta final, para a qual se encaminhará a Humanidade, inexoravelmente. Homens como Gianbatista Vico, Voltaire, Condorcet, externarão suas concepções de História. Voltaire se refere à História dizendo que ela não deveria ser apenas a narração de grandes batalhas ou tratados, mas "história dos costumes".

No entanto, essa evolução brilhante no sentido teórico vai se perder no século seguinte, em favor do progresso e da sistematização da técnica.

Comecei dizendo que o século XIX foi o século da História. Isto porque, na verdade, será a partir deste momento

que a História passará a ser uma atividade diferente da literária, e que se procurará transformá-la em ciência. Essa preocupação com a cientificidade da História acompanha a evolução do ensino universitário.

A partir das Universidades, das grandes escolas históricas que se formam com base no pensamento de que o historiador deve ter formação especial, a História vai tentar se firmar como ciência.

Na verdade, o século XIX é o século do desenvolvimento rigoroso das técnicas de análise dos documentos, é o século da afirmação do método histórico e é também o século das grandes escolas históricas. É o século da evolução das ciências, da transformação da biologia, filologia e principalmente das ciências exatas, que vão ter estatuto de ciência, e também a História vai procurar não ficar à margem, tentando transformar-se.

Na pesquisa histórica, a preocupação será o método rigoroso, científico. Duas correntes norteiam essa preocupação: o positivismo e o historicismo e, embora os cuidados em relação ao método e em relação à transformação da história em ciência, o próprio caráter destas duas correntes, vai imprimir na história o sentido de que importante é o “fato”, o “fato histórico” e que este deve ser narrado como realmente aconteceu.

Predomina no ambiente dos historiadores profissionais a pesquisa erudita, a dedicação excessiva ao documento escrito, pois a crítica histórica é basicamente a crítica do documento escrito.

A História quis, portanto, através de seu método, tornar-se científica, mas em seu espírito tornou-se História das Nações. Daí a denominação “História Comemorativa”. Porque os Estados, transformados em Nações, vão propiciar o estudo da história, vão publicar documentos, vão favorecer os pesquisadores, mas com aquele sentido de procurar na História dos tratados, das guerras, da política, a justificativa para sua afirmação como nação, para o poder, para incentivar o sentimento nacional.

Esta história é, antes de tudo, uma história política, fática, episódica; o principal é o indivíduo, o “personagem histórico”, o fato histórico, o inédito. Assim, a missão do historiador é reunir e criticar os documentos, é constatar e não formular juízo do valor.

As reações contra esta história denominada história *evenementielle* ou história fática, vão surgir, fora do meio profissional com Marx e Engels, já no século XIX, e no meio

profissional com o grupo dos *Annales*, a partir do início desse século.

No ambiente dos historiadores profissionais, a reação a esta história começa quando Henry Berr, preocupado em aproximar a História de outras ciências, com a discussão que vinha acontecendo entre História e Sociologia, funda a *Revue de Synthèse Historique*, e nesta revista se procura discutir uma maneira diversa de conceber a História. Dentre os colaboradores Lucien Febvre e Marc Bloch.

Lucien Febvre escreve, no começo do séc. XX, uma obra na qual procura fugir do que ele chama "Historie Tableau" procurando interligar os fatos, fugindo daquela seqüência linear da História Tradicional. Lucien Febvre e Marc Bloch se unem nessa nova visão de que a História não é apenas uma seqüência multilinear de fatos e de acontecimentos, e de apenas crítica histórica sobre documentos.

Para eles, o importante não é o fato, mas o homem vivendo em sociedade. Fundam a Revista dos *Annales*, que após algumas mudanças se firma com o nome *Annales, Economies, Sociétés*, e lideram o grupo que aí se forma denominado "Grupo dos *Annales*".

Estes historiadores propõem uma nova definição do objeto da História, não apenas o fato ou o documento, pois para a História não existe apenas o documento escrito, mas tudo o que cerca o homem, serve ao homem.

Na mesma linha, Fernand Braudel, que assume a Revista dos *Annales* depois de Lucien Febvre, coloca em discussão uma nova noção de tempo histórico, não mais o tempo do fato, tempo curto, mas introduz as noções de tempo médio e tempo longo, duração e permanência, que vai causar grandes discussões e muita reflexão nos meios acadêmicos.

Nesta reação à História *evenementielle*, realizada pelo Grupo dos *Annales*, podemos perceber a idéia de que a História é uma ciência, embora esteja ainda em construção e que tem que tender a uma síntese para se tornar efetivamente global.

Este Grupo, que teve grande influência sobre a historiografia contemporânea, principalmente entre 1929-69, deixa como concepções fundamentais: a noção de que a constituição da História como ciência estará na sua renovação metodológica; a adoção da história-problema em substituição à história narração; o debate permanente com outras ciências; a ampliação dos campos de trabalho; ampliação de noção de documento histórico; a renovação do conceito de tempo, en-

tre outros, tendo por objetivo tirar da história aquele caráter historizante tão caro aos historiadores “empíricos” ou “científicos”, sendo “dispensados” os heróis, os grandes fatos, mas dando ênfase à sociedade na busca de uma análise globalizadora.

O outro caráter de reação contra a “história tradicional”, embora tenha surgido já no século anterior, com as proposições de Marx e Engels, não foi aceito pelos historiadores acadêmicos, senão em meados do século XX.

A NOVA HISTÓRIA

ANA MARIA DE OLIVEIRA BURMESTER

Professora-adjunto do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná.

Nova, por quê? A História é sempre nova, pois cada geração se debruça sobre o seu passado com interesses que lhe são específicos, com interesses que se originam dos problemas que são vicenciados no presente. Nesse sentido, a História está sempre a se refazer, ela é um vir-a-ser.

Mas, se didaticamente (nosso vício), quisermos conceituar essa História, poderíamos fazê-lo a partir de seu objeto, seus temas, seus métodos.

Seu objeto — as sociedades no tempo — os homens, como eles fazem a História, na medida em que se fazem a si próprios. Sociedades que não são harmoniosas, que vivem em ritmo de conflitos, antagonismos, de luta.

Seus temas — a vida, no seu cotidiano. Vida material, vida imaginária da sociedade: História da sexualidade, das magias, das crenças. História de atitudes diante da vida, diante da morte. A busca, pelos homens, da compreensão do que são, para melhor compreenderem o que não são. É uma História problema, que antes propõe questões do que oferece soluções.

Seus métodos — ampliados, abrangendo ou procurando abranger as conquistas da ciência, como um todo: antropologia, psicologia, demografia, economia, e outras disciplinas afins.

Se, com tudo isto, a História se torna matéria viva, na medida em que se confunde com a memória coletiva, com a busca de identidade dos povos, os problemas que se colocam na sala de aula, no sistema de educação formal, são grandes.

Afinal, por que a História deve continuar a ser parte integrante do processo educativo? Digamos que a História deveria ter uma vocação, a vocação de ser crítica (e ser crítica significa, no nosso modo de pensar, levar os alunos a compreenderem o que são e o que não são, a perceberem que História é mudança, transformação; a perceberem que, se existem fatores que permanecem, devemos entender porque permanecem, explicar as razões dessa permanência).

Ao seguir a postura de Pierre Vilar, diríamos que o importante é levar o aluno a raciocinar historicamente, a “ver” na grande empresa do século XX a manufatura do século XVIII, a perceber que tudo é histórico, tudo se cria e se transforma na História.

O aluno poderá entender que nesta História Nova, que se pretende global, não se abandona a cronologia (necessária para o raciocinar historicamente), nem se despreza o fato, o acontecimento. Como desprezá-lo, se a sociedade em que vivemos está inflacionada pelo fato, pelo acontecimento? Os meios de comunicação de massa de uma certa forma reabilitam o fato, abandonado por gerações anteriores de historiadores. Mas a que fatos nos referimos? Àqueles fatos que a educação histórica nos permite selecionar, comparar, analisar e conservar. Lembremos novamente da importância de raciocinar Historicamente. E lembremos, também, que todos os acontecimentos são históricos. É histórico o fato de uma dona de casa poder comprar um quilo de feijão, e de outra não poder comprar. É histórico *poder* pagar a prestação do BNH — 130%, ou não se poder pagar.

Apesar do retorno do fato, expulso pela porta, mas voltando sorrateiramente pela janela, não podemos esquecer que a História é menos um relatório sobre certos acontecimentos do que uma tomada de posição perante realidades preocupantes! Afinal, a nova História é engajada, participativa. Estamos tratando de vida, e vida presente. No mais, deixemos os mortos enterrarem seus mortos.

A CONCEPÇÃO MARXISTA DA HISTÓRIA

HILDA PIVARO

Professora Titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá.

A História de todas as Sociedades que existiram até nossos dias tem sido a História das lutas de classes (Manifesto Comunista).

A História é um terreno que se presta às práticas ideológicas e a discursos filosóficos que mascaram o tecido social e que se dedicam à prática descritiva, cuja função é reproduzir um “conhecimento ilusório”, transmitido pela classe dominante.

Ao longo do tempo, considerável número de Historiadores tem chamado para si a tarefa de produzir concepções e descrições da História — de uma História sem contradições, bem comportada no tempo e lugar — reproduzindo, assim, ideologicamente, uma História Oficial.

Deste modo, o contorno do comprometimento da historiografia oficial é nítido, conivente com o mascaramento das relações sociais, à custa de singelas interpretações que fizeram da História um engodo à ótica das massas.

A par destas concepções, tratou-se de privilegiar o homem como sujeito da História, um homem carente de liberdade para iniciativa de sua ação na História. A partir deste substrato ideal — o homem sujeito da História — mesmo perpassando as concepções dos historiadores franceses, a História não deixou de ser campo fértil para investidas ideológicas, cujo viés passa pelos aparelhos ideológicos do Estado. A História “carecia de pertinência teórica”, esquivara-se da teoria da luta de classes.

Apelar para categorias ou figuras ideais como — homem sujeito de história — é um mecanismo aleatório, que se posta indiferentemente às questões das relações de poder e da luta de classes. Não seria nada irônico dizer que a História Oficial apropria-se da História Real, ao gosto da ideologia dominante.¹

Esta apropriação efetivou-se e reproduziu-se à margem de qualquer escrúpulo ou preocupação com a ciência histórica, levando incontinenti à repetição das narrativas consagradas dos feitos dos heróis e dos grandes homens projetados pela burguesia.

É preciso lembrar que a estrutura social sustentada pela burguesia não permite à ciência evidenciar contradições que comprometam seu próprio funcionamento ou que levem à ruptura das relações de produção.

Fazer da História um produto da vontade do homem é próprio da ideologia burguesa, cuja apologia reside na liberdade do indivíduo. Desse modo, a ideologia do explorador re-

¹ É preciso distinguir um discurso ideológico de um discurso científico, a fim de se ter noção precisa do significado do corpo teórico em qualquer espaço do conhecimento. Tal preocupação, em especial na ciência da História, expurgada de qualquer discurso ideológico empenhado na apropriação desta História, não reservando nenhum espaço social para as massas.

passaria às massas na explicação da História. Os homens, no trabalho de produção se relacionam diretamente com a natureza, porém sua consciência do social está aquém das condições reais deste relacionamento, abrindo-se aí um espaço e permitindo que seu conhecimento da História seja “ilusório” porque ele lhes é dado a partir da ideologia da classe dominante.

Elaborar uma ciência da História significa romper com a cronologia, com a periodização, com determinados convencionalismos historiográficos — datas, batalhas, revoluções. A cronologia propõe-se, no máximo, a esboçar uma postura ideológica de inteligibilidade da História. Significa, antes de tudo, questionar os tempos homogêneos do idealismo. A História que se pretende ciência não se distingue da experiência, caso contrário torna-se um discurso ideológico que reforça a reprodução das relações de classes já dadas.

Marx rompe com a metáfora humanista — do sujeito humano no centro — que escondia as relações de produção, que não revelavam as classes sociais, bem como seu antagonismo. Marx estuda as relações econômicas, o Estado e seus aparelhos e chega ao homem — apesar de não partir dele — como o agente da História.

Para a ciência da História não existe a questão “os homens fazem a História”. “Meu método analítico não parte do homem, mas do período social economicamente dado”, dizia Marx em “O Capital” ou “a sociedade não é composta de indivíduos” no *Grundrisse*.

A História é um processo sem sujeito. “Os homens fazem sua própria História, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (**O 18 Brumário**). O que constitui uma sociedade é o sistema de relações sociais do modo de produção, as lutas de classes. Os homens são os agentes do processo de transformação da estrutura social pela mediação da atividade de produção econômica. Os homens são os suportes das diferentes práticas que se articulam nas formações sociais.

Neste ponto, o marxismo rompe com as ideologias da um lugar impulsionador do processo histórico, ao conseguir História que reservavam ao homem, à liberdade, à vontade explicar o dinamismo interno de todos os movimentos sociais.

É inadmissível supor que teoria e prática não estejam relacionados como dois pólos indissociáveis no conhecimen-

to científico na História. Desde o levantamento dos dados e da reconstrução dos fatos históricos, na fase da análise, interpretação e exposição, ambos — teoria e prática — estão atrelados.

Assim, a ciência histórica, a partir da perspectiva de Marx e Engels, imprime ao historiador a necessidade da formulação de uma teoria, da utilização de uma linguagem comum, além de uma estratégia de trabalho que, tanto sua investigação como ele próprio estejam inseridos no fluxo histórico, na contextualização histórica.

Neste sentido, todos os escrúpulos moralistas de uma pseudo-neutralidade da ciência devem ser colocados de lado. Tanto o “objeto da investigação”, como o “sujeito investigador” são ambos produtos históricos e, desse modo, impossível extraí-los de sua contextualização histórica a pretexto de não comprometimento científico. Marx e Engels compreenderam a eficácia do trabalho teórico no campo da ação, da compreensão, explicação e organização da transformação da sociedade. Esta postura está contida já no Manifesto Comunista de 1848 e se constitui no primeiro apelo à ação organizada do proletário, tendo em vista as transformações sociais. Dão início à elaboração teórica de suas observações e a idéia “a História da Luta de Classes” está aí contida.

A partir de uma revisão crítica do materialismo e da dialética, Marx e Engels (em *A Ideologia Alemã*) formulam uma nova concepção de História que a partir de uma perspectiva revolucionária, em cujo pólo da sociedade de classes a História de instaura como ciência inclusa e se configura como a ciência dos Homens e cuja sociedade, por sua vez, é pensada como um todo complexo. Nascia assim a ciência da História.²

Cabia agora abandonar meras exortações ou descrições. A indignação e justeza de uma causa não asseguravam por si só o êxito numa luta de classes. Tratava-se, portanto, de superar um sistema utópico e explicar de forma popular que ao proletariado cabia participar do processo histórico de transformação da sociedade que se desenvolvia diante de seus olhos e que era preciso ter consciência dessa participação, carecia de apoio de uma “consciência de classe” e de uma formulação teórica que não fosse derivada a priori, mas construída a partir dos dados da História social.

2 Esta nova ciência deveria nascer do terreno histórico da revolução proletária e, pela teoria, antecipar o curso histórico de tal revolução.

“O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História” (**A Ideologia Alemã**). Ao detectar a dinâmica interna dos movimentos sociais, mostravam que o motor das transformações não era a providência, como propugnavam os religiosos, nem a procura de um estado ideal de coisas, pela proposição dos liberais. Tinham consciência de que a primeira tarefa do estudioso da sociedade consistia em descobrir as leis internas do seu desenvolvimento e que após encontrá-las deveria acoplar teoria à prática. Neste sentido, é válido dizer que **A Ideologia Alemã** recupera a idéia da experiência revolucionária concreta de Marx e Engels, direcionada à emancipação do proletariado.

Eles golpeiam a concepção positivista tendo como ponto de vista central, unificador e totalizador da História. Este é o sentido maior da idéia de História inclusa, ao contrário dos positivistas que viam este caráter na Sociologia, enquanto que para eles, além da História não ter o estatuto de ciência, ela era exclusiva.

Tal postura nascia das convulsões sociais que tomavam conta da luta de classes, justamente no pólo revolucionário — o proletariado. Neste sentido, propugnavam a exorcização da especulação histórica, das fantasias idealistas da História vedavam a História de investigar a totalidade do desenvolvimento histórico.

Esta revolução que se processa na História como ciência exigia uma revolução não apenas no seu objeto, mas sobretudo na sua explicação. Exigia, pois, centrar o “sujeito-observador” na luta de classes, a partir de uma postura proletária, a partir de uma nova identidade político e social. Era preciso fazer emergir uma “prática”, não a do “historiador”, mas a da classe operária, na transformação revolucionária do mundo.

Neste sentido, o presente ganha nova dimensão. O presente como objeto da investigação histórica tornava-se o centro de todas as atenções do historiador, de modo a possibilitar uma conexão com o passado e estabelecer uma relação com o desdobramento da história como processo, em busca de leis internas do desenvolvimento histórico. Para dar conta destes problemas apenas uma história convertida em ciência, capaz de formular teorias que dessem conta de explicar as ligações entre presente e passado, sem deixar escapar idéia de movimento, de mudança, ou transformação, desta

dinâmica social em cuja base está concretamente a ação dos homens no processo produtivo. As exigências em explicar o presente em convulsão social, de descobrir os requisitos, os rumos e as consequências da revolução proletária guiavam a nova concepção da História, impondo-lhe que ela própria alcançasse um modelo integral de ciência, integrando teoria e prática.

Ao constituir-se como ciência, a História deveria implementar-se de modo a desenvolver uma pesquisa empírica rigorosa a fim de estar apta à reconstrução histórica objetiva e à explicação causal de totalidades históricas.

A totalidade histórica ao ser desnudada evidencia não só a ação dos homens ou os processos que são parcialmente conscientes ou amplamente inconscientes e que, por isso, tem acesso à consciência de forma ilusória ou deformada, através da ideologia. No contexto mais amplo isto é permitido, pois a burguesia faz com que, através da ideologia de classe dominante, o proletariado introjete a liberdade de existência de classes e até mesmo a hegemonia da própria burguesia. Neste sentido, uma História científica proletária para que possa entender uma História totalizadora e mesmo desmistificadora a fim de extirpar todas as formas de dominação de classes.

Portanto, a partir deste viés, a concepção materialista e dialética da História continuará sendo revolucionária na medida em que se agudizam as tensões de classes. Por isto, muitos historiadores preferem o não comprometimento com a ciência histórica, apelando para a “neutralidade”, ou quando muito privilegiando as técnicas ou a metodologia em prejuízo da teoria, obstando, assim, o desenvolvimento conjunto de todas as ciências sociais.

Ao esboçar uma ciência da História, Marx elabora uma teoria da História — a base e a super-estrutura — cujos contornos estão presentes no **Prefácio à Contribuição da Crítica da Economia Política** (1859), assentada na determinação em última instância. Isto é, todo fator histórico é econômico em última instância, sobretudo atravessado por todas as outras instâncias.

“Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da Sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma super-estrutura jurídica e

política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência". (*Introdução à Crítica da Economia Política*).

Isto vale dizer que o econômico não é causa única; significa em Marx, múltiplas causas e a base econômica só pode ser pensada no todo diferenciado.³ Pensar as diferenças é refletir o todo onde, ao mesmo tempo, há partes diferentes e articuladas. A complexidade e a desigualdade estão neste todo, sobretudo desigual nas partes que estão instauradas na determinação em última instância.

Portanto, a categoria determinação em última instância não pretende reduzir a ciência da História a uma teoria geral dos meios de produção. Aliás, o emprego correto destas categorias conceituais nos leva a quebrar a postura ideológica burguesa da periodização, dos heróis, dos grandes feitos, das datas cívico-comemorativas, etc.

É preciso, sobretudo, atentar para a categoria "luta de classes". É preciso compreender as "formações sociais" onde está contida uma História de luta de classes. Ao pensar em História Real, atravessada pela luta de classes, implica na definição de uma estratégia política e a dialética marxista significa assumir na luta ideológica das classes as práticas particulares de conhecimentos produzidos nas ciências particulares.

Sobrevalorizar o papel da luta de classes significa compreender a transformação histórica, em cuja essência está presente a idéia de que as formas de exploração, assim como as revoluções, jamais são iguais. Estes fatores estão contidos na luta de classes e na medida da intensidade dessa luta. Eles inexistem de maneira pré-figurada. Eles não são previamente dados.⁴

Marx elabora teoricamente o conceito de modo de produção para estruturar cientificamente a História. Após os historiadores burgueses fazerem menção a classes sociais, ele passa a conceituá-las como luta de classes nos conceitos de relações de produção; ele dá, portanto, em testamento teórico a elas.

3 Para Marx, que é um pensador das diferenças, a reflexão não tem um caráter meramente especulativo da compreensão de uma verdade essencial da História.

4 Do mesmo modo, Lenin não pensava a ciência da História como teoria da necessidade de transformação, mas como "uma teoria da transformação, do modo de transformação das relações sociais".

As classes e a luta de classes são conceitos já enunciados no conceito de estrutura, isto é, as contradições das relações de produção e a contradição entre o nível das forças produtivas e as relações de produção. São, portanto, produtos teóricos e são estes os princípios que inauguram a ciência da História: o modo de produção nas suas invariantes e a combinação destas invariantes. Assim, a História da sociedade nada mais seria que uma sucessão descontínua de modos de produção.

A ciência da História é uma teoria que tem no modo de produção seu núcleo conceitual referencial, e que propugna uma certa aplicação nas formações sociais a fim de explicar os efeitos das estruturas na História concreta.

Trata-se, portanto, de questionar o tempo linear, as periodizações características do pensamento idealista, aquela periodização arbitrária e ideológica. Não se separa agora a observação e a experiência dos sujeitos.

Os elementos de todo modo de produção (trabalho, meios de produção e não-trabalhador) propõem uma unidade complexa estruturada, o sempre já-dado de uma unidade complexa estruturada. A combinação destes elementos e a variação das relações de propriedade concernentes a todo modo de produção possibilitam reconstruir qualquer modo de produção.⁵

Deve-se cuidar para não se incidir em equívoco grotesco e geral, como querem alguns cientistas sociais e economistas. "O conceito de modo de produção não pré-determina qualquer coisa, nem a determinação em última instância". Ele é apenas um indicador de unidade complexa de determinações, que revestem a base do Estado e de seus aparelhos.⁶ As relações de produção constituem o elemento determinante e Marx subteende esta determinação na estrutura sobredeterminada. Em *O Capital* ele afirma: "É sempre na relação imediata entre o proprietário dos meios de produção e o produtor direto que se deve procurar o segredo mais profundo, o fundamento escondido do edifício social, e conseqüentemente a forma política que toma a relação de soberania e de dependência, isto é, da forma específica que reveste o Estado num período dado".

A economia é determinante na medida que determina as instâncias da estrutura social e confirma as instâncias

5 Enquanto a historiografia tradicional se aproxima da História Real para projetar a concepção da História Oficial, Marx apropria-se das diferentes formações sociais, através da ciência histórica, através da teoria, a exemplo de *A Ideologia Alemã*.

6 A teoria, segundo Marx, não antecipa o objeto real, apenas se apropria dele nas formas teóricas para explicação das formações sociais concretas.

dominantes; trata-se, portanto, de uma causalidade estrutural.

O modo de produção se reveste de instâncias relativamente autônomas e como articulação das instâncias é o conceito de uma causalidade múltipla, chamada de sobredeterminação. É a causalidade estrutural que configura a História e a abre à complexidade estruturada do modo de produção. Portanto, o econômico, o político e o ideológico não são entidades anteriores ao modo de produção, “é a articulação própria da estrutura de um todo de um modo de produção quem comanda a constituição das instâncias regionais. Com a transformação da base econômica toda a enorme super-estrutura se transforma com maior ou menor rapidez” (Introdução à Crítica da Economia Política).

Concluindo

Resta indagar qual o fundamento da ciência histórica, qual seu sentido? Qual sentido do conhecimento de fatos irreversivelmente localizados no tempo e no espaço?

A partir das concepções consideradas até aqui não estaríamos autorizados a supor que a principal utilidade da História seria a de fornecer ensinamentos aos homens a fim de realizar os fins a que se propõem. Deste ponto de vista, o valor pragmático da ciência histórica é quase nulo.

De maneira oposta, devemos ver na ciência histórica todo um sistema de conhecimento encarado em sua função social, a fim de explicar as transformações das sociedades, através de nova dinâmica — o movimento.

Explicar a História como processo descontínuo, expurgado de um tempo linear, na procura de leis de organização e mudança da sociedade humana. Estão contidas aí preocupações com a duração, com a mudança, com as formas de organização da sociedade compelida a abalar as estruturas opressoras.

É necessário descrever as classes e entender o significado histórico da luta de classes. É preciso extirpar uma postura estática da História, veladamente preocupada em cultivar arquivos e documentos, ocupando-se apenas do passado.

Não deixa de ter importância o trabalho historiográfico de recuperação e de preservação da memória histórica de um povo. Porém, este não deve ser prioritariamente o trabalho do Historiador. Ele tem um compromisso político, a

partir do embricamento prático/teórico que a ciência histórica requer, em especial se considerada a necessidade de se apreender melhor o significado das proposições teóricas marxistas na ciência atual.

Cabe ao historiador recuperar a história do proletariado, recuperar sua cultura e seu saber e através de um discurso adequadamente popular levar as massas à compreensão de seu papel na História e instrumentar teoricamente sua ação no processo histórico.

Há inúmeras barreiras que obstaculizam tal atividade, vários aparelhos que institucionalizam a ordem aburguesa escamoteando a latência da luta de classes. O aparelho escolar, por exemplo, faz valer seu discurso nos currículos, nos programas, nos objetivos, nas bibliografias, nas metodologias de ensino, nos processos seletivos reproduzindo a a excludência social. A escola insiste em uma postura pretensamente neutra, acima das contradições políticas. Ela própria alimenta a ilusão da igualdade, da unidade, da globalidade, enquanto que sua operacionalidade evidencia a definição do papel de seus agentes em classes sociais — enfim, ela se encarrega de estabelecer as diferenças. Os agentes desta escola, desde o primário até o ensino superior, deixam refletir a divisão social do trabalho, em função da qual a escola existe, reproduzindo portanto os desígnios do capital. Esta função, o aparelho escolar, preconiza que o professor — no caso, o de História — também cumpra. A essa função, de um modo geral, os historiadores ou mesmo os professores de História têm se rendido e convenientemente não têm definido sequer uma postura política, muito menos formulado e assumido uma postura teórica. O que dizer então do binômio prática-teoria?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALTHUSSER, Louis & BADIOU, Alain. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo, Global, 1979.
2. ESCOBAR, Carlos Henrique. **Ciência da história e ideologia**. Rio de Janeiro, 1979.
3. FLEISCHER, Helmut. **Concepção marxista da História**. Lisboa, Edições 70, 1978.
4. GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia**. São Paulo, Difel, 1979.

5. GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
6. HOBSBAWN, Eric J. **História do marxismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, 2v.
7. MARX, Karl e ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo, Ched, 1980.
8. ——— & ——— **A ideologia alemã**. Lisboa, Presença, 1980.
9. ——— & ——— **O 18 Brumário de Louis Bonaparte**. Coimbra, Progresso, 1971.
10. ——— & ——— **História** (org. Florestan Fernandes). São Paulo, Ática, 1983.
11. PLEKHANOV, G. **A concepção materialista da História**. São Paulo, Escriba, 1963.
12. ———. **Reflexões sobre a História**. Lisboa, Presença, 1976.
13. SHAW, William H. **Teoria marxista da História**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
14. THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

HISTÓRIA E PESQUISA ACADÊMICA

CARLOS ROBERTO ANTUNES DOS SANTOS

Professor-adjunto do Departamento de História da
Universidade Federal do Paraná.

A parte que nos toca diz respeito à História e pesquisa acadêmica. Devo, para iniciar, partir de três questões básicas:

1.^a — Como se produz, no âmbito da Universidade, este saber histórico; 2.^a — em que estágio se encontra hoje a pesquisa acadêmica; 3.^a — qual a correlação (ou articulação) da produção historiográfica com o ensino no 1.^o e 2.^o graus, ou como fazer para que esta nova produção historiográfica possa chegar aos bancos escolares?

O acolhimento que teve no círculo dos historiadores as propostas da Nova História levou a se repensar o próprio método histórico, as investigações, a busca de novas fontes, novas temáticas. Houve uma expansão do território do historiador e uma verdadeira proliferação metodológica no âmbito da historiografia, acabando a história por buscar junto

às demais ciências um instrumental necessário ao seu próprio desenvolvimento; daí a importância da interdisciplinaridade. A partir daí mudou a História e mudaram os Historiadores. No âmbito da Universidade Federal do Paraná o saber histórico se produz a partir destas novas condições.

No Departamento de História da Universidade a produção historiográfica foi acentuada com os cursos de pós-graduação (o mestrado, principalmente), onde as temáticas abordadas mostram claramente esses novos rumos da História: História Demográfica (natalidade, mortalidade, fecundidade, população votante, origens da população); a variável imigração, o preço dos escravos, estudos de economia e sociedade escravista, a imprensa periódica, os movimentos operários, a criminalidade, a história da infância, a escola, o lazer, a contabilidade das fazendas, contabilidade provincial; as estruturas agrárias, o empresário, a industrialização; a família, as epidemias; segregação racial, as cartas de alforria; história financeira, estradas de ferro, grupos de dominação; história marítima; as comunidades, preços dos gêneros alimentícios e salários; arrendantes e arrendatários de terras, e outros.

O enunciado destas pesquisas acadêmicas já mostra os novos rumos da produção historiográfica, não apenas na nossa Universidade mas em todas as universidades onde os professores se dedicam exclusivamente ao ensino e à pesquisa. Daí, surgem as pesquisas interdepartamentais; as articulações entre a História e as Ciências Sociais, bem como o auxílio que o historiador vai buscar junto às ciências contemporâneas: estatística, informática, semiologia gráfica, biologia e outras.

Partamos, então, para a terceira questão que, para mim, é fundamental; qual a articulação da pesquisa acadêmica com o ensino do primeiro e segundo graus? Ou melhor, para que serve esta produção historiográfica? E aqui vai uma crítica, na qual eu me incluo totalmente, qual seja, de que a nossa história (a produção do saber histórico junto ao Departamento de História da Universidade Federal do Paraná) funciona em circuito fechado. Isto é, o nosso público são os colegas historiadores de outras universidades e ainda, raramente, os estudantes de graduação.

A nossa produção historiográfica perdeu o contato com a opinião pública (se é que alguma vez o teve). A produção historiográfica a nível acadêmico se transformou, produziu grandes trabalhos, entretanto não atingiu o ensino de 1.º e 2.º graus. A nível de 1.º e 2.º graus a história continua, com

raras exceções, a ser ensinada, como diz o Professor Michel de Certeau, como narrativa de serão. Quer dizer, a história mudou por fora da escola e não por dentro dela. Os manuais, praticamente, não mudaram. As concepções de história continuam presas ao passado e muitas vezes são concepções do pior nível. Como exemplo: no livro da Professora Régine Pernoud **Idade Média — o que não nos ensinaram**, ela relata dois exemplos da França, onde os estudos historiográficos alcançaram estágios altamente avançados:

Quando encarregada do Museu de França nos arquivos nacionais, ainda na década de 1970, recebeu uma carta de um Professor perguntando a data exata do Tratado que marca oficialmente o fim da Idade Média, e em que cidade se reuniram os diplomatas que prepararam este Tratado. O professor pedia uma resposta rápida, pois precisaria de dados para uma conferência que iria fazer proximamente.

O segundo exemplo diz respeito à noção que se tem de Idade Média: período das trevas, do interregno, do retrocesso; tanto que é comum que se diga, de maneira pejorativa “não estamos mais na Idade Média”, principalmente quando se fala em Cultura, analfabetismo ou educação. Para este segundo exemplo, ela relata que, seguindo os estudos de seu sobrinho de 8 anos, em um destes cursos que os pais são admitidos, para poderem depois fazer com que a criança estude, ela observou o seguinte: na hora da lição de história, a professora de História, diante da presença dos pais, preparou as seguintes questões com seus alunos:

— Professora: Como se chamavam os camponeses na Idade Média?

— Alunos (em coro): Eles se chamavam servos.

— Professora: O que é que eles faziam, o que é que eles tinham?

— Alunos (em coro): Eles tinham doenças.

— Professora: Jerônimo, que doenças eles tinham?

— Jerônimo (sério): Peste Negra.

— Professora: Emanuel, que outras doenças eles tinham?

— Emanuel (entusiasmado): Cólera.

— Professora: Vocês sabem muito bem História. Passemos à Geografia.

Estes exemplos ilustram o que se propaga nas escolas, com raras exceções, não só em termos de Idade Média, mas principalmente no Brasil, onde se continua ensinando, por exemplo, que a escravidão do índio fracassou porque o mesmo tinha um espírito selvagem, de revolta, e que não se adaptava ao trabalho forçado, isto é, que o índio não servia para a escravidão. É o caso de então se perguntar se alguém já

nasce talhado para a escravidão. Quer dizer, não se procura conhecer as conjunturas da época, o século XVI, a ação do capital comercial e os fabulosos lucros provenientes do tráfico de escravos negros.

Minha pergunta é esta: como que ensinamentos deste tipo devem chegar aos bancos escolares? Não quero aqui, de forma alguma, culpar os professores de História de 1.º e 2.º graus. Afinal, assim como nós, professores de História do ensino universitário, pouco fazemos para chegar ao público a produção desta Nova história, também deve-se levar em conta que o professor do ensino médio ganha exageradamente pouco, não tendo condições econômicas para aperfeiçoar-se (comprar livros, fazer um curso de pós-graduação, porque o governo nem dá apoio). E o professor do 1.º e 2.º graus tem ainda que trabalhar o dia inteiro e com um volume muito grande de provas para corrigir, não tendo tempo para preparar seus próprios textos.

E com isto perdemos todos nós: perde o pesquisador porque o seu trabalho não é divulgado e portanto não sofre as críticas necessárias; perde o professor secundário por não se atualizar em todos os sentidos e perde principalmente o aluno que é a finalidade mesma do ensino da História.

O ensino da História não é simplesmente aumentar a bagagem intelectual dos alunos, para que possam demonstrar erudição, citando detalhes mínimos deste ou daquele fato perdido no tempo e no espaço. O ensino da História desempenha uma função social muito mais importante. A História faz mal ao poder. Com a História se pode fazer a guerra, pois, não é por acaso que esta profissão não foi regulamentada até hoje. Os Estudos Sociais foram introduzidos exatamente para irradiar generalidades, substituindo o ensino da História e da Geografia.

A História é a disciplina que concentra possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da consciência social do aluno. Além disto, permite ao homem a oportunidade de apropriar-se de seu passado para atribuir ao seu presente e usá-lo como recurso para criar o seu futuro.

Entretanto, isto nem sempre foi claro para seus alunos. Dificilmente os estudantes percebem-se situados historicamente e identificados como sujeitos históricos. Daí o grande desafio que todos temos pela frente. Promover mudanças profundas para melhorar o ensino da História. A História deve ser considerada segundo uma concepção global das ciências sociais que permite analisar, por exemplo, o universo de 1983. A História, a Economia, a Geografia, a Sociologia devem em seu conjunto, mas sem perder as suas especificidades, per-

mitir, segundo a idade mental da criança, o entendimento racional e crítico do universo em que ela vive.

O ensino da História, a partir daí, deve fazer com que a criança adquira a noção de processo evolutivo complexo, isto é, fazer com que compreendam que o mundo em que vivem não é um dado imutável, mas o resultado de um desenvolvimento lento e sinuoso (muitas vezes rápido, com revoluções). Ela deve também estimular o gosto pela ação coletiva, isto é, a vontade de ser ator da mudança social, mostrando a intervenção possível das coletividades na História, desmistificando, assim, a idéia de evolução pré-determinada e irredutível.

O Professor Paul Veyne propõe acabar com o mito do período: O Direito na Roma Antiga; a democracia ateniense; o cristianismo medieval. Para o Professor Veyne o direito romano não se encaixa num compartimento chamado Roma, mas adquire lugar em outros direitos. Se existe a civilização grega, existem também outras civilizações. Não se deve preocupar-se exageradamente com as civilizações, como Toynbee que chegou ao zelo extremo de aventurar-se em contar quantas civilizações havia na História e encontrou, se não me engano, 23.

Para o Professor Veyne, deve-se buscar a totalidade histórica explicando, por exemplo, itens como: do poder por direito subjetivo ao poder por delegação (concretamente exemplifica-se o Brasil de hoje, onde o autoritarismo está no poder e a briga pelo trono de presidente — cargo máximo — passa-se à revelia da totalidade do povo brasileiro).

Continua Paul Veyne: Da economia como atividade não essencial à profissionalização da economia; isolacionismo e pluralismo nas relações internacionais.

A História deve ser definida como o inventário explicativo, não dos homens ou das sociedades, mas daquilo que há de social no homem. A História não é neutra e nem pode ser erudição inocente. Não existe relato ingênuo. Portanto a História deve desenvolver a consciência das diversidades e não julgar os outros povos em função de uma hierarquia, tendo por referência as normas da burguesia e da civilização ocidental; porque houve feudalismo na Europa, então houve no Brasil; porque no período colonial houve capitalismo na Europa, então obrigatoriamente houve no Brasil.

Finalmente, penso que se deve levar o aluno a adquirir um vocabulário histórico. Não um vocabulário erudito, mas operatório, em relação direta com os grandes problemas do presente, podendo explorar racionalmente e criticamente a realidade humana e social.

Bem, como fazer isto tudo chegar aos bancos escolares? Se a pesquisa acadêmica não produz para a escola, se os professores do 1.º e 2.º graus, como já foi dito, encontram enormes dificuldades para se atualizarem, se continuamos prisioneiros dos Estudos Sociais, de conteúdos programáticos tradicionais, de livros didáticos que reproduzem a História oficial, de uma História regional desvinculada da totalidade?

Este é um desafio que este encontro promovido pela APAH pode começar a abrir portas para respostas.

DEBATE

1.ª Questão: *Gostaria de saber da opinião de vocês sobre os cursinhos.*

H.P. — Eu acho que é de conhecimento público de todos que os cursinhos pré-vestibulares são sintomas de toda a falha estrutural do sistema de ensino, e se sabe também que postura ideológica levou a isto e que, inclusive, levou toda a área das ciências humanas de modo geral. Agora que as banalidades existem, elas existem. Quando eu falava da nossa responsabilidade em indicar a lista de pontos, na minha Universidade, por exemplo, todo o ano vai uma proposta da reitoria para o Departamento propondo modificações no programa de vestibular para os cursinhos; antecipadamente os cursinhos recebem os programas, e os nossos professores universitários precisam se adequar a este fato. Quando, há alguns anos, por exemplo, eu tinha uma experiência mais ativa na elaboração das questões do vestibular, em que eu privilegiava as questões recentes, os acontecimentos ainda quentes, dos jornais, eu objetivava dizer ao aluno: Leia jornais, revistas. A reação imediata da comissão do vestibular foi de me eliminar da equipe porque as perguntas que eu fazia eram altamente difíceis, ou seja, os próprios cursinhos privilegiavam a História Antiga e a História Medieval e Moderna. Quando chegava na História do Brasil e na História Contemporânea, tinha uma ou duas questões no máximo. Quando eu insistia em privilegiar os temas atuais, era para dizer aos cursinhos: “Insistam com seus alunos para que a leitura de jornais e revistas seja um hábito diário”.

C.R.S. — Eu não estou aqui para tentar justificar em nome do Departamento como as questões levantadas pelos professores de História chegam ao vestibular, é fruto de um alto grau de democracia porque na nossa Universidade não se sabe quem são as pessoas que fazem as questões e não se sabe quem são as pessoas que escolhem as questões. Parece que o que acontece em Maringá é fruto de um

alto grau de democracia interna, coisa que infelizmente na nossa Universidade está se começando apenas agora, através da ação da Associação dos Professores e de outros segmentos da comunidade universitária. A Universidade já melhorou um pouco, mas não melhorou o suficiente para poder chegar a este estágio em que, como a Hilda relata, na Universidade de Maringá existe. Realmente, na nossa Universidade prevalece o autoritarismo dentro da Universidade, inclusive na própria organização do vestibular. O Departamento como um conjunto não faz parte do vestibular, a participação como um conjunto não existe.

H.P. — A Universidade de Maringá não só elabora, mas corrige. É a primeira a divulgar o resultado do seu vestibular. Ao contrário de Londrina e outras Universidades, que compram fora e empacotado o vestibular, que corrigem fora o vestibular, nós fazemos tudo isso do começo ao fim.

O Departamento de História indica quais são os professores que irão elaborar as questões dos vestibulares, a partir da postura teórica destes professores. Nesse sentido, realmente, nós temos avançado. Agora, particularmente, me coloco diante disso, pela coerência na minha fala anterior, que o vestibular é um processo de exclusão social. Ele não deveria existir de jeito nenhum.

Intervenção do Plenário — *Eu queria contestar a professora Hilda. A senhora coloca o professor como des-cuidado, que não se empenha na profissão, e por outro lado a senhora coloca o problema de sobrecarga de trabalho. Eu acho que precisaria dimensionar melhor o professor. Em última análise, é um problema da estrutura. Porque não quer dizer que não haja o professor relapso, relaxado. Eu acho que, em última análise, é um problema estrutural, porque senão... Há a Máfia, os mafiosos do ensino, temos essas máquinas de fazer diplomas no 2.º grau, no 1.º grau e supletivo, etc. O professor tem que conviver com isso aí...*

H.P. — De maneira alguma eu faço a idéia generalizada de que o professor é relapso ou acomodado, que ele não queira se atualizar, de maneira alguma. Agora, se você der condições a ele, ele vai se atualizar e depois, na própria competição diária o seu próprio desempenhar no seu dia-a-dia, vai fazer uma separação natural. Aquele que é negligente, aquele que é relapso, aquele que não quer se qua-

lificar, ele vai ficando para trás. Isso é próprio, por exemplo, do Departamento da Universidade: ele tem uma política de qualificação e nem todos se envolvem nela. Num primeiro momento, eles se acomodam. Num 2.º momento, eles se acomodam. Num 3.º momento, ele já percebeu que ele ficou para trás e quando ele for acordar, ele não dá conta mais de recuperar as leituras atrasadas. Então eu acho que há um potencial intelectual muito grande dentro desse pessoal que atua no ensino médio. O ensino superior que o qualificou, que o formou, não soube explorar, o sistema não permite que seja explorado.

Quando eu falo na consciência de trabalhador que o professor deve ter, é que enquanto ele não tiver essa consciência, ele vai perceber que só através de condições próprias para qualificação é que ele vai conseguir superar essas contradições todas. E você não pode de maneira alguma exigir que ele se qualifique fora do horário de trabalho, porque nesta hora ele tem um 2.º emprego, ele tem um 3.º emprego, e você não pode também querer que ele se qualifique através de cursos caros, porque ele não tem dinheiro para comprar cursos caros. O Estado tem que dar gratuitamente estes cursos, se ele quer uma boa qualidade de ensino. Se ele quer bons profissionais, ele tem obrigação dessa qualificação. O problema é que o Estado não quer arcar com este ônus.

2.ª Questão: *Eu gostaria de fazer uma pergunta, na realidade é uma provocação, à Hilda e à Ana Maria, elas duas falaram em se reconstituir a História do proletariado, da infância, do cotidiano. Realmente essa é uma História que interessa. Vou fazer uma pergunta bem prática e que fala muito de perto ao ensino de História, principalmente ao ensino do 2.º Grau: isso cai no vestibular?*

A.M.B. — Estamos aqui falando teoricamente, de uma História ideal, idealmente ensinada, e a gente esquece de fato a dura realidade da vida, que é o famoso vestibular que os estudantes têm que passar. Aí, eu acho que é um problema que é bem mais amplo: primeiro, a reformulação do próprio conceito de vestibular, quer dizer, eu particularmente, em princípio, acho que não devia existir, mas aí a responsabilidade também é dos próprios organizadores do vestibular. Porque eu acho que se há uma nova organização, que se façam perguntas que exijam mais raciocínio do estudante e muito menos decoração de datas. Isso vai levar a uma modificação no próprio ensino da História, no antigo científico, no segundo grau de hoje. Como eu falei, falou-se

muito numa história ideal, que a gente acha que deveria ser ensinada. De fato, há ainda uma defasagem muito grande da realidade.

Teoricamente, a gente sabe como não deve ser ensinada a História. Agora, como ela deve ser ensinada, aí depende de realidades. Quem deu ou quem ainda dá aula no segundo grau sabe que o dia-a-dia é diferente, mas também não se pode deixar de tentar mudanças. Seria pior atitude.

H.P. — Em Maringá é a Universidade que formula o programa e fornece para os nossos cursinhos. Evita a porcaria de programa dos cursinhos, privilegiando a História Antiga e Medieval, em detrimento da História Moderna e Contemporânea. A minha preocupação é de levar o aluno a entender o social. Eu tenho me preocupado nestes últimos anos com a forma do nosso discurso em sala de aula. Nós próprios somos responsáveis pela repressão e pela dominação que reproduzimos em sala de aula, pela impropriedade de um discurso muitas vezes altamente teórico, fora do alcance da compreensão do aluno. Ou muitas vezes a gente domina o aluno pelo fato de não conseguir dominar o texto cujo conteúdo deve ser passado. Então, a gente tem um método de dominação sobre o aluno na sala de aula, a ponto de projetar nele a idéia de que a incapacidade reside nele. O aluno se encolhe na sua carteira, que se convence tanto que ele é incapaz, que ele é burro, que ele é incompetente, que de repente a carteira cresce diante dele. E nós professores somos ainda quase que 100% positivistas na sala de aula. Nós estamos condenando toda uma estrutura de ensino, mas reproduzindo essa estrutura no nosso dia-a-dia. Ainda há pouco eu dizia para uma pessoa na mesa que, por exemplo, eu gostaria muito mais ter falado sobre positivismo, porque pelo positivismo você mostra todos os males que a nossa prática provoca em sala de aula, e faz indiretamente o aluno perceber porque é que é necessário ele compreender um outro tipo de História, porque é necessário ele entender qual é o seu presente, como é que ele está inserido neste presente, e que espírito crítico ele deve ter para enfrentar esse presente.

Eu tenho que me vangloriar se no final do semestre, no ensino médio, meu aluno sai com esse espírito crítico da sala de aula. Eu estou me preocupando se o meu aluno sabe qual é a sua intenção exata nesse contexto presente. Então, a minha preocupação fundamental é que ele compreenda esta contextualização histórica na qual ele está inserido, e a partir dessa compreensão possa lançar questões para o passado e saber fazer esta ponte entre presente e passado, não passado e presente. Quer dizer: a minha postura é inversa. En-

tão, eu tenho mostrado para nossos alunos uma preocupação muito grande com o tratamento que a gente dá ao texto utilizado em sala de aula. Em geral, a culpa não é totalmente dos livros ruins, dos livros péssimos que nós temos em sala de aula. Boa parte da culpa é nossa, em não saber manusear estes, em não criticá-los, e não saber jogar na lata do lixo a tempo, e de não xingar a orientadora da área da escola, que escolhe uma porcaria de livro, e que obriga o professor a dar, de não ter independência de cortar as besteiras que colocam nos programas de História e nos livros que o professor lê na sala de aula. Em todo início do semestre, a primeira coisa que eu digo aos meus alunos: ensinar História é, antes de tudo, ato de coragem, porque exige uma política bem definida e uma postura crítica bem definida. Para ser professor de História tem que ser antes de tudo um corajoso. E se ele não tiver isso em mente, não tiver essa firmeza, para mim ele não presta para ser professor de História. É melhor ser vendedor ambulante na rua, melhor montar boutique, do que se meter a ensinar História em sala de aula. Então, na prática, nós somos ainda os grandes responsáveis por reproduzir aquelas práticas positivistas que a gente condenava nos nossos velhos professores de História.

Quando eu falava em recuperar um saber popular e recuperar uma cultura popular, significa que eu tenho que recuperar o discurso deste meu aluno, desta minha clientela, eu tenho que saber qual é a realidade social deste meu aluno, eu tenho que me identificar com ele e então adaptar o meu discurso ao seu, à sua contextualização histórica, social e cultural. E passar por aí a História para ele, eu passo o mesmo tipo de História para um aluno da periferia como para um aluno do colégio central, adequando simplesmente o meu discurso. Então, quando a gente insiste nessas questões, e a Marionilde tocou rapidamente na questão do vestibular, o que nós fazemos é convivência com os cursinhos que abrigam justamente aquelas pessoas que não são capazes de fazer um bom serviço de História em sala de aula, e vão ainda se enriquecer a custa da nova reprodução, da incompetência em sala de aula.

- 1.^a Intervenção: *Eu concordo de maneira geral com o que a Hilda disse, mas talvez possam ficar mal compreendidas, certas passagens. Gostaria de reparar nesta ênfase que me parece ter sido dada, a uma História recente, deixando de lado a História Antiga e Medieval: Eu entendo que toda a História é necessária, na medida em que multiplica as experiências do*

passado, ensina e educa nossos alunos, utilizando-se dessa realidade do passado. Penso que é importante fazer História recente, isso foi uma das características da História Nova, mas não podemos deixar de lado a História Antiga por exemplo, na medida em que nós temos condições neste momento de ampliar as experiências históricas, ampliar o procedimento dos processos históricos, fazer comparações, e melhor compreender a própria natureza humana.

H.P. — De maneira alguma eu acho que a gente deve deixar de lado a História Antiga e Medieval. Eu acho que o ponto de partida é o presente e não o passado para se chegar ao presente, eu acho que nesse sentido não existe nenhuma diferença entre as nossas duas posturas. Só que — não vou dizer o caráter utilitário — mas a função do professor de História, em especial aquele que atua na Universidade, aquele que faz pesquisa ou aquele que tem um contato com a produção historiográfica mais recente, é de procurar fazer com que seu aluno entenda de imediato esse presente, esse contexto que lhe cerca. Para que ele possa entender, por exemplo, o que é moratória, por que é que o país discute a moratória. Muitas vezes se menospreza a capacidade do nosso aluno, em especial o aluno do primário, de achar que não adianta ensinar certas coisas que ele não vai entender, ele entende, é uma questão de se adaptar ao discurso. É uma questão de você recuperar também o discurso dessa criança, desse aluno, ele vai entender. Então, a partir do momento em que você mostra de que maneira o trabalho é vítima na exploração do capital, e de que maneira isto traz toda uma exploração ampliada você pode facilmente demonstrar para o aluno o tipo de colonização que o Brasil teve e pode rapidamente fazer com que ele chegue a compreensão das proporções da crise brasileira de nossos dias.

3.^a Questão: *Em primeiro lugar, quero dizer que concordo com a professora Hilda que nós não devemos preparar o aluno para o vestibular. Nós professores de História, nós temos que analisar a população que nós trabalhamos, e ela termina o primeiro grau e fim. Então eles têm que sair do primeiro grau, com um objetivo, ele tem que entender qual é o seu papel histórico, qual é o seu papel dentro da sociedade, ele tem que se integrar na sociedade. Isso tem que ser feito no*

primeiro grau, já que a maioria da população não vai para o segundo grau, não vai fazer vestibular. O vestibular não deve ser a preocupação de nós, professores de História, ao prepararmos os programas, quando dermos as nossas aulas. Eu queria saber como é possível recuperar o professor que está alienado, que fez Estudos Sociais há dez anos, e que ele vai ter mais quinze anos para dar aula. A maior parte do nosso professorado não quer participar, essa é a minha experiência.

H.P. — Eu gostaria de discordar, eu acho que, de um modo geral, os professores não são acomodados, eles não são alienados. Eu acho que inclusive o conceito de alienação que você usa é indevido e não cabe no caso. Esses dias nós discutimos este tipo de questão na CETEPAR, e tinha alguém lá da Secretaria com uma proposta de melhoria da qualidade de ensino, tudo bem, faz quantos anos que nós estamos lutando, quer na Universidade, quer no ensino médio pela qualidade de ensino. Aí eu perguntei, o que vocês entendem por qualidade de ensino?, diziam eles lá, “precisamos programar alguns cursos para professores, palestras, conferências, atualização”, isto é muito fácil. Mas eu acho que para qualificar, pra melhorar a qualidade de ensino, em especial no ensino médio, você tem que pegar o horário útil remunerado do professor, descontar a carga horária, que é um absurdo o que o professor trabalha num padrão de vinte horas pela ninharia que ele ganha, reduzir essa carga horária, e dentro do horário remunerado proporcionar a qualificação, caso contrário ele manda tudo “às favas”. Porque não adianta ninguém dizer que “o professor não quer se qualificar”. Ele gostaria, quem de nós não gostaria de ter melhores condições de trabalho? Mesmo na Universidade, a gente vive brigando o tempo todo por melhores condições de trabalho, a gente briga porque não pode comprar livros, briga porque não pode fazer cursos, porque não tem recursos. Agora, se o Estado estiver interessado numa boa qualidade de ensino, ele que reduza a carga horária do professor, e no tempo remunerado desse professor proporcione condições para ele se qualificar.

2.^a Intervenção: *Eu concordo com isto. Com a diminuição da carga horária, o professor disporia de tempo para estudar e debater. Agora, ocorre que entre os professores de Estudos Sociais, existe uma certa acomodação, o próprio curso os levou a isto.*

C.R.S. — Ou a gente continua com os Estudos Sociais ou se promove o retorno da História e da Geografia. Mas o que fazer com os professores de Estudos Sociais, milhares de professores formados em Estudos Sociais neste País? Em São Paulo, a questão está sendo colocada da seguinte maneira: retorno total da História no ensino de primeiro e segundo grau em São Paulo. Que fazer com os professores de Estudos Sociais? A proposta é a seguinte: durante quatro anos, o prazo de quatro anos, para que os professores façam aperfeiçoamento em cursos ministrados na própria escola. Então virão professores capacitados que ministrarão cursos na própria escola.

É uma forma de resolver o problema, porque é muito difícil buscar uma outra alternativa para os professores conseguirem se capacitar para lecionar História. O prazo de quatro anos é a maior proposta de São Paulo. Eu acho que é uma saída, mas muito pior é ficar como está, com a ausência total do ensino de História e Geografia no ensino de primeiro grau.

4.^a Questão: *No Estado do Paraná, tem alguma proposta nesse sentido?*

M.I.B. — Não há nenhuma iniciativa nesse sentido no Estado do Paraná. Existe uma proposta de Estudo entre professores e estudantes de História para que Estudos Sociais seja definitivamente dividido, mas ainda está em fase de estudo. Como a proposta surgiu em época de férias, adiou-se para o mês de agosto esta discussão. De concreto, contudo, não existe nada.

M.D.B. — Eu só quero complementar o que a Maria Ignês falou e que passa a ser uma preocupação também da nossa associação (APAH). É que me parece que a Secretaria tem uma boa disposição para extinguir os Estudos Sociais. E, realmente, essa tentativa de diálogo que houve com o Departamento de História houve também com a associação, ou seja, em favor de que nós participemos na reformulação desta área. Nós não queremos que se separe História e Geografia simplesmente, nós queremos um outro tipo de retorno da História e Geografia. Agora, nós como associação ou mesmo representantes dessa camada de profissionais, temos que nos cuidar, porque realmente um projeto de regulamentação do retorno da História vai afetar não só os professores de Estudos Sociais que procurarão salvaguardar seus direitos, mas dos próprios professores de História e Geografia que há quantos anos dão aula de Estudos Sociais e que

precisariam desses cursos de aperfeiçoamento. É indispensável que não se realize uma reintrodução da História, via uma lei ou algum desvio de lei sem que haja participação do principal interessado. Senão a gente vai correr esse risco: a partir de amanhã, retorna a História e Geografia com um conteúdo melhor, mas com o mesmo professor que há dez anos ministra Estudos Sociais. Qual seria a sua qualificação?

2.^a Intervenção: *Essa luta contra os Estudos Sociais também está sendo levada pela ANPUH, a nível nacional. E eles também estão preocupados em salvaguardar os direitos dos profissionais formados em Estudos Sociais. Existe uma proposta que está sendo discutida e vai se transformar em documento, uma das propostas é de que esses profissionais, ou seja, essas pessoas formadas em Estudos Sociais, tenham um prazo de três ou quatro anos para fazerem a reopção em História. Inclusive, eu já sugeri aos meus alunos de Estudos Sociais que façam reopção para outro curso. Estudos Sociais não existe, o que é Estudos Sociais? Não é ciência e não é técnica, logo, não é profissão.*

C.R.S. — Só uma observação neste sentido: no âmbito da Universidade Federal do Paraná, a partir de 1984, já não se ofertará mais o curso de Estudos Sociais, licenciatura curta.

A Hilda está dizendo que em Maringá, desde 1979 já não tem mais vestibular de Estudos Sociais. Outra coisa, a colega ali me passou a revista Visão do mês de julho de 1983, onde consta o texto do fim do curso de Estudos Sociais que está se discutindo no país inteiro. E que parece que realmente vai levar a isso, e se complementa o texto dizendo: “agora no início de julho foi apresentada uma proposta ao Conselho Federal de Educação para que acabe com as disciplinas ideológicas e com os cursos de Estudos Sociais devolvendo aos alunos a História e a Geografia”.

3.^a Intervenção: *E a isto deve-se somar a melhoria das condições de trabalho para o professor. Porque se ele continuar com um padrão de 20 horas de aula, mal remunerado, ele não vai estudar O Capital, de Marx, à noite. Ele querará assistir sua novela, descansar. Senão a gente só melhora o ensino da História e da Geografia no papel.*

EXPERIÊNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA EM SÃO PAULO*

MARCO ANTONIO DA SILVA

Professor da Universidade de São Paulo. Secretário Regional da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, ANPUH, núcleo de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Antes de lhes relatar acerca da situação do ensino da História em São Paulo, gostaria de realizar um comentário inicial a respeito das relações que tradicionalmente se tem mantido entre professores universitários e professores do ensino médio, no que tange a uma mesma área de conhecimento, ou seja, na relação mais geral entre a Universidade e a escola do 1.º e 2.º grau.

Há uma certa tradição nos comentários que a Universidade faz sobre a escola, permeada por um suposto básico: a consideração da escola de 1.º e 2.º graus como lugar da ideologia, como lugar da reprodução simbólica das relações de dominação. Não quero aqui desqualificar estes conceitos, quero apenas chamar a atenção para o fato de que tais abordagens não são dirigidas à Universidade como lugar da produção do conhecimento. Não se pretende aqui falar em nome da Universidade, em nome do ensino universitário de História, sobre o ensino de 1.º e 2.º graus. É necessário se fazer uma reflexão conjunta sobre produção de conhecimento na área de História no 1.º e 2.º grau simultaneamente à discussão dos problemas do ensino universitário de História. Não se trata, portanto, de dois corpos distintos.

Universidade e Escola

Uma série de análises universitárias dirigidas à escola de 1.º e 2.º graus se atrapalham, pecam na medida em que, apoiando-se nas noções de aparelho ideológico de Estado e

* Transcrito e revisado por Roseli Boschilia.

na noção de reprodução simbólica das reações sociais, tendem a paralisar qualquer ato inovador, desqualificando qualquer dimensão de luta que concretamente se manifeste dentro da escola de 1.º e 2.º graus. Portanto, de tanto pensar na questão da reprodução das relações de produção como característica central da escola de 1.º e 2.º graus, a discussão universitária, muitas vezes, sob a justificativa de fazer uma avaliação realista do ensino, contribui para paralisar as forças que lutam dentro deste sistema de ensino, no sentido de superar as suas características mais graves.

A análise universitária da escola de 1.º e 2.º graus está tendendo muito a considerar essa escola como uma espécie de cemitério dos vivos. Há um livro, um texto memorialista de Lima Barreto intitulado **Cemitério dos Vivos**. Esse título foi extraído de um outro livro de memórias, de um autor brasileiro do século XIX, onde os chineses pobres, quando sentiam a aproximação da morte, recebiam das autoridades públicas chinesas um caixão fúnebre e se dirigiam para um cemitério. Instalavam-se dentro do caixão e ficavam esperando a morte chegar. Fala-se tanto na questão da reprodução das relações de produção na Universidade e não se cogita que essa reprodução se dá num mesmo campo de luta de classes e portanto não se dá unidirecionalmente. É preciso discutir a escola de 1.º e 2.º graus, a Universidade e os aparelhos ideológicos de Estado como um todo, na medida em que eles são igualmente um campo de luta dentro do qual pode-se produzir outras coisas além da reprodução das relações das condições de produção.

Se a discussão for mantida apenas neste nível de reprodutibilidade, a escola como reprodutora e nada mais além, então o ensino de 1.º e 2.º graus em geral e o ensino de História em particular será o paraíso da ideologia, será apenas o lugar das competências burocráticas, o lugar onde as pessoas defendem seus privilégios e competências profissionais. O que ocorre lá dentro contra esse estado de coisas será encarado, num sentido Durkheimiano, como uma anomia marginalizadora ou então como um voluntarismo improdutivo de poucos. Para se fazer uma análise da escola de 1.º e 2.º graus e do ensino da História dentro dela há a necessidade de se discutir alguns pressupostos. Um primeiro pressuposto é pensar que o ensino, a História como uma parte do ensino, a ideologia como um componente do ensino em geral e do ensino da História em particular, existiram autonomamente, como coisas estanques, podendo existir a possibilidade de se excluir, através de nosso trabalho, tudo o que causasse os efeitos ideológicos.

Qual o risco que existe nessa maneira de encaminhar a discussão? É o risco de se passar a olhar a escola como um campo de conhecimento num espaço estranho ao de seu objeto, imaginando que a escola está num extremo e nós, cientistas e professores universitários, em outro.

Dessa maneira, restaria à Universidade a indicação de formas ou agentes no processo de purificação do ensino da História de 1.º e 2.º graus ou do ensino em geral.

Nós nos enquadrámos no ensino de 1.º e 2.º graus através da produção de conhecimento histórico. Esse nosso enquadramento, por menos estruturalistas que sejamos, tende a repetir no nosso trabalho cotidiano uma tipologia que foi apontada por Lévi-Strauss na divisão entre História vivida, história dos historiadores e história dos filósofos. Lévi-Strauss propõe essa tipologia apontando para a História dos filósofos, um campo de teorização geral da História que ele já não vê na História dos Historiadores. A prática acadêmica brasileira acrescenta essa visão globalizante e profunda da História como um atributo não apenas dos filósofos, mas também dos economistas e dos sociólogos. Aí vem a pergunta: como se vincula na prática escolar e acadêmica brasileira o ensino universitário e o ensino de 1.º e 2.º graus de História?

O mais tradicional no sistema de ensino brasileiro é atribuir à Universidade a tarefa de produzir um saber erudito e desinteressado que é avaliado pelos pares acadêmicos entre si. À escola de 1.º e 2.º graus caberia a mera difusão e divulgação daquilo que a universidade produziu como conhecimento.

Os professores de História de 1.º e 2.º graus principalmente na realidade que nós conhecemos, no sudoeste e sul do país, estiveram na Universidade. O que eles produzem nas escolas de 1.º e 2.º graus têm uma íntima conexão com o que a Universidade produz. Pensar, portanto, que a Universidade está num pólo e a escola de 1.º e 2.º graus está no outro, é incorrer num grave erro, é incorrer numa falsificação do real da produção do conhecimento. Os professores de 1.º e 2.º graus passaram pela Universidade; mesmo aqueles que não passaram mantêm contatos com produtos da Universidade; as pesquisas históricas que a Universidade produz cotidianamente, as propostas curriculares que as Secretarias Estaduais, órgãos municipais ou federais elaboram com frequência, os cursos de atualização profissional produzidos pela Universidade ou associações profissionais também ligadas a ela. Nesse sentido, o que nós consideramos o baixo nível, a má qualidade de ensino de 1.º e 2.º graus tão freqüentemente

denunciados, espelha muito intensamente o espaço universitário.

O campo problemático do seu ensino é um produto do campo problemático do ensino universitário. Portanto, quando a Universidade fala da escola de 1.º e 2.º graus, ela precisa falar sobre si mesma.

Há um ponto de encontro evidente entre a escola de 1.º e 2.º graus e a Universidade que é o vestibular, o momento em que o pessoal sai da escola de 1.º e 2.º graus e está tentando entrar na Universidade. Todos os anos a imprensa e outros órgãos interessados podem se usar de uma série de respostas feitas pelos vestibulandos, como atestado do baixo nível do ensino secundário. Apresentam as confusões de informações, de conceitos, graves dificuldades de redação, repetição do discurso ideológico dominante, etc. O curioso na reprodução dessas provas de vestibular é a demonstração de estranhamento que a Universidade pretende assumir em relação ao ensino de 1.º e 2.º graus. Isto se justifica pelo fato de a Universidade se colocar em um patamar hierárquico superior em relação ao nível médio. Essa hierarquização se apóia na declaração reiterada e repetida de profunda ignorância por parte da escola de 1.º e 2.º graus e de seus professores. Se a Universidade procede desta maneira, o que ela está fazendo? Está agindo numa perspectiva de quem detém o saber, para quem o saber é um conjunto de coisas que é propriedade de alguém. É um conhecimento nítido e assético, que não está contaminado pelas outras coisas do mundo. Em resumo, a Universidade em suas avaliações do ensino de 1.º e 2.º graus em geral, e do ensino da História em particular, identifica-se com a concepção das ciências positivistas, ou seja, aquela concepção de ciência como o campo de neutralidade, de perfeição formal. Como um campo de absoluta clareza a nível conceitual, que não se mistura com os conflitos políticos e ideológicos. É justamente este conflito ideológico, essa confusão do ponto de vista da universidade positivista é a resultante da confusão do ensino de 1.º e 2.º graus. Falando a respeito da oposição entre ciência e ideologia, vale a pena lembrar um trecho de um filósofo alemão da escola de Frankfurt*:

Sem escrúpulos para consigo mesmo, o Iluminismo incinerou os últimos restos da sua própria consciência de si. Só um pensamento que faz violência a si próprio é suficientemente duro para quebrar os mitos.

* Nome do autor não mencionado.

Ele usa a palavra iluminismo para definir o conjunto da filosofia racionalista do século XVI em diante. Qual a importância de lembrar isto? É exatamente que a ciência positivista nesta sua fúria neutralizante e apolitizante consegue seu intento exatamente transformando seus objetos em coisas. Não é por acaso que eles usam a palavra objeto para designar aquilo que estão estudando. E isto no caso da análise da escola de 1.º e 2.º graus significa coisificar a escola de 1.º e 2.º graus, cometer a violência a si própria ao fazer de conta que os procedimentos e resultados de quaisquer ramos científicos nada têm a ver com as condições sociais de sua produção. Um problema que é agravado quando se trata de ciências humanas em geral e da História em particular.

Quando a Universidade trata a escola de 1.º e 2.º graus como um outro, como um objeto, apela para nossa ignorância, apela portanto para designar a escola de 1.º e 2.º graus como tudo que ela, a Universidade, pretende não ser. Apela também para pensar que nada tem com os problemas do ensino médio, que estes existem independentemente da sua vontade. Isto é especialmente claro em debates que reúnem professores de 1.º e 2.º graus, professores e alunos universitários sobre questões de ensino. É comum ouvir dos professores universitários a reclamação de que falta a seus alunos erudição, conhecimento de língua estrangeira e bibliografia especializada. Quando se ouve algo assim, pode-se até concordar. O problema é que se se pára nesta contatação, passa-se automaticamente a confiar os segredos do bom conhecimento para a Universidade.

O que estou procurando fazer é chamar a atenção exatamente para os nexos existentes entre a Universidade, a produção de conhecimento, o ensino de 1.º e 2.º graus, a ignorância que é produzida pela escola e pela universidade. Não se pode pensar que a Universidade esteja fora destes nexos. Eu trabalho na Universidade e não estou fazendo um ato de *mea culpa* propriamente, o que estou querendo chamar a atenção é que quando nós, da Universidade, falamos em 1.º e 2.º graus, estamos falando de nós mesmos, sobre o processo de nosso trabalho.

Não se pode deslocar a discussão para o que nós produzimos, mas o que nós estamos produzindo, na Universidade. A partir deste ponto de vista que eu pretendo comentar aspectos do ensino de História na rede estadual paulista.

Os Três Níveis de Ensino e a História

Como já foi dito, o ensino de 1.º, 2.º e 3.º graus atuam num tecido das relações sociais criando mão-de-obra e produzindo parte da ideologia que é própria ao sistema de dominação vigente. Acrescento, porém, a esta reflexão, a existência de campos de conflito. Neste sentido, vale a pena refletir a aprendizagem de História nos diferentes níveis de ensino, em particular no 1.º e 2.º graus, na medida em que esta tem se revelado incapaz para indagar sua própria Historicidade. Nós tendemos a ensinar História a partir da nítida divisão entre saber e não saber. O professor trabalha a partir desta divisão, colocando-se como proprietário de um conhecimento e os demais como portadores da ignorância, excluindo de seu trabalho o vivido como algo de ser discutido historicamente. Situa seu objeto de trabalho, no caso a História, num espaço diferente daquele onde está ocorrendo sua relação com os companheiros de trabalho. Ele centra a experiência de História nos seus próprios atos, nos atos de docentes ou nos atos das autoridades que mereceram a sua sanção, quer dizer, nos livros, nos documentos, nas apostilas, etc. As relações que o ensino da História produzem, a partir dessa divisão entre quem sabe e quem não sabe, são definidos por alguns professores, quer nos 1.º e 2.º graus, quer na Universidade. Os interesses dos alunos pela História, pelo que lhes aparece como campo mais imediato de discussão, por exemplo, é olímpicamente desprezado na Universidade ou na escola secundária, numa franca negação à História vivida. Existe, inclusive, um fascínio muito grande pelo que é considerado pronto e acabado; refiro-me ao peso que é dado ao estudo do antigo, do afastado no tempo, pois esse espaço das coisas que já foram feitas, ditas e pensadas não “precisa” mais ser refeito. O desinteresse dos nossos caros alunos pela História é menos um fracasso do que um retumbante sucesso no que tange a uma maneira de conceber conhecimento e ensino. Não estou obviamente propondo com isto que os programas de História se tornem uma crônica dos fatos recentes. A questão não é esta, na medida em que isto pode significar um simples reforço da concepção corrente de vida social, ou seja, de um tempo social unidimensionalmente criado, pensando as coisas mais recentes como as mais interessantes. Passar-se-ia para uma outra hierarquia, inversa à primeira. Assim, estaríamos extraíndo qualquer perspectiva de conflito, de vir, de transformação, pensando apenas no que está mais próximo de nós, como o governo Figueiredo ou as eleições de 1982. Mantém-se, portanto, uma concepção de tempo histórico a nível empírico, fragmentário e superficial. O que

se critica é exatamente esta dicotomia entre passado e presente, ou a dicotomia entre o que é Sociologia, o que é História, e assim por diante. Estas dicotomias têm um peso muito grande na nossa prática educacional e que são muito bem compreendidas pelo autoritarismo em seus diversos matizes, que assume estas divisões como racionalidade do real, que justifica eficazmente o controle social que interessa ao poder.

O Ensino da História em São Paulo

A proposta curricular de História em São Paulo, pela Secretaria de Educação, que vigora nas escolas públicas e também nas privadas têm, como ponto de partida, uma legislação federal bastante conhecida: a célebre Lei 5692. Esta, utilizando uma terminologia refinada, apela para justificativas extraídas de alguns importantes teóricos da Psicologia, como Jean Piaget, por exemplo, e acaba por jogar a História no campo da fragmentação, que é jogado principalmente para a reflexão sobre o passado, e este, como o campo das coisas mortas.

O que cabe ensinar é a história do passado que nos formou. Esse “nos” remete o aluno para um sujeito coletivo e harmônico, nós, a nação.

Quanto à experiência paulista na aprendizagem, parece-me que ela é bem diferente da experiência que vocês têm no Paraná. Como no resto do Brasil, as propostas curriculares, a prática do ensino da História como um todo sofreu profundas alterações a partir da Lei 5692, a partir de 1971, onde ao ensino da História no Estado de São Paulo dever-se-ia introduzir os Estudos Sociais. Aí, tivemos uma prolongada discussão que chega até os nossos dias, sobre a legitimidade ou não dessas transformações propostas.

Em linha geral, a presença da História nas propostas curriculares da rede estadual paulista está dividida da seguinte maneira:

— do 1.º ao 4.º ano do 1º grau não há História, há um conjunto de atividades que leva o nome de Integração Social, correspondendo à proposta legal da Lei 5692, qual seja, a de diferenciar a prática escolar de acordo com as etapas do amadurecimento psicológico, um certo empobrecimento das propostas piagetianas, como se vê.

O mérito da Integração Social da 1.ª à 4.ª série reside no fato de propor o desenvolvimento de atividades de cunho profundamente ideológico, onde fragmentos de História se confundem com Educação Moral e Cívica, que se constitui a legitimação do mundo tal qual ele existe.

Quanto às outras séries, é necessário um prévio esclarecimento. De 1971 a 1976 a Rede Estadual Paulista conheceu Estudos Sociais como área de estudo desde a 5.^a série até o 3.^o colegial. Contudo, os professores de História davam aula de História e os professores de Geografia, de Geografia. Somente os recém-formados em Estudos Sociais é que misturavam as disciplinas, acrescentando ainda a Educação Moral e Cívica.

A Associação Nacional de Professores Universitários de História — ANPUH, que represento aqui, e a Associação de Geógrafos do Brasil — AGB, desenvolveram intensa campanha contra a concepção de Estudos Sociais, como um aglomerado de ciências a ser jogado por um só professor. Tais reclamações foram parcialmente acatadas pelo governo estadual, que introduziu na Rede Estadual uma separação entre História e Geografia, desde a 7.^a série do 1.^o grau. E o que vigora até hoje é a Integração Social de 1.^a a 4.^a séries, os Estudos Sociais na 5.^a e 6.^a séries e depois, História e Geografia como disciplinas autônomas.

No caso da História, ministra-se na 7.^a série a História Antiga e Medieval, e na 8.^a série trabalha-se com História Moderna e Contemporânea (pressupondo-se que nas séries anteriores já se trabalhe com a História do Brasil).

O segundo grau em São Paulo está assim constituído:

Séries	Setores	Primário Ciências Biológicas	Secundário Ciências Exatas	Terciário Ciências Humanas	Magistério
1. ^o	H I S T Ó R I A D A A M É R I C A				_____
2. ^o	HISTÓRIA DO BRASIL		História Administrativa do Brasil		História do Brasil
3. ^o	_____	_____	História Administrativa do Brasil		História e Filosofia da Educação

Para o primeiro ano, temos então em todos os setores, História da América, uma disciplina que aborda primeiramente, de forma geral, a História das Américas, dividindo-a depois em América Inglesa e América Latina. Para a América Latina, a proposta curricular sugere um estudo geral de

Formação Latino-Americana e depois o estudo de quatro casos particulares. São eles: México, Argentina, Chile e Venezuela. O Brasil não entra na América Latina, assim como Cuba também não entra. Mas esta proposta permite algumas variações, como veremos mais tarde.

No segundo ano, há uma profunda diferenciação entre os setores.

Os setores primário e secundário têm apenas duas aulas de História do Brasil, desde o processo colonizador até a greve de 1978.

Para o setor terciário, ministra-se História Administrativa do Brasil que, por não sabermos o que vem a ser, transformou-se em História Geral do Brasil, com três aulas semanais, nas duas últimas séries. A carga horária é aí mais satisfatória.

No magistério, são duas aulas de História do Brasil, no segundo ano. No terceiro, são três aulas de História e Filosofia da Educação. Essa disciplina é concebida cronologicamente, ou seja, estuda-se a História da Educação desde as primeiras manifestações formais da Educação até os nossos dias, de forma superficial, sem que se discuta os problemas reais da educação brasileira.

Como se vê, em que pese todo este esforço das Associações científicas tais como a ANPUH — Associação Nacional de Professores Universitários de História e a AGB — Associação de Geógrafos do Brasil, para lutarem contra os Estudos Sociais, para não aceitá-lo como uma disciplina, o problema é o que colocar no lugar de Estudos Sociais. A separação dos Estudos Sociais só pode ser pensada a partir da discussão sobre as grades curriculares de Ciências Humanas como um todo, o que inclui discutir a questão da reintrodução da Filosofia no 2.º grau, bem como a inclusão da Sociologia no 2.º grau.

As propostas curriculares precisam ser repensadas, pois não avançaremos se mantivermos o ensino da História e da Geografia de forma fragmentária. Quanto a isto, a Secretaria de Educação tem se mantido aberta às sugestões de programas.

O segundo problema é um pouco mais espinhoso. Diz respeito ao pessoal formado em Estudos Sociais e Ciências Sociais. A problemática se dá nos seguintes termos: os profissionais formados em Estudos Sociais consideram que foram vítimas de um engodo legal, a Lei 5692 (e nisto eles têm razão). Foram várias escolas isoladas e particulares que implantaram este curso, e o Ministério de Educação tem responsabilidades sobre eles.

A questão é mais grave ainda com a Associação de Sociólogos, que tem protestado contra a separação de História e Geografia nas 5.^a e 6.^a séries, defendendo a manutenção de Estudos Sociais, por uma questão de mercado de trabalho, já que eles obtiveram registro no MEC (Ministério de Educação e Cultura) para ministrar aulas de Estudos Sociais e Organização Social e Política. Na nossa opinião, os sociólogos estão fazendo uma ligeira confusão entre Estudos Sociais e Sociologia, que é totalmente diferente do que se implantou. Existe sim outra discussão, que diz respeito à introdução da Sociologia no 2.^o grau, e esta é uma luta efetivamente legítima. A ANPUH e a AGB assumiram um compromisso com a Secretaria de Educação, de elaborar uma proposta de programa para o ano de 1984 — que está sendo levada às escolas para ser discutida com os alunos, professores e a comunidade interessada. Isto não só auxilia na mobilização, como também elucida os professores do ensino médio sobre a proposta de programa oficial. Além disto, isto reúne os professores dos três níveis de ensino. A Universidade surge aí não como uma esclarecedora dos problemas, porque o que ela tinha a esclarecer ela já esclareceu na sua atividade docente. Quando ela entra nestas questões em conjunto com os demais segmentos, ela se obriga a questionar-se a si mesma, e podemos concluir que o terceiro grau padece de problemas tão ou mais profundos que o ensino médio.

Gostaria agora de me colocar à disposição dos debatedores.

DEBATE

- 1.^a Questão: *Estou participando deste curso como observador do Colégio Estadual do Paraná. Trabalho justamente na área de Estudos Sociais, e surpreendi-me com o número de aulas que vocês têm em São Paulo para esta área. No 2.^o grau, nós temos apenas duas aulas de História por semana e em apenas uma série. Gostaria de entender como foi possível implantar esse número de aulas e se os cursos que lá se desenvolvem têm um caráter profissionalizante, afetando o número e conteúdo das aulas de História.*

M.A.S. — No Estado de São Paulo nós consideramos as aulas reservadas às Ciências Humanas extremamente insignificantes. Antes da Lei 5692, o Estado tinha passado por experiências pioneiras em relação ao restante do Brasil, e mantinha um nível de ensino satisfatório, com uma tradição que

vinha desde o século XIX. Em função disto, houve muitas resistências no que diz respeito à Lei 5692, e até hoje não se implantou totalmente as diretrizes ali previstas. Nos meus primeiros contatos com a diretoria da APAH, pude notar como no Estado do Paraná houve toda uma preocupação de acelerar a implantação dos profissionalizantes, da divisão de grades rigidamente de acordo com as imposições de lei.

O que efetivamente contou como resistência foram as pressões das categorias profissionais.

Na maioria das escolas, o curso de Estudos Sociais e o curso profissionalizante se transformaram em letra morta. Constam nos programas, mas o que de fato se ministra é o colégio tradicional.

Outro exemplo é com a área de Comunicação e Expressão. Foi a junção da língua com a educação artística e a educação física. Em São Paulo, estas três disciplinas se mantêm isoladas entre si.

Não se trata, entretanto, de atuar nas brechas da lei, mas da capacidade organizativa ou possibilidade de pressão da sociedade sobre os organismos responsáveis pelas alterações legais.

2.^a Questão: *Como você vê esta divisão das etapas da inteligência incorporadas pela Lei 5692?*

M.A.S. — Tenho a impressão que a Lei 5692 deturpa os conceitos de atividades, áreas e disciplinas. Primeiro porque ela dá uma utilização mecanicista à teoria piagetiana. Da primeira à quarta série do 1.^o grau trabalham-se as atividades, da quinta à oitava, trabalham-se áreas e no 2.^o grau as disciplinas, ou seja, tem um momento da vida em que se fazem coisas concretas, tem outros em que se está em transição, e outro em que se está nas operações lógico-abstratas. Isso não é culpa de Piaget, é culpa dos que o interpretaram. É uma coisificação do público, dos alunos, é dizer para os alunos quando eles devem pensar abstratamente. Quem convive com a criança sabe que as coisas não são tão rígidas assim, pode ser que uma criança de 5 anos tenha raciocínios abstratos. Não se trata de colocar essa divisão superficial entre atividade, área e disciplina.

3.^a Questão: *Como você vê as questões raciais no ensino brasileiro?*

M.A.S. — Temos duas opções em relação a este problema. Primeira opção: não se dá. Exclui-se este fato, como se ele não existisse. Faz de conta que não tem nor-

destino, japonês ou italiano. A escola se apresenta como espaço neutro. A segunda opção, que é muito pouco trabalhada, é levada a efeito em sala de aula, na medida em que o trabalho de sala de aula é pensado como leitura do real. Agora, esta questão nunca é pensada como leitura do real. É pensada como transmissão de normas. E este problema só se encaminha quando a escola consegue se organizar politicamente, onde o poder seja legitimamente disputado. Em segundo lugar, produzir uma segunda transformação se impõe: a transformação do conhecimento. No começo de minha exposição eu dizia que a análise universitária transforma a escola em um cemitério dos vivos, e a escola se presta muito a ser transformada nisto, porque o que a escola apresenta como conhecimento é o que já foi feito. E o que já foi feito não é o real que está se dando aí, não são os nordestinos, os pivetes, os italianos. O que já foi feito é o discurso oficial, o discurso do poder.

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DA HISTÓRIA NA REDE
ESTADUAL PÚBLICA E PRIVADA NO ESTADO
DO PARANÁ***

DENISE MOHR

Licenciada em História. Professora na Escola "Rio Negro", da Prefeitura Municipal de Curitiba.

SERLEI FISCHER RANZI

Licenciada em História. Professora dos Colégios Estaduais "Pedro Macedo" e "Semiramis Braga".

ANTONIO CARLOS PROENÇA

Licenciado em História. Professor do Colégio e Curso Pré-Vestibular "Positivo".

REGINA WALLBACH

Licenciada em História. Professora do Colégio "Anjo da Guarda".

D.M. — Pretendo fazer algumas colocações a partir do que eu observo no meu trabalho como regente de 3.^a série numa escola municipal de periferia.

É sabido que no 1.^o grau como um todo — e portanto nas séries iniciais, de que eu vou me ocupar — o aprendizado de História se dá dentro da área de Estudos Sociais (de 1.^a a 4.^a série, também chamada de Integração Social). Mas na prática, a nível dos conteúdos, a História é dada separadamente, não havendo, por exemplo, uma integração com Geografia.

Quem elabora e como são elaborados os conteúdos de História? Uma vez que a escola não adota um livro didático (não que eu pense que isso resolveria o problema; depende dos critérios de escolha desse livro), a elaboração dos conteúdos fica a cargo das próprias regentes, a partir de um plano curricular que foi montado sem a sua participação.

Como isso é feito? Os textos são escritos fazendo-se um apanhado de trechos de livros didáticos, mais a apostila da Prefeitura. Não existe aparentemente nenhuma preocupação com o que é ensinado e com o que se pretende com isso.

* Transcrito e revisado por Denise Mohr.

É preciso lembrar, no entanto, que, além de ser responsável pelas quatro áreas do currículo (Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências e Estudos Sociais), a professora que elabora e que vai trabalhar com os conteúdos de História não é uma especialista, já que para se atuar de 1.^a a 4.^a série é suficiente ter cursado o 2.^o grau (curso normal).

Coloca-se aí o problema da formação desse professor que vai atuar nas séries iniciais do 1.^o grau: especificamente em relação à História, é difícil acreditar que o professor saia do curso normal preparado para essa tarefa. Que concepção de História então ele vai transmitir a seus alunos? A mesma questão pode ser colocada com relação àqueles professores que são licenciados em História ou em Estudos Sociais.

Por aí se constata a pouca atenção que se tem dado à formação dos que vão atuar nesse nível de ensino, quando deveria ocorrer o contrário, uma vez que a escola de 1.^o grau, além de ser definida como obrigatória para todos, será para muitos alunos a única que vai poder cursar.

Ainda com relação aos conteúdos (e ligado ao problema da concepção de História que se passa aos alunos), uma dificuldade sempre apontada pelas regentes é o grande número de informações irrelevantes contidas nos mesmos. Todas as professoras concordam em que é preciso reformulá-los. Mas que critérios adotar nessa reformulação?

Ao mesmo tempo que não pode passar por cima de questões práticas que o professor vai ter que enfrentar no seu cotidiano de sala de aula, essa reformulação deve ser orientada por uma reflexão sobre a noção de História que se vai transmitir aos alunos, sobre os conceitos fundamentais dessa ciência, sobre uma linha de trabalho a ser adotada: ela não pode se limitar a mudanças no plano curricular, para torná-lo mais completo ou para facilitar a programação de atividades em cada bimestre.

Essa reformulação deveria partir da idéia que o ensino da História deve capacitar o aluno a compreender o presente, para que ele consiga se situar na realidade com senso crítico e para que ele perceba sua responsabilidade como elemento transformador desta realidade.

É preciso ajudar as crianças a perceber o presente como resultado de um processo, ajudá-las a ver a mudança como algo que ocorre permanentemente na História, habituando-as a comparar o passado com o presente, mostrando-lhes a vinculação do passado com o presente.

Para isso, é preciso trabalhar com os alunos conteúdos relevantes para eles, conteúdos que tragam elementos que os ajudem a compreender o presente. Além disso, deve-se res-

peitar a idade das crianças junto às quais se atua, partindo sempre do imediato, do concreto, procurando no passado mais próximo explicações para o presente. Isto porque, embora estejam aptas para lidar com relações de ordem temporal (antes-depois) e com durações (mais ou menos tempo), pela idade (de 1.^a a 4.^a série), elas não têm condições de levar esses conceitos para um tempo muito distante da sua experiência.

Um caminho para se pensar essa reformulação seria tentar mudar as condições de trabalho do professor, para que ele tenha, por exemplo, dentro da escola horas de estudo remuneradas.

S.M.F.R. — Eu tenho a dizer que a minha experiência como professora de ensino público não é a de um grupo de estudo organizado, seguindo certos critérios ou métodos estabelecidos *a priori*, e sim, de uma tentativa individual de adaptar a nova concepção de História à uma escola tradicional.

No entanto, como na maioria dos colégios públicos permanece a cargo de um mesmo professor a disciplina de Estudos Sociais (em alguns casos, nas 5^{as} e 6^{as} séries; em outros, em todas as séries), cabe aqui a ressalva das dificuldades que eu encontrei e encontro atualmente em desenvolver a disciplina de Geografia nos mesmos moldes da de História. Justifico isso, em parte, na má qualidade do curso universitário de Estudos Sociais, que absolutamente não prepara o professor, nem para História, nem para Geografia. Por isso é urgente essa separação de Estudos Sociais.

O meu trabalho na sala de aula é acompanhado pelos alunos na utilização de um livro didático previamente escolhido pelos professores (nunca participei da escolha). Percebe-se em nosso meio uma grande preocupação, por parte dos professores que o escolhem, em conciliar o mesmo com a programação oficial, sem uma preocupação maior com o conteúdo, ou com os objetivos do que vai ser ensinado.

Procuro, na medida do possível, mostrar aos alunos essa realidade dos livros didáticos, o que contribui de certa forma para desenvolver o espírito crítico dos alunos e não aceitar sempre as coisas como elas são colocadas.

Sempre que começo meu trabalho com uma turma nova, lanço as seguintes questões: O que é História? Para que serve a História? E ouço respostas nesse nível: "História estuda os fatos do passado". "Serve para conhecermos esses fatos". Ora, porque os alunos respondem assim? Foi essa a visão de História que eles tiveram de seus professores. Daí a necessidade de mudarmos esse enfoque de História, de mos-

trarmos aos alunos a sua validade, porque senão qual é o nosso papel como professores de História? O de meros repetidores de fatos do passado? Para quê?

A História deve ser um instrumento que leve o aluno a compreender a realidade social em sua totalidade, mas como conseguir isso, se ele nem se sente incluído nesta História que não fala do povo de que ele faz parte?

Por isso não podemos colocar a História como um amontoado de nomes e datas, onde a violência nunca é mostrada, sob a alegação de que os alunos são muito novos para entenderem a realidade tal qual ela é ou foi. É muito importante desmistificar a História, cuidando, é claro, para não cair em extremos, assustando os alunos com uma visão pessimista do mundo e do futuro. O professor pode, isto sim, orientar o aluno no sentido de ele captar as noções fundamentais da História, encarando-a como uma História do homem, e que sempre muda, aprendendo a relacionar os períodos históricos entre si, o passado com o presente, vendo as transformações que ocorreram na forma de organizar a sociedade, na forma de trabalhar, na casa, na alimentação, etc. Isso vai possibilitar ao aluno uma maior conscientização, reflexão e questionamento dos problemas da realidade, ao invés de aceitá-los como naturais e irremediáveis.

Outra questão que se apresenta é de que, cada vez mais, nós, professores de Estudos Sociais, temos que nos atualizar em relação à cultura geral, que nos informar sobre o cotidiano, para poder relacionar a História com os acontecimentos do presente. Isso contribui enormemente para que o aluno sinta que está desempenhando um papel histórico e ajuda para que ele desenvolva o gosto em acompanhar de perto tudo o que ocorre no Brasil e no mundo. Isso possibilita ao professor desenvolver debates sobre a atualidade, procurando sempre explicar o presente pela História. É possível se desenvolver isso na prática, mesmo que os alunos não acompanhem pelo jornal os acontecimentos, porque eles normalmente assistem televisão e, quando incentivados, começam a acompanhar ativamente as notícias e a perguntar sobre elas.

Aí surgem questões que muitos professores fazem, de que os alunos, principalmente os de escolas estaduais, não têm interesse, não têm nível para esse tipo de questionamento, etc. Acontece que o professor tem muita responsabilidade nesse aspecto, uma vez que a sua proposta não pode estar fora da realidade do aluno. Falta, a meu ver, discussão entre os próprios professores de Estudos Sociais sobre qual a melhor maneira de colocar a História, qual o papel do professor de História perante a sociedade, quais os critérios que

deveriam ser adotados na escolha do livro didático que, na minha opinião, deve ser utilizado.

No entanto, o que se nota, é um receio em discutir a situação educacional, principalmente pelo que ela representa de dificuldades. Falta, também, uma conscientização do professor de Estudos Sociais de quanto é importante situar o aluno historicamente e capacitá-lo a uma atuação crítica frente à realidade que o cerca. E se existe hoje um total descaso dos alunos com relação à História e à Geografia, isso se deve em parte ao desinteresse dos próprios professores, aliado, logicamente, à atuação do governo, que sempre se deu no sentido de uma História alienante. Por isso, na atual conjuntura, o professor tem que ter muita coragem — como falou ontem a Professora Hilda, muito idealismo, para mudar, devido às condições já retratadas aqui, do excesso de trabalho, da parca remuneração, etc.

Eu acho que é necessária a contribuição de todos os profissionais ligados ao ensino da História, no sentido de debater, de realizar novas experiências para avançar em direção a transformações que devem ser tarefa nossa.

A.C.P. — Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer esta oportunidade que vocês me deram. Vim aqui com a maior satisfação do mundo conversar com vocês sobre a nossa experiência de dez anos já em cursinho pré-vestibular. Exatamente eu gostaria que depois vocês participassem, fizessem perguntas. Eu vou dar uma idéia geral de como funciona o ensino da História no chamado curso pré-vestibular ou, se vocês preferirem no diminutivo, o cursinho.

Mas então, muita gente diz: bom, mas cursinho e tal, para que isso? É muito criticado e eu venho dizer aqui o que muita gente já disse. Lamentavelmente ou não, o cursinho não deixa de ser um “mal necessário”. Evidentemente, alunos que desejem ingressar na Universidade, dificilmente sem passar pelo famoso cursinho, eles vão conseguir a sua aprovação no vestibular. Então, nós vemos, não só em Curitiba, mas no Brasil inteiro, este tipo de instituição, repleta de alunos que buscam exatamente seu objetivo maior, que seria aprovação no vestibular. Daí vem aquela idéia: não, mas um bom colégio e tal, não prepara o aluno, ele não vai passar no vestibular? Existem exemplos vários: nós conhecemos assim muitos alunos de famílias amigas nossas, alunos primeiros lugares em colégios particulares, e que não tiveram a felicidade, para eles, de ingressar — se é que isso seja uma felicidade — na Universidade. Existem alunos de colégios particulares, do ensino chamado regular, e que não lograram a sua aprovação no vestibular. Existem outros, também

destas escolas particulares, que tiveram sucesso no exame. Então, o que eu posso falar é exclusivamente para vocês a minha experiência particular e não, desculpem, no colégio Positivo e sim no cursinho Positivo, ou seja, no chamado “terceirão”, aquele tipo de ensino que prepara, ou pretende preparar, o aluno para ingressar no vestibular. Vocês lembraram também que o vestibular não ensina nada para ninguém: o vestibular mede o conhecimento dos alunos. Então, estes alunos que estão no cursinho, eles exatamente pretendem isso: passar no vestibular, serem bem medidos no dia do vestibular. Nós temos recebido no cursinho nos últimos anos, como sempre acontece, alunos assim dos mais variados rincões do Paraná e do Brasil.

É uma clientela, digamos assim, muito heterogênea, e, via de regra, observa-se que a cada ano que passa, os alunos estão cada vez mais mal preparados. Essa é a realidade que nós estamos enfrentando no cursinho atualmente. Em particular, no ensino da História, e no seu aprendizado, alguns alunos chegam a dizer para nós o seguinte: “Puxa, olha, nunca estudei História na minha vida. Não gosto desta matéria, não gostava. Agora que eu comecei a me interessar por esta matéria de História, exatamente no terceiro ano já do colegial, preste a ingressar no vestibular”. Por que dizem isso, não me compete aqui evidentemente analisar. Mas as turmas são naturalmente motivadas, porque o aluno pretende exatamente sua aprovação no vestibular. Turmas disciplinadas, excelentes alunos, material humano extraordinário, e que dá para você fazer com eles um excelente trabalho. No transcorrer do ensino do cursinho, a gente tem infelizmente observado, ou felizmente, não sei dizer para vocês, que alguns desses alunos se sentem atraídos demais pela nossa matéria de História e também alguns pela Arqueologia. Então, muitos deles, que pretendiam fazer Medicina, ou Engenharia ou Educação Física, outros cursos quaisquer, passam exatamente a fazer exame na nossa Universidade, ou em outras do Brasil, nestes dois cursos, ou seja, História e também Arqueologia. Só temos praticamente uma Universidade de Arqueologia no Brasil, no Rio de Janeiro. Isso me despertou a atenção, exatamente essa motivação, o aluno despertar, digamos assim, o seu interesse pela História exatamente dentro do cursinho pré-vestibular.

O ambiente de ensino no chamado cursinho, como é que é? O ensino de massa é possível? Essa é outra colocação muito freqüentemente feita pelos críticos desse tipo de instituição. Nós temos turmas de 300 alunos em média. Muitas vezes falam: isto é uma loucura, jamais vai se conseguir al-

guma coisa numa turma tão grande, de 300 alunos. Ao contrário, as salas são adaptadas para isso, em todos os países do mundo existem os famosos anfiteatros com muitos alunos. A instalação sendo boa — e é boa — microfone, excelente som, boas carteiras, nós temos tido sucesso neste tipo de sala, mesmo com 300 alunos. Talvez esta auto-motivação do aluno, como eu já me referi, tenha influenciado muito neste particular. Para que se tenha uma idéia, nós somos obrigados a lecionar num ano de cursinho todo o programa de História, em 64 aulas apenas. Então, nós vemos lá — o esforço é muito grande — deles e nosso — em 64 aulas apenas toda a História Geral, desde a Antiguidade, e toda a História do Brasil. Mas tem pior: existe um curso chamado semi-extensivo (semi: metade de uma coisa maior), metade do extensivo. Os alunos preferem este curso, não sei por quê. Neste semi-extensivo nós lecionamos — talvez até entre aspas — toda a História em apenas 30 aulas e posso dizer para vocês que nós temos tido sucesso. Evidentemente, essas aulas são, claro, muito objetivas. Mas como é que você leciona exatamente essa História? Essa História é aquela História que o vestibular exige que seja ensinada ao aluno: é uma História episódica, se bem que, durante as aulas, quando isso é possível, nós fazemos comentários à margem da chamada apostila — imparciais, evidentemente — e tentando levar o aluno a um espírito assim mais crítico da sua própria História. Mas nós notamos também que o aluno não está interessado no cursinho em filosofar sobre a História. O que ele quer é receber ali os instrumentos que o habilitem a passar no vestibular. Bom, o meio de ensino não é o livro didático: são as apostilas. Cada professor de cursinho confecciona sua própria apostila. E exatamente isso também, de certa forma, tem trazido sucesso aos professores das diversas matérias, não só apenas de História. E lembraria também aqui, antes do vestibular unificado, quando não entrava, por exemplo, História nos cursos de Medicina e Engenharia, era para nós — que lecionávamos já nessa época — uma dificuldade muito grande lecionar História para aluno desmotivado: “Não, não quero nem saber dessa matéria aí, eu vou fazer Engenharia, Medicina, não me interessa História”. Então, graças a Deus, houve essa mudança no vestibular, de uns dez anos para cá, exatamente dez anos para cá, e que exige o chamado núcleo comum obrigatório... Por causa disso, todos agora são obrigados a, de certa forma, se interessar um pouco pela História e também — vocês já ouviram falar disso, tenho certeza, como a professora também se referiu, para que estudar História, Geografia ou mesmo

OSPB? Tem gente que até chama estas nossas disciplinas ou matérias de cultura inútil, o que, aliás, eu acho um absurdo. Então, eu acho que foi muito feliz esta idéia de se exigir, pelo menos na Universidade, este núcleo comum obrigatório, ou seja, todas as matérias para todas as áreas de ensino. E, felizmente, ainda emendaria aqui: nossas Universidades estão exigindo o que eu acho o mínimo de nosso estudante. Não fosse a exigência da Universidade, eu acho que o ensino de História estaria bem pior do que está atualmente. O interesse estaria, inclusive, menor da parte dos estudantes do 2.^o grau. Tracei aqui uma linha geral assim do nosso trabalho e gostaria depois que vocês fizessem as perguntas, para a gente poder discutir estes assuntos com vocês todos. Por enquanto, muito obrigado.

R.W. — Farei aqui um relato de uma experiência pessoal, que no momento já não pode dizer que seja acumulada, uma vez que tive que abrir mão das aulas no Anjo da Guarda para poder assumir a Coordenadoria da Casa da Memória. É sempre dito, e isso foi colocado aqui, que a experiência de magistério numa escola particular é completamente diferente de uma escola de ensino público. Talvez seja realmente diferente, mas não colocamos esse diferente como mais fácil, o que não é verdadeiro. Eu acho que nós lidamos com uma clientela específica, no caso do Colégio Anjo da Guarda, um colégio que nós chamamos de uma clientela da classe A. Agora, o fato dessa clientela ser da classe A não quer dizer que este trabalho seja menos árduo. Então, nós devemos ter o mesmo respeito que temos com faixa etária e com o desenvolvimento da criança, com a especificidade da clientela com que trabalhamos. No Colégio Anjo da Guarda, a questão de uns dois, três anos, ainda vigorava o ensino de Estudos Sociais. De um ano, dois anos para cá, foram separadas as disciplinas História e Geografia, o que eu acho que foi um fato muito importante para o andamento do trabalho da escola. Ainda no aspecto bastante prático, alguma coisa que foi levantada aqui — se não me engano ontem — exatamente o problema de haver uma coordenação de área. A existência de uma coordenação de área, de uma certa forma, ela pode ser avaliada de dois aspectos: um, bem prático até, que facilita a atuação da gente, é cômodo ter alguém que, de uma certa forma, “quebre o nosso galho”, o que é verdade que a coordenadora faz isso. Mas, por outro lado, a coordenadora é — nós sentimos isso — não a pessoa da coordenadora, mas o fato de haver uma coordenação, implicava numa certa hierarquia no trabalho da escola. Então, nós chegamos, depois de muita

discussão, à conclusão que não haveria mais esta coordenação para a área. Cada professor seria responsável por sua disciplina, pela matéria que daria, como daria, mas isso seria feito decorrendo de um permanente diálogo entre os professores. Então, nós iniciamos uma série de discussões entre os professores de História e Geografia, para que o trabalho não ficasse um trabalho atomizado, cada um falando uma língua diferente, mas realmente em que houvesse uma integração maior. Ainda sobre o Colégio, quando dizem que o ensino num colégio particular é mais fácil, é mais tranqüilo, eu não sei porque se coloca isso. No Colégio Anjo da Guarda existe uma norma — aliás, parece que está nos Estatutos do Colégio — que todo o professor que lá leciona é obrigado a fazer um curso durante as férias, de 15 dias. Todos os professores fazem este curso durante as férias. Mas isso só para mostrar que realmente essa atuação existe, este trabalho existe, e, de uma certa forma, é mais uma carga para o professor. Além desse curso de férias, o Colégio oferece também um curso quase que permanente, mas esse curso de dois anos para cá tem sido um curso a respeito de Piaget. Este curso é realizado à noite, uma vez por semana a cada 15 dias, mas é um curso pago. O professor faz o curso, mas ele paga para fazer esse curso. Então, vejam vocês: há ali dentro realmente um trabalho, uma discussão, um diálogo muito grande, mas que isso não seja visto como uma coisa que acontece facilmente, por um acaso, e sem qualquer sacrifício por parte do professor. Absolutamente. Quanto ao trabalho que a gente vem realizando, no início deste ano, o curso de férias que foi realizado este ano, a frase que deu início a este curso é bem motivadora: “Nada é mais prático que uma boa teoria”. A partir desta colocação, nós iniciamos a nossa discussão. Nesse curso, no curso que fizemos este ano, realmente defendeu-se um maior esclarecimento a respeito do desenvolvimento do homem, desenvolvimento da criança, onde talvez a máxima é — que o homem aprende primeiro a fazer para depois se preocupar a compreender aquilo que faz. Chega-se à conclusão de que atuar como professor requer uma postura e essa postura é uma postura política, senão nós vamos correr o risco de trabalhar de uma forma, passar simples — no caso de História — erudição. Um problema que nós também enfrentamos é o problema da montagem de um programa. Nós temos tido sempre o cuidado com aquilo que é mais importante talvez na nossa tarefa, que é a seleção dos conteúdos. Porque, se nós não tomarmos cuidado com isso, nós vamos montar simplesmente um programa que vai ser aquela coisa antiga que nós

vivemos no nosso tempo de escola, uma simples listagem talvez de assuntos, ou pontos. E o que realmente nós nos preocupamos é com a seleção dos conteúdos. Essa seleção, achamos que é fruto da concepção que se tenha da História. Essa seleção não é neutra, e só existe a partir do momento em que sabemos os objetivos que pretendemos atingir. Determinada concepção de História, exige a utilização de conceitos específicos. Eu tenho defendido a idéia da utilização dos conceitos como instrumental para a organização dos dados da realidade. A partir de uma realidade se dá a conceituação. Lógico que a utilização dos conceitos depende do estágio de desenvolvimento da criança. Penso que a utilização de conceitos leva à solução de problemas novos que a criança venha a enfrentar. O combate à passividade dentro da sala de aula tem sido uma constante preocupação da minha experiência, porque a passividade, tanto do aluno como do professor, traz a possibilidade de passar um dado do conhecimento como se fosse um pacote: pronto, acabado, incolor, indolor, e que não produz aquilo que é o principal elemento do estudo da História: a inquietação, a indagação.

DEBATE

1.^a Questão: *A extinção dos cursinhos não provocaria, forçosamente, uma melhoria no ensino de 2.º grau?*

A.C.P. — A não existência do cursinho, a senhora pergunta, se elevaria o nível do segundo grau. Não sei como é que posso responder a essa pergunta. Agora, eu quero deixar bem claro que, além do cursinho, eu leciono também em colégios que não são cursinho, colégios ditos normais, digamos assim. Mas eu tenho observado que o cursinho, pela estrutura de ensino, funciona. O aluno aprende as matérias, tanto é que eles são aprovados, grande parte deles, nos vestibulares. Eu não vejo, realmente é elitizante, a minoria que entra no 1.º grau chega até o cursinho. São particulares as instituições, cobram dinheiro dos alunos, visa lucro e é uma empresa o cursinho. Mas, mesmo assim, é elitizante, lógico que é elitizante. Agora, eu não sei lhe responder a essa pergunta, se acabasse o cursinho, como é que ia ficar o vestibulando. Eu não creio que melhorasse o nível do vestibulando. É assim, pelo menos em curto prazo. É uma estrutura pesada, todos nós desconhecemos o cursinho. Eu convidaria todos vocês, aqueles que não conhecem o cursinho, que nos dessem o prazer de assistir a uma aula nossa.

Seria um prazer imenso, para que vocês possam avaliar o tipo de trabalho que é feito num cursinho. E como o tra-

balho das demais escolas, um trabalho honesto, mas um trabalho assim muito estafante e sério. Então, lá não tem semana disso, feriado daquilo, campanha não sei do quê, e assim por diante. É aula praticamente todo o dia, revisões nos domingos, quer dizer, é ensino mesmo, de verdade, exige muito do aluno e do professor, inclusive. Agora, professora, sinceramente o ideal seria que não houvesse cursinho. Do meu ponto de vista, eu admito que seja um mal, entre aspas, necessário. O ideal seria que não houvesse cursinho nenhum neste país. Mas, eu não vejo como eliminá-lo. Já tentaram acabar com o cursinho. Não acaba. Cada vez eles ficam mais repletos de alunos. O ideal seria que não houvesse cursinho, evidentemente. Mas se acabar o cursinho, o que eu acho que não vai acabar, pelo menos assim em tão curto período de tempo, eu não posso lhe responder como é que ficaria o ensino. Se o ensino melhorasse, o de 2.º grau, se todos os colégios fossem colégios excelentes, aí sim, tudo bem, estaria eliminado o cursinho naturalmente. Eu não sei se eu posso assim lhe responder.

Agora, por outro lado, quem é professor universitário e recebe alunos na Universidade no 1.º ano, pode fazer uma avaliação muito boa nesse particular; do aluno que passou por um cursinho, e do aluno que não teve a chance de passar num cursinho, como ele chega preparado na Universidade. Nós temos alunos no cursinho, de outras disciplinas, que não sabem nem fazer conta de somar. Muitos não sabem o Português. Uma vez um aluno me perguntou: “Eu tenho uma dúvida aqui no teste seu de História”. Então, o teste era assim: entre as causas da derrocada do Império Romano do Ocidente, a mais abrangente é: e constavam 5 alternativas. Fizemos assim a pergunta. Eu perguntei: ... mas o que vocês não entenderam? Nós tivemos a aula, explicamos aí as causas da queda de Roma, aquela coisa toda...”. Ele disse: “Não, eu não estou entendendo o que é este negócio aqui: derrocada. O que é derrocada do Império Romano?” Então, quer dizer, o problema dele não era a História, o problema dele era uma palavra chamada derrocada. Quase que eu disse para ele: é o que vai acontecer com você no vestibular, se você não estudar bastante.

Mas vejam até que nível chega a dificuldade de um aluno, às vezes. Repito: excelentes jovens, maravilhosos, posso dizer isso, são dez anos que eu acompanho esta batalha e aprendem mesmo a matéria, têm capacidade, são interessados, mas eles não têm culpa de chegarem tão despreparados quando chegam às portas do vestibular. Por que isso acontece, eu não posso responder, evidentemente.

- 1.^a Intervenção: *Só para complementar o que o Professor Proença acaba de dizer... O cursinho não vai terminar. Ele só está se transformando num curso de três anos. É exemplo do Colégio Positivo, Colégio Dom Bosco, que são três anos de 2.º grau baseados na mesma sistemática de cursinho. Eu fui professora de 1.º e 2.º ano de colégio 2.º grau em um colégio como este e a sistemática não diferia em nada do "terceirão". Realmente, se a gente é um pouco otimista de dizer que o 2.º grau se transformou num curso de dois anos extensivos e o terceiro ano se transformou em cursinho, penso que pelo menos a minha experiência é outra: é de que na realidade o 2.º grau se transformou em três anos de cursinho, três anos de curso preparatório para vestibular.*

A.C.P. — Já que o cursinho é chamado de absurdo para alguns, vou colocar aqui um outro absurdo, chamado supletivo. Já pensaram o supletivo, o que é um supletivo hoje em dia? É bem pior do que o cursinho. Os supletivos inclusive, não do Estado, os particulares, querem fazer o aluno aprender 7 anos de 1.º e 2.º graus em praticamente dois anos. Eles não aprendem, são aprovados. Simplesmente ganham o diploma.

- 2.^a Questão: *Gostaria de dizer que o papel do cursinho para mim, nível pessoal, é um papel de contradição. O cursinho visa e utiliza uma população de elite. Então, exige muito do aluno. Por exemplo, o Colégio Positivo exige, porque paga bem, professores novos, principalmente pela contradição do tempo, ou seja, em um ano você dá toda a História. Exige uma didática extremamente elaborada: são 64 aulas. Nesse sentido, há a contradição do tempo. Como o Colégio Positivo vê o papel do 1.º e do 2.º ano do 2.º grau, juntamente com o 3.º ano, ou seja, com três anos mais do que o ano do cursinho? Os alunos que cursam o 1.º e o 2.º ano do colegial do Positivo acompanham as aulas do cursinho ou são colocados numa turma especial no 3.º ano? Eu faço esta pergunta porque em minha experiência num Colégio do Rio, que tem cursinho e 3.º ano,*

eles abriram uma turma especial para os alunos que seguiram o 1.º e o 2.º ano colegial, inclusive com agrupamento por temas: existia uma turma de Ciências Sociais exclusivamente. Quer dizer, eles se preocupavam não só com a questão da aprovação no vestibular, mas, por exigência dos alunos, eles se preocuparam com questões do conteúdo, com a questão de uma melhor formação histórica.

A.C.P. — Respondendo ao nosso colega, eu pouco conheço do Colégio Positivo, como disse aqui no início, porque eu só atuo mesmo, no 3.º ano, seria o terceirão a que você se refere, ou seja, o cursinho propriamente dito. Mas existe no Colégio Positivo o 1.º e 2.º graus e o aluno que fizer, por exemplo, um 2.º ano de 2.º grau e se transferir para um outro colégio, ele o faz normalmente. Então, não é assim um ensino de certa forma orientado para que esse aluno seja, entre aspas, mercadoria, digamos assim, do terceiro ano colegial no cursinho. Não há esta malícia. É um colégio normal como qualquer outro. Há o 1.º ano, há o 2.º ano e, se quiser, ele fica no cursinho e faz o 3.º ano. Mas o 3.º ano é um ano especial, onde se dá mais ênfase ao vestibular, onde se apressa mais a matéria: ela é toda revista, todas as matérias. Isso que nós chamamos de terceirão, que atende aos alunos do 3.º ano do Colégio Positivo e atende a demais alunos de qualquer outro colégio, ou àqueles, mesmo que já tenham concluído o 3.º ano colegial em qualquer outra escola. O que eu sei do Colégio Positivo, o que o 2.º ano, é um colégio dito normal, como qualquer outro, que não tem uma orientação específica para obrigar o aluno a entrar no 3.º ano da própria instituição. Seria esta a minha resposta.

3.^a Questão: *Em vez de procurar uma pretensa imparcialidade, porque não existe neutralidade axiológica no tocante ao saber, pergunto: Por que não demonstrar as condições políticas e concepções pessoais da historiografia? Tal procedimento não estimularia o interesse dos alunos, não inquietaria, não provocaria discussões, mesmo com o pragmatismo e a mentalidade dos cursinhos? Não seria melhor preocupar-se com os conteúdos, em vez de preconizar uma didática vazia, cada vez melhor, para 300, 400, 500 alunos ao mesmo tempo?*

A.C.P. — Eu acho que o problema foi a palavra imparcialidade, que lamentavelmente eu usei hoje aqui. Vou repetir mais uma vez: não quero dizer que a gente dê uma História enganosa no cursinho. Por favor, não é essa a nossa idéia. Eu quis apenas dizer para vocês de que são apenas 64 aulas de História por ano num curso extensivo. No outro, são 30 aulas apenas. E o aluno que, eu não tenho nada com isso, ele prefere, ele quer fazer um semi-extensivo. Exatamente pela preferência dele, ele se obriga a estudar mais e a matéria é vista com grande objetividade. Essas aulas são muito rápidas. Então, eu não tenho tempo de fazer, por exemplo, trabalhos em classe, são 300 alunos, ou seminários, ou mesas-redondas, de discutir profundamente os assuntos. O que eu disse é que eu procuro nessas aulas, que devem ser, pela mecânica da instituição, muito objetivas, de lecionar uma História um pouco mais honesta para os alunos. Agora, eles também não se interessam muito pela historiografia no cursinho. Aliás, não há ambiente para isso, nem tempo, lamentavelmente.

A didática tem que ser especialíssima para este tipo de aula. Nós temos a obrigação de ensinar mesmo, porque nos exigem isso, não os proprietários da instituição onde eu trabalho e sou empregado, mas os próprios alunos exigem isso: eles querem aprender, eles estão pagando e querem passar no vestibular. Então, nós somos obrigados a fornecer excelentes aulas, esforçamo-nos muito para isso e eles se mostram satisfeitos, mas o tempo é curto. Então não me resta muito tempo para, de certa forma, entrar em maiores detalhes sobre a História, a crítica da História, que, aliás, não é exigido no vestibular. Via de regra não é. Não se trata de uma História assim jogada: Não. Pelo contrário. Preleciono aulas honestas e sempre que é possível algum comentário crítico é feito.

CONFERÊNCIAS/PALESTRAS/COMUNICAÇÕES

O LIVRO DIDÁTICO NO PRIMEIRO GRAU*

JACY CAMARÃO DE FIGUEIREDO

Professora Titular da Faculdade de Filosofia da
Universidade Federal de Minas Gerais.

É com muito prazer que venho apresentar neste curso o resultado de minhas pesquisas sobre o livro didático e o ensino no 1º grau. Minha vida profissional é toda ela dedicada à criança. Eu tenho observado que a criança de 7 a 10 anos é um indivíduo voltado para o mundo exterior; na adolescência, ele já se encrusta um pouco, e se volta para dentro de si mesmo, não tendo aquela alegria e sede de descobrimento das coisas, aquela curiosidade própria da criança. Por esta razão, eu tenho conseguido muitos avanços em minhas experiências com educação no 1º grau.

Meu trabalho se iniciou em 1970, quando analisei os livros didáticos adotados no centro pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Os livros mais adotados eram os de Joaquim Silva e Borges Hermida. Talvez fossem estes mesmos os adotados aqui. O que eu observei é que o livro de Joaquim Silva fora editado na década de 1930, e o de Borges Hermida na década de 1940. Em 1970, estavam sendo reproduzidos nas escolas com as mesmas características da edição original. E isto me deixou espantada, pelo conservadorismo da escola. Entre 1930 e 1970, ocorreu a 2ª guerra mundial, e no entanto isto nem era considerado.

Ao comparar os livros de 1930 e 1940 com os livros de 1960 (edições revistas destas obras), não vi muita diferença. A única diferença estava no conteúdo do ensino, ou seja, aquelas questõezinhas que se constituem a direção para avaliar o aprendizado. Enquanto que as questões de 1930 eram abertas (por exemplo, "quem descobriu o Brasil?"), nas edições de 60 constava: "Quem descobriu o Brasil foi: a) Bartolomeu Dias; b) Pedro Álvares Cabral; c) Pero Lopes Sardinha". E o aluno devia marcar uma cruzinha na resposta certa.

* Transcrito por Marlonilde Dias Brepohl.

E também as frases para complementação eram utilizadas; os chamados testes objetivos, no lugar de questões abertas. Mas o conteúdo era o mesmo. E eu passei a constatar que existe uma diferença entre modernizar e atualizar. Modernizar supõe a adoção de algumas pequenas técnicas, que “modernizam” sem muito sentido, porque estas questões fechadas para um conteúdo tradicional tornam a aprendizagem a coisa mais ridícula que se pode imaginar. Tais técnicas têm o mérito de desmascarar aquilo que era o conteúdo de ensino: fraco, descritivo e cronológico.

A ênfase dada por estes livros era no período colonial; sessenta por cento do conteúdo tratava da Colônia, depois um pouco sobre o Império, e nada sobre a República. O período republicano era tratado nestes manuais da seguinte maneira: a referência do nome do Presidente, o ano em que ele entrou, o ano em que ele saiu, se era civil ou militar. E alguns **slogans**: “Marechal de Ferro”, “O construtor de estradas”, etc. Era esta a História que se ensinava. Mas pelo menos estes livros antigos (talvez porque acreditassem naquilo que se estava fazendo) eram bem escritos, as descrições eram mais minuciosas. Na medida em que a História descritiva perde o sentido, os livros passam a ser mais resumidos e muito mal escritos.

Para entender a massiva adoção destes livros didáticos (indicados pelo ensino oficial, muito embora a Lei de Diretrizes e Bases de Educação da década de 60 previsse autonomia para o professor) procurei retomar o ensino da História desde a época do Império, onde pude observar que os livros didáticos, inclusive os de História do Brasil, eram livros estrangeiros — os livros importados vinham em língua francesa. A história brasileira era dada dentro de uma perspectiva européia; na escola primária, aprendia-se a História Geral, e só no fim do programa é que se dava a História do Brasil. A situação começou a mudar em 1930 quando toda a política educacional passa a ser elaborada pelo Ministério da Educação, onde se proíbe o uso de livros em línguas estrangeiras. As pessoas que elaboraram estes programas não faziam parte de nenhum corpo docente, eram pessoas praticamente desconhecidas; o que houve em 1930 foi uma centralização e homogeneização do ensino. Este expediente resultou num grande fracasso, dada a dificuldade de se homogeneizar a educação em situações regionalmente diferenciadas, o que levou a que na década de 60 a descentralização entrasse em curso, com a criação de delegacias estaduais, responsáveis pela fiscalização e normatização da escola de 1º grau. Desde esta época, o programa do professor, uma vez aprovado pela

congregação da escola pode ser livremente utilizado; o professor tem autonomia de trabalho. O que se faz, por parte dos órgãos oficiais, é uma sugestão de programas que, infelizmente, se tornam uma bíblia a ser seguida. Programa oficial não existe; existem sugestões, mas dada a tradição de submissão do professor aos deliberativos oficiais, estas sugestões são inteiramente acatadas. Tanto é assim que uma das maiores dificuldades minhas em Minas Gerais é fazer reformulações em Estudos Sociais, porque a maior barreira enfrentada é com relação ao programa oficial. As próprias editoras nem aceitam livros que não sejam compatíveis com o programa oficial. Além disto, tais sugestões ficam muito tempo em pauta. Elas nascem sem que sejam previamente experimentadas ou avaliadas. A principal barreira que eu enfrentei para realizar reformulações em Estudos Sociais foi a Lei 5692, que generalizou a idéia de Estudos Sociais, para as quatro séries finais do 1º grau. E em virtude disto, passei a me debruçar sobre estas questões, procurando entender não só as sugestões de todos os estados como também a literatura internacional sobre o tema. E o que pude constatar, principalmente a partir da literatura norte-americana, é que esta foi uma idéia pedagógica, e não da História ou da Geografia. Apesar disto, foi aceita tanto por historiadores como por geógrafos naquele país. E foram propostas aceitas pelos professores — porque nos Estados Unidos as propostas e reformulações são feitas pelos professores — decidiu-se, portanto, criar os Estudos Sociais como forma de ensinar matérias da área de Ciências Sociais na escola fundamental. Esta decisão se constituiu em uma verdadeira aventura, pois era uma idéia sem raízes históricas.

Num primeiro momento, admitiu-se que Estudos Sociais seria a correlação dos temas de Geografia e de História. Isto também foi experimentado na França, e é de lá a melhor crítica a esta ilusão: tal correlação é teoricamente impossível, quanto mais na prática. Vejamos como se trabalha a Geografia — tradicionalmente, a nomenclatura. Nome de rio, nome de serra, nome de produtos que se cultiva, etc. Ou ainda, nome de continentes, países, etc. E na História? Assim foi no Império, assim foi na República, . . . essencialmente cronológica. Ministra-se a disciplina desta maneira: descreve-se o fato. Depois exige-se que o aluno repita o fato descrito. . . Isso para mim é fofoca. Na verdade, tem que se ir além do fato. As crianças gostam do fato, o fato é a base, só que o mero fato não os leva a pensar. Na hora em que você conta, eles gostam, mas na hora deles reproduzirem, eles não gostam. Eles são bons de aula e ruins de prova, porque não acei-

tam o papel de meros reprodutores. Na Geografia, a professora dá o texto e o menino repete o texto, quando poderia dar o mapa e mandar a criança escrever o texto. Mapas e tabelas são muito mais concretos que a dissertação; além disto, eles se tornam os autores do seu próprio conhecimento, e o sabor da aventura é total, o prazer de criar é total. Mas para isto é necessário que tanto os fatos da História como os fatos da Geografia estejam embasados em generalizações e conceitos gerais, encontrados na Antropologia, Economia, Sociologia. Mas não foi isto o que se fez. Manteve-se as idéias da Geografia e da História em seu isolamento, não havendo, portanto, nenhuma inovação, e sim um ensino tradicional piorado, porque agora nem se consegue sistematizar o programa. Confunde-se a educação com adestramento, porque esta está desprovida de seu caráter reflexivo, crítico.

Vejamos quais as bases conceituais adotadas para este tipo de reforma. O programa de Estudos Sociais está fundamentado em dois métodos teóricos principais: um geográfico e outro sociológico. O modelo geográfico é o da adaptação do homem ao meio, ou seja, quais são as influências do meio sobre o homem, como se isto ainda existisse no século XX. Nas sociedades contemporâneas encontra-se o homem plantando no deserto, e o que determina a sua vida é muito mais a economia. O que se pode dizer é que este é um modelo no mínimo ingênuo.

Quanto ao estudo da Organização Social e Política e da História, parte-se de uma Sociologia do século XIX, que ninguém utiliza mais. Leva-se a criança a perceber as instituições como decorrentes das necessidades do homem. Ora, isto não explica nada, não leva à reflexão; só se constata uma realidade, omitindo-se as instituições consideradas marginais, cujas necessidades não são proclamadas; por exemplo, os motéis. Normalmente não se explica essas coisas para as crianças. E essa seleção que acaba se fazendo está claramente a serviço de interesses que nunca se sabe quais são. Há uma falsa concepção de ordem, que impede a compreensão sobre os fenômenos sociais, sobre o fato social. Admite-se que ordem é esta ordem centrada, acabada.

Ordem é regularidade. Esvaziada de conteúdo valorativo, ordem significa acontecimento que se repete com regularidade. E se quisermos fazer dos Estudos Sociais uma matéria reflexiva, temos que levar o aluno a perceber esta regularidade, pois na medida em que ele a percebe, ele vai elaborando a noção de ordem, de lei, de causalidade, de probabilidade, de tendência. Eu ensino meus meninos a fazerem diferença entre ordem da natureza e ordem da sociedade, atra-

vés de atividades bem concretas, mas procurando partir para o abstrato.

Gostaria de exemplificar com as estações do ano. Mostra-se o tempo das secas, das chuvas, a regularidade da natureza. Estes acontecimentos se repetem com regularidade, com as quais eu posso contar. A lei da natureza é a própria destruição do acontecimento: se eu afirmo que a água ferve em determinadas condições, eu estou descrevendo um acontecimento e enunciando uma lei da natureza. E logo posso concluir que a lei da natureza não foi criada pelo homem, e eu posso saber isto observando o acontecimento. Mas a lei da sociedade não é assim. A ordem da sociedade é uma ordem criada pelo homem, é manipulada por ele, e muda com facilidade. E por isto eu não posso conhecer a ordem da sociedade conhecendo apenas as leis instituídas, porque existe uma outra ordem, criada pelas tradições; e com este dado pode-se levar a criança a observar determinados comportamentos, como comer arroz e feijão, os horários, a casa.

Os acontecimentos podem ser repetitivos, ou pela tradição, ou pela moda, ou pelas leis instituídas. São acontecimentos esperados; mas também existem desvios dentro das regularidades.

Em Estudos Sociais, tem-se que trabalhar com a realidade dos acontecimentos, e também a dos ideais, que é uma realidade tão efetiva quanto a outra, porque o ideal não é uma fantasia, é uma direção; daí a importância destes dois níveis que se deve evidenciar no ensino dos Estudos Sociais.

A direção a ser tomada nos é dada pela reflexão. Quando meus alunos me perguntam qual é o melhor, as leis da natureza ou da sociedade, eu costumo responder: nem uma nem outra. É a lei que beneficia a vida, e esta tem que ser refletida. Na nossa área, deve-se refletir sobre o funcionamento do processo de socialização. E por isto ela não pode ser informativa, onde os professores reúnem os alunos e acabam fazendo um inventário de bens, dizendo: "cuidem deles". E a reflexão sobre o programa da nossa vida? Se vamos ter uma casa quando crescermos, se vamos ter aposentadoria, são as cartomantes que respondem?

Lembro-me agora que em 1960 houve nos Estados Unidos uma avaliação de todo o ensino fundamental, motivada pelo fato de o Sputnik russo ter sido lançado na frente. Eles queriam examinar e descobrir por que os Estados Unidos não o lançaram por primeiro, e achavam que a falha estava no sistema educacional. E fizeram um levantamento rigoroso, chegando à conclusão de que se deveria incluir nos Estudos Sociais, disciplinas como Economia, Sociologia, An-

tropologia, além da Geografia e da História — com o objetivo de atualizarem os Estudos Sociais, de educar o aluno para a democracia, para que os Estados Unidos, por sua vez, educassem o mundo inteiro para esta democracia: era o motor do “American Way of Life”.

Mas esta não é a idéia de interdisciplinaridade. Isto é multidisciplinaridade. E há muitos que, por reação, querem retornar ao ensino isolado. São os saudosistas que não enxergam a necessidade de integração.

Os Estudos Sociais têm que se constituir uma filosofia para iniciantes, a partir de uma questão fundamental: o que é o homem? Como ele se torna homem? E tais questões fazem parte de idéias universais, são a base do descobrimento da vida em sociedade e sua relação com a natureza. No ensino fundamental importa que se trabalhe com idéias universais, não particulares. E é exatamente o contrário que se faz. Você começa a ficar prendendo o indivíduo no município, na cidade, e o prende até as primeiras quatro séries de tal modo que nem visão de país ele tem; quando basta ele olhar para o céu, e está diante do universo. A realidade de cada um de nós é uma realidade total, global, não é esta realidade parcial, provinciana, local. E é por isto que se tem que trabalhar ao mesmo tempo o global e o particular. Então a técnica é esta: a referência é o total, o exemplo é o local.

Em Minas Gerais é mais ou menos assim: no primeiro ano estuda-se a família e o bairro. No segundo, a cidade. No terceiro, o município. No quarto ano, o Estado. E o país, e o mundo? A televisão está trazendo o mundo para a casa dela, e a escola a está prendendo no Estado. Não é isto que importa à criança — ela se interessa muito mais por quadros da história nacional, e só vai se interessar pelo seu bairro e seu município na 8ª série, que é a hora em que ela sai da escola para ir trabalhar; e justamente nesta fase ela está estudando a Austrália. E seria a hora dela estar pesquisando o município, já como profissional.

Eu acho que chegou o momento de nós pensarmos tudo isto com muita seriedade e ao mesmo tempo muita autonomia para tomar decisões.

E mudarmos, pela nossa atividade reflexiva, a direção deste ensino.

O LIVRO DIDÁTICO NO SEGUNDO GRAU*

MARCUS VENÍCIO RIBEIRO

Professor do Instituto Souza Leão e membro do Centro de Memória Social Brasileira — Conjunto Universitário Cândido Mendes.

FRANCISCO ALENCAR

Professor da rede municipal do Rio de Janeiro e do Colégio São Vicente de Paula.

A Ciência é a História; a matéria é a vida

A história da Humanidade, que já tem mais de dois milhões de anos, é como o mar, imenso e sempre em movimento. Há momentos de calma e momentos de maremotos. Nos momentos de calma, tudo parece tranqüilo e nós quase não percebemos que o movimento continua. Nos momentos de tempestades, surgem grandes ondas e tudo se agita.

Na História, esses “momentos de tempestade” trazem grandes mudanças. É aí que os líderes se destacam, que os grandes personagens aparecem. Não que eles tenham qualidades extraordinárias: como os surfistas, souberam se equilibrar na crista da onda e seguir suas correntes por um certo tempo.

Mas o principal personagem na História, aquele que faz o movimento e agita o mar, não é fulano ou o sicrano. É todo mundo, a sociedade inteira: o escravo e o senhor, o soldado e o comandante, o operário e o patrão, o aluno e o professor, o sem-nome e o famoso, eu, você, nós. Todas as classes sociais.

Entretanto, não basta ser personagem da História, não é suficiente fazê-la, consciente ou inconscientemente. Fundamental é também contá-la.

O Material Didático

A crítica aos currículos e sobretudo à historiografia didática no Brasil tem-se atido, de modo geral, aos conteúdos predominantemente conservadores e elitistas e à orientação empirista (“o fato-nome-data”, a “decoreba”). O melhor exem-

* Texto preparado inicialmente para a cadeira de Historiografia, do mestrado em História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

plo desta crítica é a pesquisa **Conflito e violência na História do Brasil**, realizado por Gisálio Cerqueira e Gislene Neder, cujos resultados foram publicados na revista **Encontros de Civilização Brasileira** nº 2. Lá estão demonstrados e devidamente mensurados, os temas mais recorrentes nos livros didáticos considerados no universo da pesquisa: “A ausência de conflito social ou conflito social amortecido”, a “ocultação do problema do latifúndio”, “o papel mediador e civilizador da Igreja”, a “violência como dado externo à realidade brasileira”, “as características do homem brasileiro”: “religiosidade, pacifismo, individualismo”. A pesquisa é exaustiva e cobre os períodos colonial, imperial e republicano, apresentando exemplos para cada tema.

Depois da crítica e do desmonte do discurso que se pretende superar, segue-se obrigatoriamente o trabalho de reconstrução de uma nova história, de uma outra história. E não é uma história qualquer, mas uma história para crianças e “outra” para adolescentes. Ela naturalmente será uma história objetiva e verdadeira, mas deverá ser também capaz de sensibilizar e interessar os seus destinatários, caso queira ter eficácia. Não basta contar a verdade, é preciso saber transmiti-la.

Como a historiografia didática produzida recentemente, com intenções de reformulação, tem-se saído? E quais os problemas básicos que lhe cabe enfrentar e resolver?

Começemos pela segunda indagação. Há, neste caso, duas ordens principais de problemas. O primeiro diz respeito à orientação pedagógica que preside à transmissão do conteúdo, isto é, ao método e à concepção da aprendizagem que norteiam a atividade pedagógica. O segundo problema refere-se ao conteúdo propriamente: os assuntos, o enfoque teórico e também as instâncias a que os assuntos focalizados “pertencem”.

Correntes Pedagógicas

Em relação à orientação pedagógica, pode-se distinguir três grandes correntes¹:

— **a empirista-behaviorista**: o conhecimento é uma aquisição exógena, apreendido passivamente pelo sujeito, através da observação repetida e da indução. A incorporação deste conhecimento, que o educador apresenta já estruturado, dá-se através dos exercícios (programados) repetidos sucessivamente de modo a levar o aluno a estabelecer relações desejáveis entre os objetos;

1 OLIVEIRA, Zuleika de Abreu. *Currículo para a formação de professores de 1.ª a 4.ª série do 1.º grau*. Proposta metodológica. Rio de Janeiro, 1978. Dissertação, Mestrado, Fundação Getúlio Vargas.

— a **racionalista-inatista**: o sujeito é dotado de idéias claras e distintas, logo produz raciocínio e ciência. As estruturas — categorias, conceitos, etc. — que permitem o raciocínio são inatas, aparecendo em momentos determinados e previstos. O papel do educador neste caso é transmitir informações precisas, logicamente concatenadas, em níveis de complexidade que variam de acordo com a idade dos destinatários;

— a **estruturalista-construtivista**: o desenvolvimento da inteligência é fruto do intercâmbio constante entre o sujeito e os objetos do mundo exterior. O papel da educação é fornecer ao educando os instrumentos e conceitos, no plano formativo, e matérias-primas, no informativo, de modo que os alunos desenvolvam eles próprios o trabalho lógico de classificar, estabelecer semelhanças e diferenças, relacionar, concluir, etc.

A primeira orientação, sem dúvida, é a que informou a quase totalidade da produção de livros didáticos no Brasil e também o trabalho pedagógico realizado pela grande maioria dos professores durante muitos anos. Ela é a matriz teórica e metodológica dos textos lineares e essencialmente factuais e das aulas no mesmo estilo. É a grande responsável, enfim, pela gestação de uma concepção da História não como ciência, mas como disciplina apenas informativa e, quando muito, descritiva. Os tradicionais exercícios do tipo pergunta/resposta e a moderna instrução programada são suas manifestações básicas ao nível do que se poderia chamar de técnicas de ensino.

A segunda orientação, de matriz racionalista, situa-se do ponto de vista pedagógico alguns anos-luz à frente da orientação empirista. Ela acompanha de certa forma a renovação de conteúdo do material didático que se vem verificando nos últimos 20 a 30 anos, e também do conteúdo das aulas. Exemplos de sua aplicação prática são as aulas expositivas essencialmente discursivas e a explicação de um assunto com base em um corpo de conceitos previamente definido, entre os quais poderia figurar, a título de exemplo significativo, o conceito de **modo de produção**. Curiosamente, esta orientação — e também a primeira — parecem ser as mais atingidas pelos desafios críticos dos alunos insatisfeitos:

“Não gosto de história, falou? — Tenho que aprender, mas não consigo prestar atenção nas aulas. O professor fala sem parar, e qualquer assunto fica enjoativo, chato”.²

2 A história mente, *Isto É*, n.º 62, 1.º mar. 1978. Depoimento de Vilma Keuechegueriam, 16 anos, curso colegial.

A terceira orientação tem como referência básica as teorias sobre o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem de Jean Piaget. Ela, sem dúvida, constitui hoje um campo privilegiado de experimentação e criação. Suas virtudes, especialmente em relação ao ensino da História e de outras disciplinas no campo das Ciências Sociais, serão salientadas mais adiante.

O que há de novo?

No que diz respeito ao conteúdo do material didático, houve e continua ocorrendo um movimento de revisão.

— O primeiro e mais evidente de todos é o tratamento histórico-estrutural que passou a ser dado à História sob a influência basicamente da análise materialista e de modernas correntes da sociologia e economia. Essas teorias são a fonte principal da introdução no ensino de 1º e 2º graus de noções como **estrutura, conjuntura, classes sociais, conflito social, contradição, infra-estrutura, superestrutura**, etc. A “nova história” que daí resultou é sobretudo a história econômica e a história política, e ainda a história (abstrata) das lutas e conflitos das classes e camadas sociais;

— O outro ponto refere-se ao que tem sido chamado de “história dos vencidos”. Tendo começado a se manifestar apenas nos últimos cinco anos, ou pouco mais, trata de recuperar a situação e os movimentos sociais, políticos, religiosos e culturais das classes e grupos dominados da sociedade brasileira.

As duas inflexões, extremamente válidas e necessárias, estão em realização, não foram concluídas. Elas subordinam-se, como não poderia deixar de ser, ao movimento mais avançado de revisão historiográfica cujo cenário privilegiado é a universidade e todas as instituições e conjuntos de estudos e pesquisas feitos em nível superior.

Neste sentido, o material didático reproduz, e vulgariza, não só os novos conhecimentos produzidos a nível superior, como também seus equívocos e limitações. Uma das maiores dificuldades é quanto ao emprego de conceitos abstratos-formais como **modo de produção, estrutura e classes sociais**, uma vez que não é simples a sua aproximação ao plano dos acontecimentos históricos (as guerras, os tratados e leis, o cotidiano, o anedótico, etc.). O que se percebe nestes casos é a incapacidade, ainda não superada, de se transferir, com as mediações necessárias, os resultados das pesquisas de nível superior para o universo concreto da criança e do adolescente, que têm uma outra e muito particular ordem de expectativas e exigências.

Por uma história social

Neste ponto chegamos ao fato que nos leva a refletir sobre a especial importância da **História Social** para o enriquecimento e revisão dos programas e livros destinados aos 1º e 2º graus. Noutras palavras, estamos nos referindo à forma como são abordados nestes níveis do ensino os assuntos da história econômica e da história política: uma forma em muitos aspectos inadequada, uma vez que sua elaboração não leva em conta o rico e complexo universo de indagações, curiosidades, desejos, sonhos, ansiedades dos jovens e do público infantil. Uma **forma autoritária**, portanto, já que estabelece, do ponto de vista do adulto, os temas que supostamente interessam, sem se perguntar antes pelos verdadeiros interesses do simpático público leitor. E sem muito menos se questionar sobre os modos pelos quais a economia e a política repercutem na vida dessa gente.

Pois bem: é exatamente neste ponto que a **História Social**, pela natureza de muitos de seus temas e preocupações, pode favorecer a superação de alguns problemas do ensino da História, problemas ligados ao que chamaríamos de **desajuste** entre os temas e o conteúdo programático em geral e, de outro lado, o universo mental, o conjunto de expectativas e de vontades do público infantil e juvenil.

Antes porém de expor estas virtudes da História Social, é preciso retomar a metodologia estrutural-construtivista em pedagogia, pois os seus objetivos e as suas promessas reforçam a aplicação e o valor que atribuímos à História Social. Esta metodologia é muito preciosa para o educador que se propõe algo mais além de transmitir informações e conhecimentos. Ela pretende explorar e potencializar o desenvolvimento da **inteligência**, da razão crítica. Ao contrário das outras duas orientações citadas, ela cria as condições para a **problematização** do conhecimento, estratégia indispensável em qualquer campo do conhecimento humano e, particularmente, no campo das ciências sociais. Neste último caso, bastam dois argumentos para demonstrar a sua importância: a problematização dos assuntos — que pode ser entendida como a não transmissão pura e simples de um conhecimento acabado e que é a **verdade apenas** do professor — permite a confrontação de pontos de vista diversos sobre o assunto; segundo, este procedimento possibilita também, no dizer de M. Tereza Nidelkof, a reprodução “em ponto pequeno”, pelos alunos, dos caminhos percorridos pelo historiador para chegar a uma conclusão. Assim, o aluno, além de receber a informação, o conhecimento, tem a oportunidade de começar a aprender co-

mo deve proceder para se chegar ao conhecimento e, mais do que isto, até a duvidar dele.

A relação principal deste método com o que está sendo chamado aqui de História Social é que ambos estão excluídos das preocupações predominantes nos níveis do 1º e 2º graus; ora, como a problematização de assuntos e situações não vividos diretamente, sobretudo por crianças e adolescentes, é muito mais difícil, não é de estranhar que haja um sentimento de rejeição ao ensino da História.

“Compreender é modificar-se, ir além de si mesmo”, afirma Sartre. Fica difícil para o educador que deseja o florescimento da compreensão crítica e transformadora vê-la desenvolver-se se grande parte dos temas definidos pelo programa e livros são “estranhos” para os seus alunos, se estes temas estão distantes nem tanto no tempo, mas em relação à vida, pura e simplesmente, do aluno, ao seu dia-a-dia, ao seu interesse, imediato ou não. Se estes assuntos, afinal e sobretudo, são apresentados a eles de uma forma insossa, morta, chata, autoritária. A começar pelo índice:

“PERÍODO IMPERIAL. BRASIL: SEDE DA MONARQUIA PORTUGUESA. Portugal e a Europa no início do séc. XIX. O governo joanino no Brasil. O movimento da independência. O PRIMEIRO REINADO (1822-1831). A política interna. A política externa. As lutas internas e a abdicação. PERÍODO REGENCIAL (1831-1840). O avanço liberal. O regresso conservador. As rebeliões do período regencial. O SEGUNDO REINADO (1840-1880). A política interna. A organização política do II Reinado. A política externa. (...)” Quantos livros didáticos não anunciam seu conteúdo dessa forma?

A História Política e a História Econômica, tal como são veiculadas, não favorecem em nada a relação conteúdo-vivência-problematização do que deve ser conhecido, por mais numerosas que sejam as razões da sua importância. Isto só ocorrerá a partir do momento em que se repensar o papel da História Econômica e da História Política e o tratamento que lhes é reservado os programas e materiais didáticos; e a partir também da integração a elas das valiosíssimas e insubstituíveis contribuições da História Social no sentido que será exposto.

Algumas opiniões importantes

O aluno deve ser o nosso principal crítico:

(...) O professor fala sem parar, e qualquer assunto fica enjoativo, chato. Eles procuram transformar tudo em heroísmo e não é nada disso. Parece que a história foi um

faroeste: de um lado os mocinhos, de outro os bandidos. Mas na escola você é obrigado a responder como mandam, para passar de ano.³

Sartre, no capítulo II de **Questão de método: O problema das mediações e das disciplinas auxiliares**, procura apontar, em debate com a análise materialista e dialética, algumas saídas para este método o qual, segundo ele, havia paralisado e enrijecido. Essas alternativas parecem-nos também preciosas para a renovação do ensino das disciplinas ligadas às ciências sociais.

Quando Garaudy escreve (...):

O marxismo forma hoje, de fato, o único sistema de coordenadas que permite situar e definir um pensamento em qualquer domínio que seja, da economia política à física, da história à moral, estamos de acordo com ele. E nós o estaríamos da mesma maneira se ele tivesse estendido sua afirmação — mas não era seu tema — às ações dos indivíduos e das massas, às obras, aos modos de vida, de trabalho, aos sentimentos, à evolução particular de uma instituição ou de um caráter.⁴

O historiador Maurice Crubellier:

No passado, é certo, milênios de civilização agrária tornaram o homem cruelmente dependente dos seus trabalhos e das estações, até para a sua sobrevivência, sobretudo quando se acentuava a pressão demográfica. No entanto, uma parte da sua vida escapava sempre à tirania do quadro econômico e climático; a vida do homem em grupo tinha desta forma um conteúdo e um significado culturais: arte rústica ou refinada, religião e festas, ou simples comércio dos pensamentos e sentimentos. Esta parte do sócio-cultural influenciava, não se pode pôr em dúvida, a organização e o destino do grupo. As transformações em curso da economia puderam diminuí-la e quase reduzi-la a nada; com a conquista dos descansos, vai-se dilatar de novo, retomar a sua antiga importância e provavelmente até uma importância ainda maior. A nossa experiência do presente tem, pois, toda a probabilidade de nos encaminhar para um tipo de estudos de história mais sócio-culturais do que sócio-econômicos, estudo esse que atribuirá,

3 A história mente.

4 SARTRE, Jean Paul, **Questão de Método**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967.

calculu, uma parte maior aos sentimentos e às idéias, ao impulso humano, criador ou modificador dos modos de vida e até das estruturas.⁵

Ainda Sartre:

Os marxistas de hoje só se preocupam com os adultos: acreditar-se-ia, ao lê-los, que nascemos na idade em que ganhamos nosso primeiro salário; eles esqueceram sua própria infância e tudo se passa, ao lê-los, como se os homens experimentassem sua alienação e sua reificação, **de início, no seu próprio trabalho**, quando cada um vive de **início**, como criança, **no trabalho de seus pais**. Obstinados contra interpretações muito exclusivamente sexuais, disso se aproveitaram para condenar um método de interpretação que pretende simplesmente substituir em cada um a natureza pela História (...) O existencialismo acredita, ao contrário, poder integrar este método porque ele descobre o ponto de inserção do homem em sua classe, isto é, a família singular como mediação entre a classe universal e o indivíduo: a família, com efeito, é constituída no e pelo movimento geral da História e vivida, de outro lado, como um absoluto na profundidade e na capacidade da infância.⁶

Wilhelm Reich:

Enquanto a família na era pré-capitalista da propriedade privada e nos primórdios do capitalismo tinha uma raiz imediata na economia familiar (como ainda hoje na economia dos camponeses), realizou-se como o desenvolvimento das forças de produção e da coletivização do processo de trabalho uma **mudança na função da família**. A sua base econômica imediata perdeu o seu significado e isso em realção direta crescente da incorporação das mulheres no processo de produção; o que se perdeu em base econômica foi substituído pela **função política**. Sua tarefa cardinal, aquela pela qual é defendida mais freqüentemente pela ciência conservadora e o Direito conservador, é a sua propriedade como **fábrica de ideologias autoritárias** e estruturas conservadoras. Constitui o instrumento de educação pelo qual, quase sem exceção, tem que passar todo membro da sociedade, a partir do primeiro sopro de vida. Não apenas como instituição de caráter autoritário, mas, como veremos logo a seguir, por força de sua própria es-

5 CRUBELLIER, M. O acontecimento em história social, In: **A História Social**. Problemas, fontes e métodos. Lisboa, Cosmos, s.d.

6 SARTRE.

trutura, influencia a criança no sentido da mentalidade conservadora; é a mediadora entre a estrutura econômica da sociedade e sua superestrutura ideológica, é envolvida pela atmosfera conservadora, que necessariamente acaba ficando gravada indelevelmente em cada um dos seus membros.⁷

Construir uma história viva

Para os historiadores, afirmações como essas remetem, de uma forma ou de outra, a uma mesma questão: a necessidade de uma História ampliada, rica, provocadora que, além dos elementos básicos da História Econômica e da História Política, incorpore e explore os elementos concretos, vivos e vividos da História Social, tais como a **família** — a “fábrica de ideologias” e de resistência às mudanças, a **escola** — também uma “fábrica” de indivíduos que se quer disciplinados segundo uma certa ordem e tudo o que é abrangido pela denominada história das mentalidades: sentimentos, idéias, valores, atitudes, etc.

Instituições como a família e a escola, além de sua estreita relação com a organização econômica e com os mecanismos políticos da dominação e (re)produção da ideologia, são vivenciadas diretamente pelos alunos, fazem parte do seu mundo, de sua história de vida tanto quanto (porém mais de perto) a organização da agricultura, da indústria ou do comércio. E não é necessário dizer que os fatos e estruturas ligados às instituições família e escola também fazem parte da história...

As promessas desta História Social não se esgotam no estudo, no enfoque destas duas instituições. Uma série de outros temas igualmente relevantes merecem um lugar especial nos programas e material didáticos: as condições de trabalho das diferentes classes e grupos sociais, os movimentos e as resistências, como recomenda Labrousse, a produção cultural erudita e popular, a linguagem e seus usos e significados sociais, preocupação especial em Gramsci, a história dos esportes, das festas, etc. E também os temas de História Econômica e da História Política, apenas que referidos não só a instâncias abstratas, como a organização da produção, mas também aos seus efeitos concretos na vida, no dia-a-dia das pessoas: o estudo, por exemplo, dos padrões de consumo das classes e grupos, no caso da História Econômica; os aspectos decisivos da formação da personalidade de um político cujas

7 REICH, W. — **A Revolução Sexual**. Rio de Janeiro. Zahar, s.d. p. 105.

características pessoais tenham interferido bastante em sua relação com a sociedade.

Uma relação de temas presentes e ausentes na quase totalidade do material didático moderno ilustra o que estamos dizendo:

Brasil Colônia

O que se ensina: a produção para a exportação, a cultura de subsistência, os “ciclos” econômicos, as linhas gerais da industrialização, etc.

O que não se ensina: os mecanismos de distribuição e o consumo, a produção para o mercado interno, as relações entre estas questões e os problemas do abastecimento, alimentação e saúde da população, etc.

A sociedade e a família patriarcal, temas de uma história social, já têm um certo lugar, mas o que se diz é ainda muito pouco.

O que se ensina: visão geral da divisão em classes, os papéis gerais desempenhados pelos membros da família patriarcal e os papéis econômicos dos que são cumpridos pela família escrava, o ensino jesuítico, a referência à cultura desligada (?) da realidade.

O que não se ensina: os elementos concretos da vida das diferentes classes: dia-a-dia, lazer, cultura, língua, saúde... a evolução da família senhorial e sua relação com a atual, o autoritarismo manifesto nos “microssistemas”, a função social das festas, da religião, a cultura negra, etc.

Brasil Império

O que se ensina: a história da política e das instituições oficiais, os partidos (que representação fazem as crianças de liberais e conservadores?), a política externa, a interna, a proclamação da república e suas causas... A História Social se esboça: o café e as usinas de açúcar, as correntes imigratórias, as relações de trabalho, a urbanização... do Rio de Janeiro, o abolicionismo, etc.

Não se ensina: as transformações na família a partir da influência européia e do aburguesamento da sociedade brasileira, a redefinição de papéis, a situação da criança, o machismo, etc.

Texto de época: “A mulher é um composto de paixões exalantes que a impele a viver pegada ao homem, como a trepadeira ao tronco.”

“...ela foi formada para sentir, como o homem foi criado para pensar: aquelas que têm apresentado uma inteligência superior, têm sido sempre à custa de suas qualidades femininas.”

Não se transmite também: as mudanças no setor da educação, a penetração cultural inglesa e francesa, a mudança de hábitos, as posturas autoritárias e discriminatórias do negro e dos pobres em geral, os ditos de época, os anúncios de escravos fugidos e a vender ou alugar: “João, nação angola... cego do olho esquerdo e ao pé do mesmo e sobre a fronte bastante cicatrizes.” “José, por alcunha Caboclo, da nação Gabão, nagô, feio, jambo das pernas e na esquerda tem em cima da canela uma grande cicatriz que não sara nunca”, a capoeira, o frevo, a descrição da vida das camadas pobres, os imigrantes, suas expectativas, suas fantasias, sua realidade.

Uma História Nova teria que ser assim: 1 — **ampliada** e **generosa** pela fartura de temas que pode abarcar; 2 — **concreta**, pela relação que faz com a vida dos alunos; 3 — **totalizante**, pelas múltiplas articulações que possibilita; 4 — **lúdica**, pelos sentimentos de identificação e envolvimento que produz.

Essa História seria, efetivamente, a da música de Pablo Milanes e Chico Buarque:

CANCION POR LA UNIDAD DE LATINO AMERICA

El nacimiento de un mundo
Se aplazó por un momento
Fue un breve lapso del tiempo
Del universo un segundo

Sin embargo parecia
Que todo se iba a acabar
Con la distancia mortal
Que separó nuestras vidas

Realizaban la labor
De desunir nossas mãos
E fazer com que os irmãos
Se mirassem con temor

Cuando pasaron los años
Se acumularam rancores
Se olvidaram os amores
Parecíamos extraños

Que distância tão sofrida
Que mundo tão separado
Jamás se hubiera encontrado
Sin aportar nuevas vidas

E quem garante que a História
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória

A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue

É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos

Lo que brilla con luz propia
Nadie lo puede apagar
Su brillo puede alcanzar
La oscuridad de otras costas

Quem vai impedir que a chama
Saia iluminando o cenário
Saia incendiando o plenário
Saia inventando outra trama

Quem vai evitar que os ventos
Batam portas mal fechadas
Revirem terras mal socadas
E espalhem nossos lamentos

E enfim quem paga o pesar
Do tempo que se gastou
De las vidas que costó
De las que puede costar

Já foi lançada uma estrela
Pra quem souber enxergar
Pra quem quiser alcançar
E andar abraçado nela

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CRUBELLIER, M. **A história social; problemas, fontes e métodos.** Lisboa, Cosmos, s.d.
2. A HISTÓRIA mente. **Isto É**, n. 62, 1.º mar. 1978.
3. OLIVEIRA, Zuleika de Abreu. **Currículo para a formação de professores de 1.ª a 4.ª série do 1.º grau; proposta metodológica.** Rio de Janeiro, 1978. Dissertação, Mestrado, Fundação Getúlio Vargas.
4. REICH, W. **A revolução social.** Rio de Janeiro, Zahar, s.d.
5. SARTRE, J.P. **Questão de método.** São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967.

DEBATE*

- 1.ª Questão: *Ao trabalhar com seu livro no magistério, o que percebi nos alunos foi uma dificuldade muito grande para que os mesmos se situassem no tempo e no espaço. Eles também reclamaram de não conseguirem, através de seu livro, conhecer os fatos de uma maneira mais empírica, o que os deixa meio perdidos. Como a gente faz para poder trabalhar a História de forma vibrante, que interesse ao aluno?*

F.A. — Eu penso que há uma dificuldade muito grande de a gente conseguir fazer uma criança entender o que é o século XVII, por exemplo. É muito difícil porque existe um grau de abstração, espaço, tempo, ... mas a História é isto também, você tem de dar uma visão de processo, para frente e para trás — o que ocorreu com nosso livro é que ele acabou sendo usado mais no pré-vestibular e até no ciclo básico da Faculdade, o que revela mais a debilidade do nosso ensino do que os méritos do livro. Eu reconheço que em nosso livro o aspecto didático tenha que ser melhor elaborado. Quando se começa a falar da colonização do Brasil, ou na época em que este território passou a se chamar Brasil, só existiam índios, como a criança reage? É difícil descobrir. Ao mesmo tempo, é importante esta noção de tempo, de continuidade. Mesmo para a sua própria vida é difícil estabelecer esta relação.

Para nós, adultos, é mais fácil. A gente se lembra da nossa infância. Para o mais jovem, esta noção é mais difícil, porque

* Debate transcrito por Marionilde Dias Brepohl.

o tempo da vida dele é pequeno; eu não nego que o dado cronológico, localizado no espaço, seja fundamental na História. Inclusive, eu acredito que se precise ter até uma certa linearidade. É necessário que se siga uma sequência. Agora, a forma como se faz isto normalmente é muito insossa; os índices dos livros, por exemplo, desestimulam qualquer pessoa. São áridos. Neste sentido, dever-se-ia procurar um tratamento jornalístico ao texto, títulos que chamassem mais atenção. E uma linguagem mais coloquial. Também a ilustração é importante. A fotografia é fundamental para auxiliar a compreender a época. Você vê como as pessoas se vestiam, como elas sorriam, onde elas estavam. Por exemplo, em frente de um quadro que retrata a chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, pode-se fazer uma série de incursões da História: "Por que o português usa roupa, por que o indígena não usa? Que tipo de paisagem está ali, por que o branco traz um pedaço de papel em suas mãos?" Afinal, você pode conhecer uma sociedade pelos seus costumes, pela sua indumentária. Se o livro for bem ilustrado, pode ajudar bastante. Mas o que acontece é que os livros didáticos são extremamente mal ilustrados, muito em função da própria leitura que se faz da História, da História dos grandes vultos. Então você tem o rosto da Dona Isabel, o rosto do Abraham Lincoln, e os alunos colocam bigodes na Dona Isabel e óculos no Abraham Lincoln. Por que eles estragam as figuras? Por que as escolas do Rio de Janeiro são tão depredadas? Em primeiro lugar, porque a população não sente isto como algo dela, e em segundo lugar, porque aquele rosto, aquele ensino, aquele vulto, não tem nada a ver com ela.

No caso da capa do meu livro, por exemplo, colocamos fotografias de homens comuns, não se trata de nenhuma "autoridade". São pessoas da rua. A gente se postou na Praça da República em São Paulo e perguntava para os transeuntes: "Quem quer posar para capa de um livro? E eles logo aceitavam, pensando, . . . "eu vou entrar para a História, pelo menos assim, como minoria anônima". No livro, não existe fotografia de herói, só se colocaram fotografias de pessoas que ninguém conhece, com exceção do João Cândido, jogador de futebol.

No primeiro dia de aula eu pergunto a meus alunos quem são as personagens das fotos da capa. E eles já começam a procurar pessoas famosas. Uns acham o Maluf, outros o Ivan Lins, aquele cantor. E então eu digo que não são pessoas famosas, que são pessoas como eles. Penso que este tipo de renovação tem que se realizar no conteúdo e na forma.

2.^a Questão: *O que você pensa dos professores de cursinho, que tanto atraem os estudantes, usando, por exemplo, recursos como piadas durante as aulas?*

F.A. — Eu vejo o próprio esquema de cursinho como pernicioso demais, porque o professor tem que ser um “show-man”, ele tem que contar uma piada, dali há pouco ele repete a piada, alguém reclama que já conhece... é um esquema ruim, porque além do mais é uma aula exclusivamente discursiva, mesmo que seja um discurso interessante. Por outro lado, no cursinho você foge um pouco daquela camisa de força do programa, do currículo e da prova. Você pode deslanchar mais; na minha época de cursinho, eu dei um salto fundamental para a compreensão da História. Agora, em termos de método de ensino é um absurdo total, porque o aluno fica passivo diante de um programa, mesmo que ele (e esta é a grave vantagem) tenha que prestar a atenção, por estar motivado pelo vestibular.

No Rio de Janeiro, na época em que a perseguição política e política era intensa, o refúgio foi o cursinho. Os melhores professores, aposentados pelas universidades, passaram a lecionar em cursinhos ou no exílio.

* * *

Para finalizar, eu só gostaria de fazer menção de um livrinho. Antes disto, porém, eu só queria dizer que no Rio de Janeiro, estas linhas, esses debates, só têm sido acompanhados por uma minoria de professores, é um caminho muito inicial, a gente está nos primeiros passos ainda. Vocês estão falando que aqui no Paraná as coisas estão atrasadas, mas lá no Rio de Janeiro, a gente não tem uma Associação Carioca de História, que esteja com este nível de abertura e de trabalho, como é o caso desta Associação de vocês. E este é um passo fundamental.

Isto me mostra que tem gente pensando junto, com as mesmas dúvidas e inquietações.

Ruben Alves é um filósofo, teólogo, um professor, e escreveu esta pequena obra: **“Conversas com quem gosta de ensinar”**. É muito interessante, é um livro que mexe com a gente.

Eu cito aqui este pequeno trecho, somente para fechar esta primeira etapa de nossos trabalhos (e eu sinceramente espero que este primeiro encontro seja apenas um início).

Ele fala sobre o professor:

Pode ser que educadores sejam confundidos com professores. Da mesma forma como se pode dizer: "Jequitibá e eucalipto não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo?...

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores, possuem uma face, um nome, uma história a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade sui generis, portador de um nome, também de uma história, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece também a dois...

Professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo, professores são entidades descartáveis, da mesma forma como há coadores de café descartáveis, canetas descartáveis, copos de plásticos descartáveis.

Mais adiante ele dá um alento:

...É a ciência pouco ortodoxa da Psicanálise que nos informa que o discurso sobre as ausências, discursos dos sonhos, das esperanças, têm o seu lugar na interioridade de nós mesmos, explodindo, emergindo, irrompendo sem permissão, para invadir e embaraçar o mundo tranqüilo do racional e estabelecido das nossas rotinas institucionais. Seria possível então compreender a polaridade entre educadores e professores, não instaurando uma dicotomia entre duas classes de pessoas, umas resistentes e heróicas, outras existentes e vulgares. Mas antes numa dialética, que nos racha pelo meio, porque somos todos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores.

Não é por acidente então que os professores sejam aqueles que sonham com os educadores e os funcionários tenham visões de liberdade, e os animaizinhos domésticos façam poemas e tenham loucuras sobre o selvagem que habita cada um deles.

Não se trata de formar o educador como se ele não existisse, como se houvessem escolas capazes de gerá-los, programas que pudessem trazê-los à luz. Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido.

O que está em jogo não é uma técnica, um currículo, uma graduação ou pós-graduação. Nenhuma instituição gera aqueles que tocarão os trombetas para que seus muros caiam. O que está em jogo não é uma administração da vocação, como se os poetas, profetas e educadores pudessem ser administrados. Necessitamos de um ato mágico de exorcismo, um ato de amor, nas histórias em que o beijo, que acorda a bela adormecida do seu sonho letárgico, ou do príncipe transformado em sapo. Diz-nos Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor. São atos de amor e paixão que se encontram nos momentos fundadores dos mundos, nos momentos em que se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas, os videntes.

E aí ele termina:

...Já sei a pergunta que me aguarda: “e qual é a receita para a experiência de amor e de paixão — como se administram estas coisas, que programa as constrói?”

E aí eu tenho que ficar em silêncio, porque não tenho resposta alguma.

ESTUDOS SOCIAIS: UM ANTI-HUMANISMO NAS CIÊNCIAS HUMANAS

ANTONIO SIMÃO NETO*

Professor Assistente da Universidade Estadual de Maringá.

A trajetória malévola dos “Estudos Sociais” começou por ocasião do estabelecimento, no bojo da reforma do ensino, das chamadas “áreas curriculares”, ou “áreas de concentração de disciplinas afins”. Pretendia-se dar condições para um estudo integrado de disciplinas próximas, para as quais havia professores especialmente preparados, pelas licenciaturas específicas. Na área de Estudos Sociais as disciplinas consideradas “afins” eram História e Geografia, excluindo-se — reveladoramente — dessa afinidade a Sociologia e a Filosofia, substituídas na mistura pelos ingredientes mais facilmente digeríveis de O.S.P.B., essa indefinida composição de elementos de sociologia e história do Brasil, e a recém-moldada Educação Moral e Cívica, adaptada às novas condições vividas pelo país, ou seja, uma disciplina que confunde moral com alienação, e civismo com passividade. Nessa “área de concentração” estariam as disciplinas consideradas como “sociais”, sem que seus idealizadores procurassem explicar como “Estudos Sociais” podem prescindir da própria Sociologia, e da Filosofia.

Muito cedo esse aglomerado de disciplinas transforma-se, num passe de mágica, executado com precisão pelos burocratas da educação instalados nos postos centrais de decisão, em *disciplina única*, absorvendo até mesmo a pequena amostra polidisciplinar constante nos Estudos Sociais, como área. A pluralidade disciplinar, que é a riqueza das ciências humanas, foi então definitivamente enterrada, e em seu lugar surge uma disciplina contraditoriamente (?) única e múltipla, multifacetada na sua pobre simplicidade, grande na sua abrangência mas pequena na sua profundidade.

A nova disciplina teve o encargo, até então inimaginável por todos aqueles que estavam envolvidos de uma maneira séria com o ensino, de dar uma visão sintética e panorâmica de tudo quanto fosse “social”, utilizando noções sumárias de

ciências humanas, sem pretender jamais uma reflexão sobre a significação desse “social”. Conforme a mentalidade vigente nos altos escalões, reduzia-se esse pensar social à condição de apêndice das ciências exatas, a um papel secundário e até mesmo supérfluo em relação à tecnologia e às habilitações práticas, o que explica também a intenção, logo convertida em realidade, de liberar recursos e espaço nos currículos para as “profissionalizantes”, às custas das disciplinas de “cultura inútil”. Mesmo assim, oculto aos heróis nacionais e à mitologia pátria, assim como os jogos de memória geográfica ainda puderem conseguir um “lugarzinho”, agora sob responsabilidade de um único educador cívico-moral, especializado em elementaridades.

O professor Eduardo d'Oliveira França¹ aponta bem os desdobramentos dessa transformação redutiva no ensino das ciências humanas. Logo após a criação da disciplina-área de Estudos Sociais, acontece a “ressurreição do professor polivalente”, fauna que se supunha extinta desde a criação das Faculdades de Filosofia, destinadas à formação de docentes especializados”.² O professor polivalente era necessário para viabilizar a reforma que se operava, baseada no pressuposto absurdo de que o professor não precisa saber muito, já que se propõe a ensinar pouco; qual a razão de estudar com profundidade uma disciplina específica, se não terá nem tempo nem espaço curricular para desenvolver conteúdos, mesmo os mais genéricos? Preparar docentes especializados seria até um desperdício de recursos públicos, agora encaminhados para outras “prioridades”, sempre estabelecidas nos círculos obscuros do poder central, longe do dia-a-dia do ensino. Estava claro que o professor ideal para a nova disciplina deveria saber um pouquinho de cada componente da receita, nada além, treinado para transmitir o mínimo, sem pretensões a especializações, pesquisas (para quê?) e outras invenções dos intelectuais, e que deslocassem do mercado de trabalho os docentes portadores de diplomas específicos. “Os favoritos do trono eram outros: os coringas do magistério, que tinham a seu favor a pretensão de saberem um nada de tudo”.³ E muitos vão para a sala de aula acreditando na abrangência de seu conhecimento, sem saberem que não sabem, destinados à eterna repetição de chavões e idéias prontas, estagnados no seu conhecimento epidérmico.

Criaram-se então as licenciaturas curtas de Estudos Sociais, dois anos de uma salada indigerível de elementos e in-

1 FRANÇA, Eduardo d'Oliveira. “Estudos sociais”: regressão ou negação? In: ASSOCIAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DO BRASIL. *Tudo é história*. São Paulo, Brasiliense, 1977. p. 56-61.

2 FRANÇA, p. 56.

3 FRANÇA, p. 56.

troduções, de várias áreas das ciências humanas, todas ministradas com a necessária superficialidade, e que habilitam o portador desse “mini-diploma” a lecionar a nova oniciência. Esses cursos “superiores” de curta duração alastraram-se rapidamente pelo país, principalmente em faculdades isoladas, muitas particulares, mas sem poupar até mesmo as grandes instituições de ensino superior, que viram assim seus departamentos reduzidos ou fundidos, redimensionados para a formação do polivalente professor de Estudos Sociais. Como já disseram muitos educadores, adequavam-se os cursos superiores às novas condições do ensino: para disciplinas encurtadas, licenciados curtos.

As consequências desastrosas dessa irresponsável política educacional são conhecidas:

- o assustador rebaixamento do nível de ensino, da qualidade das aulas, em todos os graus;

- a desvalorização das ciências do homem, esvaziadas de significado tanto para os alunos de 1.º e 2.º graus, quanto para a comunidade em geral: história, geografia, são “matérias frias”, que se estuda somente porque se é obrigado, desmotivando inclusive os futuros estudantes de cursos superiores para as licenciaturas longas e bacharelados na área de humanas;

- a inviabilização da pesquisa, principalmente nas universidades, sem apoio oficial, sem reconhecimento pela comunidade, sem público leitor. Para os tecnocratas da educação, pesquisa em ciências sociais, se não servir para justificar as medidas governamentais, é sinônimo de desperdício de tempo — que o professor poderia utilizar para dar aulas — e de dinheiro — necessário para desenvolver a “tecnologia nacional”. O aprofundamento dos conhecimentos é realmente supérfluo dentro do “espírito” dos Estudos Sociais;

- as péssimas condições de trabalho para os poucos que conseguirem lugar no cada vez mais restrito mercado de trabalho, estrangulado pela enorme oferta e pela redução das vagas, sem condições mínimas para desenvolver uma educação séria, conseqüente, e ligada aos problemas reais enfrentados pela população.

Hoje a situação começa a mudar. Os cursos de licenciatura curta recebem cada vez menos candidatos ao mini-diploma, e em algumas universidades estão extintos. Alguns Estados, como São Paulo, que já haviam barrado o avanço dos Estudos Sociais nos currículos do ensino médio, seguem sua luta, visando a exclusão definitiva dessa aberração das escolas, da 5.ª série em diante. Fala-se muito da “volta” da História e da Geografia, assim como da Sociologia e Filosofia, do retorno à pluridisciplinaridade. Comissões são formadas

para estudar a maneira pela qual se dará essa “volta”, algumas por iniciativa de associações docentes, outras por canais oficiais. No Paraná esperamos que se realize logo essa cirurgia, que há muito tempo se faz indispensável: a extirpação dos E.S. dos currículos e a abertura das áreas de concentração, para que nelas caibam as disciplinas que são necessárias para qualquer projeto sério de educação. Porém, apesar do grande avanço que essas atitudes representam, temos algumas ponderações a fazer, quanto ao rumo dos debates e das medidas a serem tomadas.

1. Inicialmente é preciso deixar claro que uma simples “volta” da História e da Geografia, de Sociologia, não resolverá o problema. Se as novas disciplinas ficarem ao encargo de um único e polivalente professor, as coisas não mudarão muito. Em muitas escolas já se fez essa separação, o que é um simples artifício didático, sem representar uma ruptura com a mentalidade que originou e desenvolveu os E.S.; tampouco estaremos caminhando para uma transformação significativa se o enfoque das novas disciplinas permanecer o tradicional, o narrativo, o mnemônico, o comemorativo. Romper com Estudos Sociais significa propor uma nova abordagem das “humanidades”, voltadas para as necessidades da escola e da comunidade.

2. Também é imprescindível que as medidas a serem tomadas sejam fruto de uma ampla discussão, envolvendo todos os interessados numa melhoria real da qualidade do ensino, e que as decisões provenham do conjunto daqueles que estão em contato direto com o ensino das disciplinas em questão. Nem a Universidade, isolada em seu academicismo, nem a burocracia, trancada em seus gabinetes, devem decidir em nome dos que vivem o dia-a-dia da educação, da escola, do processo pedagógico. Enquanto comissões fechadas, nomeadas arbitrariamente, estiverem ditando os rumos da educação e promovendo reformas sem participação efetiva de docentes, pais, alunos, da comunidade interessada, estaremos a repetir as mesmas atitudes autoritárias hoje tão criticadas.

3. Durante todos estes anos de vigência dos Estudos Sociais, ficou claro que não adianta dourar a pílula. Todas as tentativas de humanizar o monstro fracassaram, pois confundiram enfoque pluridisciplinar com uma disciplina aglomerada, e não perceberam a importância ideológica dessa redução. Não é só por causa das limitações de conteúdos e de carga horária que os E.S. devem ser extintos; é porque trazem consigo um pressuposto político conservador, de extremo desprezo pelas humanidades, que considera o pensar social atribuição exclusiva dos organismos autorizados e dos

tecnocratas aninhados no poder central. É porque assassinou as ciências sociais mantendo uma fachada de “diálogo” entre “disciplinas afins”; é porque o exercício do pensamento crítico, da reflexão sobre a vida e a sociedade, tão perigosos para os donos do poder, ficou impossibilitado de se desenvolver, amarrado pela camisa de força dos E.S., na escola e nas universidades. Não há como suavizar essas terríveis intenções, atualizando metodologias didáticas, modernizando a abordagem tradicional, trocando conteúdos.

4. Além disso, temos os problemas de O.S.P.B. e de Educação Moral e Cívica. Quanto à primeira, ainda não se chegou a uma definição da própria “disciplina”: não são História e Sociologia as responsáveis por estudar, e com muito mais profundidade, a organização social e política do Brasil? Sabemos que essa confusão não é gratuita; ela é a justificativa mesma da criação de O.S.P.B., garantia de mais espaço para a transmissão de mitologia brasileira e de enaltecimentos aos governos e governantes pátrios. Quanto à E.M.C., é a tônica do composto: o “cidadão moralizado” que pretende formar é um imbecil acritico e passivo, que aceita sem pestanejar os desmandos e arbitrariedades dos seus “representantes”, que jamais duvida que somos um povo pacífico, tolerante, abençoado por Deus e destinado a um lugar de ponta no cenário mundial, que tem uma crença infantil na excelência de suas instituições e um horror profundo às mudanças. Pensar não; aceitar sim. A educação dos cidadãos segundo uma moral acabada pré-definida é típica dos regimes totalitários; somos até levados a crer que os mentores da nossa E.M.C. são leitores de Orwell, admiradores do Ministério da Verdade e do Grande Irmão.

5. Convém alertar também contra certas posições simplistas, que constituem o outro lado da mesma moeda do autoritarismo pedagógico, que vê o aluno como mero receptor de idéias pré-moldadas, e o professor como simples transmissor transistorizado e impessoal do saber produzido em esferas mais iluminadas (universidade, conselhos de educação, etc). Uma nova disciplina ou área curricular, assentada sobre os mesmos pressupostos que levaram à criação dessa aberração anti-humanista, os Estudos Sociais, não pode deixar de ser igualmente manipuladora e ideológica. O problema maior não está nos conteúdos e/ou enfoque das disciplinas componentes da mistura, juntas ou separadas, mas sim na idéia de que cabe aos teóricos clarividentes a tarefa de “politizar”, “ensinar a pensar”, “conscientizar”, etc., verbalizações da intenção autoritária de “fazer a cabeça” do aluno exatamente conforme a opção política do “educador”. Era esse

o próprio objetivo fundamental dos mentores dos Estudos Sociais: é óbvio que não basta trocar o sinal da equação para que o problema se resolva. É preciso romper com a concepção absurda de que educação e história não são *processos*, mas elementos fixos de uma estrutura determinada, comportando relações hierarquizadas e necessárias entre seus componentes. Pensando de maneira oposta, somos de opinião de que qualquer reformulação conseqüente do ensino guarda relação direta com a democratização da sociedade e das instituições escolares, em todos os níveis. Não podemos concordar, portanto, com qualquer reforma que retire daqueles que vivem o processo o direito de pensar a própria vida e seus rumos.

Concluindo, é sempre bom lembrar que, apesar de um pouco gasto nos debates, o problema dos Estudos Sociais ainda é grave, ainda é ameaça séria, tanto mais porque não bastam boas intenções para que o monstro desapareça, sem deixar um outro, ou outros, em seu lugar, nem garantem que as decisões serão tomadas democraticamente. Por isso são importantes discussões que envolvam educadores, estudantes, pesquisadores, todos os interessados numa mudança para melhor, como este Encontro de História e Educação, promovido pela Associação Paranaense de História, que motivou esse artigo. Se as pessoas que vivem a realidade do ensino não se apresentarem, serão sempre representadas, muitas vezes por quem está muito longe de querer mudar alguma coisa. Se não nos apresentarmos, estaremos contribuindo para uma escola como a que cantou Paul Simon:

“— quando eu penso em toda a baboseira que aprendi na escola, é uma maravilha que eu ainda seja capaz de pensar...”⁴

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

FRANÇA, Eduardo d'Oliveira. 'Estudos Sociais': Regressão ou Negação? In: ASSOCIAÇÃO DOS UNIVERSITARIOS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DO BRASIL. *Tudo é história*. São Paulo, Brasileira, 1977. p. 56-61.

DEBATE*

- 1.^a Questão: *Minha preocupação diz respeito à integração da Sociologia, Geografia e História. Como ela se colocaria a nível de sala de aula?*

4 "When I think back on all the crap I learned in high school It's a wonder I can think at all..." Paul Simon, *Kodachrome*.

* Debate transcrito e revisado por Denise Mohr.

A.S. — Não se deve de novo centrar essa integração no mesmo professor. A luta pelo espaço nas Ciências Humanas é inclusive a luta pelo espaço profissional. Isto não está desvinculado da luta pela profissionalização do Historiador e dos sociólogos. Claro que o professor de História tem que lecionar História; ele teve uma formação para isto, tem métodos próprios, tem objeto próprio.

Quando se fala na volta da História, tem que se ter claro que o professor de História tem que ministrar aulas de História, professores de Geografia de Geografia, e que eles passem a atuar em conjunto. E se eles fizerem este esforço de atualização, necessariamente vão a um entendimento, porque as ciências humanas são imprescindivelmente interdisciplinares.

1.^a Intervenção: *Uma das propostas que se poderia fazer à Secretaria de Educação, é de que se use a infra-estrutura das escolas para o professor realizar cursos de aperfeiçoamento, quando ele não estiver de férias e também não estiver em sala de aula. O que ocorre é que alguns professores são utilizados neste período para exercerem funções burocráticas inerentes à escola.*

2.^a Questão: *Gostaria de voltar um pouco ao que o professor Simão colocou a respeito do problema de professores de uma área específica ministrarem disciplinas diversas. Creio que os Estudos Sociais resultaram de um mal entendido muito grande. O parecer de Walmir Chagas não foi suficientemente compreendido. Realmente Estudos Sociais nunca foram propostos como uma disciplina, porque isto é impossível do ponto de vista científico. Da mesma maneira, Organização Social e Política não é uma matéria, é um conjunto de coisas. Nesse sentido, Estudos Sociais, tal como está proposto, é uma área de estudos, onde as diversas disciplinas das ciências humanas se integrariam num plano curricular com o mesmo objetivo. E esse objetivo é a educação.*

A.S. — Eu não sei se eu concordo com você. Acredito que os Estudos Sociais nunca foram um equívoco. Houve desde o começo uma intenção clara, um objetivo claro a atin-

gir, e foi atingido em boa parte, temos que reconhecer — ou seja, o descrédito nas ciências humanas. À medida em que no país está se instalando um Estado autoritário, que não se quer colocar em discussão, quais são as disciplinas que provocam o pensar? São as ciências humanas em geral. E são elas que são visadas pelos Estudos Sociais. Colocar todas no mesmo saco, retirando algumas mais críticas ou tornando outras “inofensivas”, atendia a uma intenção clara: afastar a crítica. E hoje, a História que se tem, o que restou, é simplesmente a parte comemorativa, acrítica. Existe, portanto, uma linha norteadora que visa o descrédito das Ciências Humanas. Não sei se houve um equívoco ou uma proposta incompreendida. Creio que foi uma proposta que deu muito certo para seus interessados.

2.^a Intervenção: *Voltando à História episódica, é necessário resgatar um fato e uma data muito importantes: a época em que Estudos Sociais foram implantados, qual seja, a era Médici. Creio que só isto elucida o equívoco que não existiu.*

Réplica — *Mas você pode ter uma boa teoria e essa teoria pode ser aplicada de diversas maneiras. O parecer de Walmir Chagas aplicado em uma sociedade pluralista e aberta teria um outro resultado. Você pode elaborar um plano curricular extremamente bom, em uma sociedade autoritária ele não vai funcionar. A teoria pode ser muito boa e é neste sentido que eu estou colocando. Nesse sentido é que eu vi o equívoco. Porque os Estudos Sociais foram implantados de cima para baixo — e neste sentido é evidente que a conjuntura em que ela foi implantada influenciou tremendamente seus desdobramentos.*

Tréplica — *Mas qual boa teoria é desvinculada de sua prática? Porque foi o Walmir Chagas o principal agente de transformação naquela conjuntura, e não, por exemplo, a Professora Déa Fenelon? Creio que raciocinando por este caminho, acaba-se retornando ao mito da neutralidade científica, o que seria historicamente imperdoável.*

CASA DA MEMÓRIA*

REGINA WALLBACH

Licenciada em História. Coordenadora da Casa da Memória, Fundação Cultural de Curitiba.

Dentre os principais objetivos da APAH — Associação Paranaense de História, desde suas origens, aponta-se a idéia de ser ela um veículo de expressão e um instrumento de troca de experiências e circulação de idéias, mantendo professores e pesquisadores informados do desenvolvimento da ciência histórica. Seria ainda o lugar de discussões relativas à problemática do ensino dessa disciplina. Para otimizar propostas surgiu a idéia de publicarmos a revista “História: Questões & Debates”, que hoje já está no seu sexto número. Mas a atuação da APAH não parou aí, ela tem se manifestado no sentido de ampliar o campo de trabalho do historiador, de forma que esse não fique restrito somente ao ensino, mas que venha ocupar espaços em órgãos e entidades vinculadas à pesquisa histórica. Ao assumirmos a Coordenação da Casa da Memória, da Fundação Cultural de Curitiba, tivemos presente a importância do papel desempenhado por esta associação ao reivindicar, ao Prefeito Maurício Fruet, a ocupação deste cargo por um profissional de História. Desta forma, parece-nos bastante oportuno este encontro para dar uma breve notícia sobre o funcionamento e o trabalho realizado pela Casa da Memória. Para os que não a conhecem, gostaríamos de esclarecer que desde a sua fundação, em 1973, ainda como Casa Romário Martins e depois, em 1979, como Casa da Memória, ela tem funcionado como centro de documentação e inventário dos bens culturais de Curitiba. Localizada no Largo da Ordem, número 135, conta com o seguinte acervo: uma biblioteca, formada pela doação das famílias Romário Martins, José de Andrade Muricy e Alceu Chichorro; uma pinacoteca com aproximadamente cinquenta obras, entre elas, obras de Andersen, Bakun, Portinari e Viaro; uma mapoteca, um arquivo histórico fotográfico da cidade; outros materiais como artigos de jornais, boletins, revistas, fitas gravadas, documentos manus-

* Comunicação transcrita e revisada por Serlei Fischer Ranzi.

critos, etc. É uma casa de pesquisa e está aberta ao público interessado de segunda a sexta-feira, no seguinte horário: das nove horas ao meio-dia, das duas horas às seis e trinta da tarde. Aproveitamos ainda a oportunidade para falar das próximas atividades a serem desenvolvidas pela Casa da Memória: a partir de 26 de setembro até meados de novembro próximo serão desenvolvidos pela Fundação Cultural de Curitiba os Encontros de Cultura em Curitiba. Eles serão uma tribuna aberta à discussão da nossa realidade cultural. Neles serão debatidos a produção cultural da cidade, seus rumos, bem como a necessidade de reivindicações. Os encontros serão abertos a toda a população e divididos em semanas. Cada semana tratará de uma área específica da cultura, onde a Fundação Cultural tenha responsabilidade. Assim sendo, ocorrerá de 31 de outubro a 4 de novembro a "Semana da Memória", quando serão debatidos os seguintes temas: "a política oficial em relação à memória"; "a participação da comunidade na preservação do patrimônio"; "o papel do arquiteto e do historiador em relação ao patrimônio histórico"; "a importância social da memória"; "a pesquisa e o trabalho acadêmico e seu retorno à população"; "relato da experiência com trabalhos relativos à preservação da memória". Além da discussão das propostas, teremos os encontros dos especialistas da área. Da organização de exposições e de eventos públicos, será realizada uma gincana abrangendo toda a rede escolar do município, no total de 82 escolas, cujo objetivo será a conscientização por parte da população da importância do resgate da memória para o conhecimento da nossa realidade. Discutir a memória, ampliar seu conceito, torna-se um imperativo a partir do momento em que constatamos que vivemos em uma sociedade. É como diz Marilena Chauí: "Destroí essa memória e a substitui pela história oficial e celebrativa, cujo triunfalismo dessa história do vencedor vem pisotear a tradição dos vencidos". A idéia da memória comprometida com uma pesquisa erudita dissociada do mundo contemporâneo é coisa do passado.

Sendo assim, nossa intenção é sensibilizar a população curitibana para o trabalho de resgate da sua memória e efetiva participação no processo do conhecimento da nossa cultura.

MUSEU PARANAENSE*

MARIA DA GLÓRIA CORRÊA BITTENCOURT

Licenciada em História. Responsável pelo Setor Educativo no Museu Paranaense.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a oportunidade de apresentar a professores de ensino médio algumas das atividades desenvolvidas no Museu Paranaense, o que faremos procurando enfatizar o Setor Educativo.

Nós estamos com um projeto de abrir o Museu Paranaense para as escolas, principalmente as escolas do segundo grau. Nessa primeira fase, temos alunos do Instituto de Educação, do Lysimaco, do Colégio Júlia Wanderley e Leôncio Correia. De agosto até final de outubro, todos os dias estão tomados pelas escolas. Os colégios recebem um roteiro sobre o que nós teríamos a oferecer dentro do museu. Temos a parte de "Arqueologia", a "Pré-história", a "Proto-história", a História do Paraná — Paraná Província e República; a evolução do homem (roteiro histórico do Brasil e Paraná colônia, sobretudo Curitiba, e o folclore). Na sede do museu dispomos de uma série de filmes históricos que estão sendo oferecidos aos colégios de primeiro e segundo grau. O museu está aberto para os alunos que queiram fazer estágios, principalmente normalistas que precisem dar aula sobre a fundação de Curitiba.

Já foi feito um contato com as escolas que participarão nesse primeiro momento e as outras que quiserem participar deverão entrar em contato conosco. O telefone é: 234-3611, Maria da Glória, Setor Educativo. A parte da tarde é deixada justamente em aberto para que as escolas possam fazer uso do nosso acervo.

Esta é só uma idéia do trabalho que nós estamos fazendo. Existem outros, é evidente. Nós vamos ter um curso na semana de folclore, por exemplo; mas a minha parte, educativa, é a de atender aos escolares. Junto com o roteiro histórico, as escolas escolhem o que gostariam de ter e solicitam ao museu, pois estamos prontos a atender.

* Comunicação transcrita e revisada por Serlei Fischer Ranzi.

Podemos dispor, também, da biblioteca do museu, que funciona para pesquisas em todos os níveis, não só a nível universitário. As vezes, as pessoas não a utilizam porque realmente não sabem o que tem e não são informadas a respeito.

Ontem eu falei com alguns alunos, e pedi a eles que reivindicassem esses direitos, pois o museu é um órgão público; os funcionários públicos existem para atender ao público. Nós temos a obrigação de levar a ele, principalmente da rede escolar, o que temos, aquilo que pode ser útil. De outra forma, o museu será um prédio muito bonito, mas para a posteridade. Como alguém me disse outro dia, que não se podia usar determinadas coisas porque eram para a posteridade. Queremos acabar com este conceito de museu antigüidade e museu posteridade. Nossa visão é bem mais dinâmica, ligada ao presente, e especialmente à educação.

ENSINO DA HISTÓRIA NO PRIMEIRO GRAU: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA*

CÍNTIA BRAGA CARNEIRO

Licenciada e Bacharel em História. Técnica da Fundação Educacional do Estado do Paraná — FUNDEPAR.

MARIONILDE DIAS BREPOHL

Mestre em História do Brasil. Professora Assistente de História na Faculdade Católica de Administração e Economia do Paraná. Técnica do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social — IPARDES.

1 — Introdução

Este trabalho se configura como um pré-projeto que objetiva ampliar o debate acerca do conteúdo do ensino da História no 1º Grau, entre os membros da Associação Paranaense de História — APAH, estudantes e professores do ensino superior, demais interessados na Educação e, sobretudo, professores comprometidos com o ensino médio nesta área.

Trata-se de um estudo que sofre uma série de limitações, dado seu caráter preliminar, devendo ainda passar por uma discussão com profissionais de áreas afins, o que nos possibilitará, através da prática interdisciplinar, um maior aprofundamento do tema.

Se nos propomos a divulgar este pré-projeto, é para que o mesmo sirva muito mais de instrumento de debate, na medida em que se politize a questão educacional referente ao ensino da História. Não se pretende que o mesmo seja interpretado como mais uma recomendação acadêmico-burocrática de programa.

Nossa intenção é criar, através deste estudo, um espaço para críticas e sugestões de docentes e pesquisadores, bem como dos órgãos responsáveis pela implementação de políticas educacionais, fomentando um maior diálogo entre os interesses neste tema.

* Proposta apresentada ao grupo técnico da Secretaria de Estado da Educação, em reunião que congregou os chefes de Núcleos Regionais do Estado do Paraná e representantes de cursos superiores de História e Geografia deste Estado, em outubro de 1983.

Nossa expectativa, portanto, é esta: que este estudo re- torne a suas autoras reformulado e ampliado pela crítica e propostas de seus leitores.

2 — Justificativa

A APAH, entidade que procura o desenvolvimento e a di- fusão da História como ciência, como instrumento de edu- cação e conhecimento tem, nos seus quatro anos de existên- cia, encampado, entre outras lutas, a volta do ensino da His- tória no 1º Grau e, conseqüentemente, a extinção dos Estu- dos Sociais. Estes esforços têm sido realizados, também, por entidades como a Associação Nacional dos Professores Uni- versitários de História — ANPUH, e já foram alcançados re- sultados positivos, como ocorreu no Estado de São Paulo, onde a História e a Geografia passarão, a partir de 1984, a ser ministradas independentemente nas 5^{as} e 6^{as} séries (uma vez que nas 7^{as} e 8^{as} séries não se chegou a implantar os Es- tudos Sociais).

Contudo, o mero desmembramento destas disciplinas não supõe, por si só, a melhoria imediata da qualidade de ensino, porque após os doze anos de funcionamento dos Estudos Sociais o corpo docente se apresenta despreparado para mi- nistrar um efetivo programa de História.

Por outro lado, considera-se que a situação anterior não era satisfatória, já que estava calcada em linhas teóricas de- senvolvidas no século XIX. Tal procedimento ignorava a His- tória recente e desestimulava o aluno para esta disciplina, que não via motivo que justificasse “decorar” fatos passados sem qualquer vinculação com sua realidade presente.

Os livros didáticos adotados até a implantação dos Es- tudos Sociais, pela Lei 5.692/71, são o melhor exemplo desta situação.

E o Paraná foi um dos primeiros Estados a sofrer estas alterações, passando a implantar os Estudos Sociais na ca- pital e no interior, não apenas nas redes de ensino médio, co- mo também criando cursos superiores para formação destes docentes.

Assim, em decorrência desta modificação na Lei das di- retrizes e bases, houve um aumento de cursos de licenciatura curta, tanto em faculdades públicas, como em particulares. As “vantagens” pareciam ser óbvias: o professor se tornaria polivalente, o curso demandava baixíssimos custos e os es- tudantes passaram, inclusive, a preferi-lo por entenderem que teriam seu mercado de trabalho ampliado.

Atualmente, na iminência da volta da História e da Geografia como disciplinas autônomas, propusemo-nos a questionar a que História estaríamos retornando: à fática, linear e comemorativa ou a uma História que se propõe a dar ao aluno um conteúdo crítico de leitura da realidade, uma possibilidade de aprender a raciocinar historicamente, a entender os fatos e suas articulações com o conjunto que o circunscreve? É esta a 2ª opção que pretendemos perseguir.

3 — Objetivos

3.1. Objetivos Gerais

3.1.1. Promover a melhoria da qualidade do ensino, principalmente na área de História no 1º Grau, através da prática interdisciplinar;

3.1.2. Levar o aluno a raciocinar historicamente, estimulando a apreensão da noção de temporalidade e sua dinâmica no real.

3.2. Objetivos Específicos

3.2.1. Mudar a orientação teórica e metodológica da História, procurando adequar a produção acadêmica recente à capacidade de compreensão do aluno de 1º Grau;

3.2.2. Integrar escola e comunidade, através de um maior conhecimento por parte dos alunos da História local, articulada permanentemente a seu contexto mais amplo;

3.2.3. Introduzir o aluno em conceitos abstratos que lhe permitam elaborar um raciocínio, levando-o à reflexão histórica no seu cotidiano;

3.2.4. Adequar o conteúdo programático da História aos conteúdos da Geografia e Organização Social e Política do Brasil, mantendo, contudo, autonomia entre estas disciplinas, uma vez que as mesmas trabalham com instrumentais de análise distintos.

4 — Hipótese para orientação do trabalho

As noções de tempo e espaço são apontadas pelos professores do ensino médio como as mais difíceis de serem apreendidas pela criança, que não dispõe de uma experiência de vida suficientemente longa para captar a noção de processo, cara ao historiador.

Entretanto, a criança é capaz de conviver com tempos e espaços diferentes, por meio de sua fantasia. Assim, ela se interessa por animais pré-históricos, ao mesmo tempo que se fascina pelo rei e a princesa dos contos de fadas, pelo

meirão das grandes cidades e por viagens interplanetárias do ano 2001.

A concepção científica de temporalidade não se afasta desta multiplicidade. O historiador sabe que o passado não é uma matéria morta e acabada. Para nós, a concepção platoniana de trabalho manual e intelectual é tão contemporânea quanto os valores da sociedade de consumo. E por outro lado, os vestidos longos e rodados das mulheres do século XVIII são tão ultrapassados quanto as roupas rosa-choque acinturadas do ano passado.

A diferença para um cientista social é que esta multiplicidade do tempo precisa ser sistematizada, e é uma experiência coletiva. Para a criança se trata de uma experiência individual, assistemática, por excelência. E no período da adolescência ela acaba perdendo esta capacidade de convivência e adota a cronologia linear que o adulto lhe impõe.

Trabalhar a história a partir de uma outra dinâmica levaria o aluno a integrar seus próprios interesses ao conteúdo desta matéria, ao mesmo tempo que lhe proporcionaria instrumentais para uma outra apreensão desta instância do real.

A tarefa reflexiva é prioritária, a nosso ver, na educação formal.

E o estudo da História deveria ser centrado neste objetivo maior. Para tanto, elaboramos um esboço de programa que passamos a apresentar na unidade seguinte.

5 — Desenvolvimento do projeto

5.1. Categorias de Análise e Historicidade.

Ao invés de se seguir a história tradicionalmente linear, onde o aluno fica preso a um ou dois séculos por semestre, nossa proposta visa apresentar uma interpretação mais dinâmica das sociedades, que capacite o aluno a refletir a sua própria história, o seu presente, a partir de um conhecimento das estruturas de maior fôlego. Tal objetivo se viabilizará com o estudo das mudanças do homem nas sociedades, através de seus principais agentes. Neste sentido, o programa se orientaria tendo como base categorias de análise mais simples e conhecidas pelo aluno para as mais complexas, como veremos a seguir.

5.1.1. Família

A família é aqui entendida como a primeira e fundamental unidade de socialização do indivíduo.

A partir de um diálogo com a Antropologia, analisar-se-á as modificações sofridas no seu significado e sentido, desde

as relações de parentescos até suas formas de inserção na vida material das sociedades. A divisão sexual do trabalho, as estruturas de dominação (patriarcal, matriarcal, etc.), a vida e a lógica da família camponesa, suas atividades e diferentes funções na sociedade industrial, entre outras, constituem-se variáveis a serem consideradas.

No final da unidade, serão consideradas as estruturas familiares no Brasil. A família indígena, a família patriarcal nordestina, a pouca expressividade da família escrava, a família camponesa e outras. As migrações internacionais conformam para a região sul uma sociedade com hábitos distintos da comunidade luso-brasileira e se pode analisar os casamentos endogâmicos e inter-étnicos.

5.1.2. As Sociedades

Propõe-se o estudo das sociedades desde suas estruturas mais primitivas, onde a base familiar ainda se configura a força motriz da transformação, passando pelas sociedades clássicas (grega e romana) em seus agentes determinantes, até o estudo da sociedade feudal. Interessa ressaltar para este período a gradativa sujeição da natureza ao homem, as funções da Igreja, a hegemonia das camadas nobilitárias, as relações de servidão.

A geração de um excedente demográfico, as migrações rural-urbanas, o advento das práticas comerciais, o processo técnico e a transformação do trabalho em mercadoria, entre outros fatores, dariam conta de remeter o aluno a uma nova sociedade: a sociedade industrial e o predomínio da técnica sobre a natureza, com uma nova estrutura de dominação política e econômica. O surgimento da classe burguesa, das classes médias, do trabalho assalariado no campo e na cidade, são elementos que passam a subordinar, sem excluir, as outras formas de organização social e política.

A sociedade brasileira comporta especificidades que podem ser desenvolvidas nesta unidade.

5.1.3. Base Tecnológica

A coleta, a caça e a pesca como primeiras formas de trabalho, seguindo a queimada das florestas, o uso do machado, a invenção do arado, a manufatura, a fábrica, a indústria e a automação. O destino destas conquistas precisam ser explicitados: o homem domina a natureza, mas acaba ficando sujeito da tecnologia. As contradições desta evolução nos são dadas pela Ecologia, que poderia ser aqui trabalhada. A téc-

nica se apresenta também como um instrumento de dominação e, neste sentido, o Brasil, em sua dependência externa, se constituiria em um exemplo de extremo valor. Quanto à tecnologia responsável pela transformação das matérias-primas, seria fundamental definir a produção de bens de consumo, de bens alimentares, de produtos de luxo, de bens de capital. Este último procedimento remeterá o aluno a uma categoria mais complexa, qual seja, a Economia.

5.1.4. Economia

Destacar-se-á a economia de subsistência em suas origens, bem como sua contemporaneidade. O surgimento da troca de excedentes, onde as mercadorias são permutadas por mercadorias. A moeda como padrão de valor engendra formas mais sofisticadas de comércio, até o surgimento da economia de mercado, o que transforma a atividade econômica em um instrumento de poder.

Da economia liberal à economia planejada nos sistemas capitalista e socialista teremos esboçado uma trajetória que dará conta de explicar ao aluno os mecanismos de poder que regem a sociedade em que ele vive e atuará.

O Brasil, como sabemos, se insere nos quadros da expansão comercial européia, e o sentido de seu “descobrimento” aí reside. Sua luta por independência econômica ainda está em curso e, por outro lado, ele integra o conjunto de países que se vêem cada vez atrelados à intervenção estatal. As medidas de política econômica e suas conseqüências para a população com as quais o aluno convive, através das atividades profissionais de seus pais, são reflexos destas transformações recentes, ou ainda, da herança colonial.

Quanto aos mecanismos de poder que regem tais economias, eles podem ser aclarados na próxima unidade, isto é, Política e Estado.

5.1.5. Política e Estado

Os instrumentos de poder nas sociedades primitivas. A noção de propriedade, as leis consuetudinárias, a noção de “chefe” como uma das formas primitivas de Estado.

Interessa trabalhar a noção de Estado em cada período, seu corpo jurídico e administrativo. Assim, teríamos o Estado grego, o Estado e o Direito Romano, o Estado Hebreu, o Estado descentralizado na sociedade feudal. O Absolutismo, o Liberalismo, o Estado monopolista são os elementos da História Moderna.

Mudanças de caráter estrutural como estas não se deram de forma tática e contínua, mas por meio de guerras, insurreições, lutas que garantiram a hegemonia ou a substituição de determinados segmentos do poder. Estes movimentos mais nevrálgicos refletem e ao mesmo tempo agenciam estas transformações.

Mas também importa esclarecer a sociedade civil. Da democracia grega à democracia atual, bem como as experiências do totalitarismo, proporcionariam ao aluno condições de elaborar o seu espaço enquanto indivíduo pertencente a uma classe social, portador de interesses específicos, sujeito, e não objeto, da História.

Para o Brasil, daríamos especial atenção ao Estado absolutista português, às ordenações filipinas, que legitimaram a escravidão no Brasil colonial, à emancipação política, à abolição, ao Império e à República.

No século XX, aponta-se a “democracia dos coronéis”, a ditadura de Vargas, a fase de redemocratização, o surgimento de partidos, o movimento de 64, a ditadura militar e as eleições de 64 a 83 como elementos para se pensar o autoritarismo, a democracia, o Estado, as classes sociais e seus interesses expressos em suas lutas, resistências e concessões.

5.1.6. Representações Mentais

A História Social se torna, na atualidade, um dos enfoques de maior riqueza na produção acadêmica. Em primeiro lugar, porque retira o caráter maniqueísta herdado pelo marxismo ortodoxo, que acaba de reduzir todo o “sentido” da História na base econômica das sociedades. Em segundo lugar, porque recupera a vida e suas representações mentais, mais criadoras do que esperava as correntes teóricas que deram ênfase às estruturas materiais.

Na fase final do curso de 1º Grau, o aluno poderia começar a “sair” da escola para produzir seu próprio conhecimento.

E, em sua faixa etária, nada mais interessante para ele do que trabalhar historicamente os elementos que começam a lhe falar mais de perto: a sexualidade, as artes, a religião, a morte, a festa, a comida, a moda, os costumes, a infância, a juventude.

A bibliografia existente a respeito destas instâncias do real é muito vasta. Apontamos, entre outros, o trabalho de Philippe Ariès, “O homem diante da morte”, e a coleção co-

ordenada por Jacques Le Goff e Pierre Nora: **“História: novos problemas, novas abordagens e novos objetos”**.

Tal bibliografia poderá ser trabalhada, mas se deve reservar tempo para que o aluno faça pesquisas nesta área: as festas de sua população, os preconceitos, as tradições, a moda. As fontes são variáveis de região para região. Podemos citar o teatro — peças poderão ser escritas pelos alunos —, a fotografia, a música popular e erudita, o museu, o cinema, a televisão, os ditados populares, a fazenda, a “bodega” da vila.

Podem ser realizadas entrevistas com os mais velhos da comunidade, com os artistas, artesãos. A figura de Carlitos, de Charles Chaplin, ou do Tio Patinhas, de Walt Disney, e sua ânsia por dinheiro, por exemplos, podem ser reinterpretados por estes jovens pesquisadores.

Esta carga de conhecimento precisa ser desenvolvida e acompanhada por uma rígida cronologia e localização espacial, para que o aluno não se perca nos processos apresentados. O encadeamento entre uma unidade e outra deve ser bem estruturado para que se possa, de forma ágil, estabelecer uma articulação destas unidades parciais com a totalidade. E é esta habilidade que o aluno deve ter ao realizar as pesquisas finais, que o integrarão à comunidade e que devolverá a esta o resultado destes trabalhos, através de promoções culturais, conjuntas entre escola e comunidade local.

6 — Conclusões

Como se pode observar, esta proposta precisa ser desenvolvida com outros pesquisadores, não apenas com os ligados à História. Pedagogos, filósofos, geógrafos, sociólogos e antropólogos precisam discuti-la e participar da elaboração de cada uma das unidades, bem como de seu detalhamento e complementação.

Sem se constituir um projeto final, este estudo expressa muito mais ambição: a de levar a efeito a transmissão de uma História que evidencie a mudança e não a permanência; o homem como sujeito e não objeto da História; a criança e seu papel criador, atualmente tão afastada no mundo dos adultos.

E é justamente pela sua responsabilidade que se tem que trabalhá-lo com o máximo de profundidade na investigação histórica e pedagógica, para que se cumpra a tarefa educadora.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ALENCAR, Francisco et alli. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1979. 339 p.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de et alli. **História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais**. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1982. 458 p.
- ARIES, Philippe. **L'homme devant la mort**. Paris, Seuil, 1977.
- . **A história da infância e da vida familiar no antigo regime**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- DUBY, Georges. **Guerreiros e camponeses: os primórdios do crescimento econômico europeu. Século VII — XII**. Lisboa, Estampa, 1980. 294 p.
- KOSHIBA, Luiz e PEREIRA, Denise M. **História do Brasil**. São Paulo, Atual, 1979. 312 p.
- LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976. 238 p.
- . **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976. 200 p.
- . **História: novos problemas**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976. 198 p.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- . **Seis estudos de psicologia**. Lisboa, D. Quixote, 1977. 216 p.
- VILAR, Pierre. El metodo historico. In: ——— & FRANKEL, B. **Althusser, método histórico e historicismo**. Barcelona, Anagrama, 1972.

O ENSINO DA HISTÓRIA É PERIGOSO? OU DESNECESSÁRIO?

MAGNUS ROBERTO DE MELLO PEREIRA
Licenciado em História e Mestrando em História do
Brasil na UFPR.

A discussão sobre os “estudos sociais” no primeiro grau e a redução da carga horária das disciplinas de ciências humanas no segundo grau têm a idade da Lei 5692.

Até recentemente não havia saído do campo teórico. Com o reconhecimento, pelo próprio governo federal, da falência da lei, e com o espaço aberto pelos governos estaduais de oposição, surgiram perspectivas concretas de reformulações no ensino de nível médio. Aparentemente, a solução mais lógica, seria a reintrodução e o aumento das cargas horárias das disciplinas em questão. Nesse sentido, os professores das áreas envolvidas estão dirigindo suas reivindicações. Mas, antes de qualquer alteração, uma questão deixada em aberto precisa ser esclarecida. Por que o governo federal pôs em segundo plano o ensino das ciências humanas?

A argumentação corrente para reforçar o ensino destas cadeiras é a de que os detentores do poder, ao relegá-las, estariam tentando cumprir os seus objetivos de minimizar a capacidade crítica da população escolar. Em contrapartida, o que se propõe agora, é o reforço dessas cadeiras. Como se isso, num passe de mágica, resolvesse todos os problemas.

Quer me parecer que a escola como um todo e o ensino da História em particular, foram considerados, durante muito tempo, como espaços privilegiados da produção do discurso cívico-nacional. Não me consta que estes tenham sido usados com espaços de resistência, mesmo que na simples transmissão de um contra-discurso. Mesmo quando se fala em fazer um “ensino crítico” da história, não se vai além de propor a crítica do destino da nação, nem ao menos a crítica da sociedade de nações. A meu ver, o conceito de nação atingiu um tal grau de naturalização que a escola estaria dispensada de produzir eficientemente tal discurso. Antes de mais nada eu gostaria de apresentar o conceito de nação com o qual estou operando, para me fazer mais claro. *Nação é o*

*local onde a burguesia oculta politicamente o seu nome.*¹ Esse local não tem existência concreta, precisa estar constantemente em produção.

Hoje em dia existem meios muito mais eficazes para fazê-lo. Os meios de comunicação em massa. É por isso que coloco a pergunta: O ensino da história é perigoso? ou desnecessário? Foi no sentido de responder a essa pergunta que elaborei esta pequena pesquisa.

1. Considerações metodológicas

Os dados aqui apresentados foram obtidos através de um questionário aplicado a alunos de 2.º ano do 2.º grau em quatro escolas de Curitiba.

Duas delas pertencem à rede privada de ensino, N. Senhora Medianeira e Santa Maria, sendo que sua clientela é composta de filhos de empresários e, em grande número, profissionais liberais. As turmas escolhidas são do período diurno, portanto os alunos consultados são apenas estudantes. Enquanto o Santa Maria é considerado um colégio conservador, o Medianeira é tido como bastante liberal, isso, em certa medida, pode ser verificado também nas respostas aos questionários.

Os outros dois colégios onde foram realizadas consultas são da rede pública, Guido Straube, no Jardim Mercês e Newton Ferreira da Costa, na Vila Lindóia. Neste caso é importante a situação geográfica das escolas, pois esta população utiliza como principal critério de escolha a proximidade entre colégio e domicílio. Nos dois casos as turmas consultadas são do período noturno e, portanto, compõem-se de alunos, na quase totalidade, trabalhadores. No Guido Straube predominam os empregados no comércio e auxiliares de escritório oriundos de famílias urbanas. No Newton Ferreira também são frequentes os trabalhadores do setor terciário só que, juntamente, são encontrados diversos operários industriais. Outra diferença é que as famílias desses alunos, em grande maioria, imigraram recentemente do interior para a cidade. Não podemos esquecer que nestas duas escolas temos uma minoria, pois são raros os elementos desta camada social atingidos pelo ensino de 2.º grau.

No total procuramos consultar os extremos da escala social. Não houve, com isso, uma preocupação com a delimitação estatística das amostras ou com seu peso no total da população escolar, apenas procurou-se uma diversificação que o bom senso manda. Devido à diferença entre as amos-

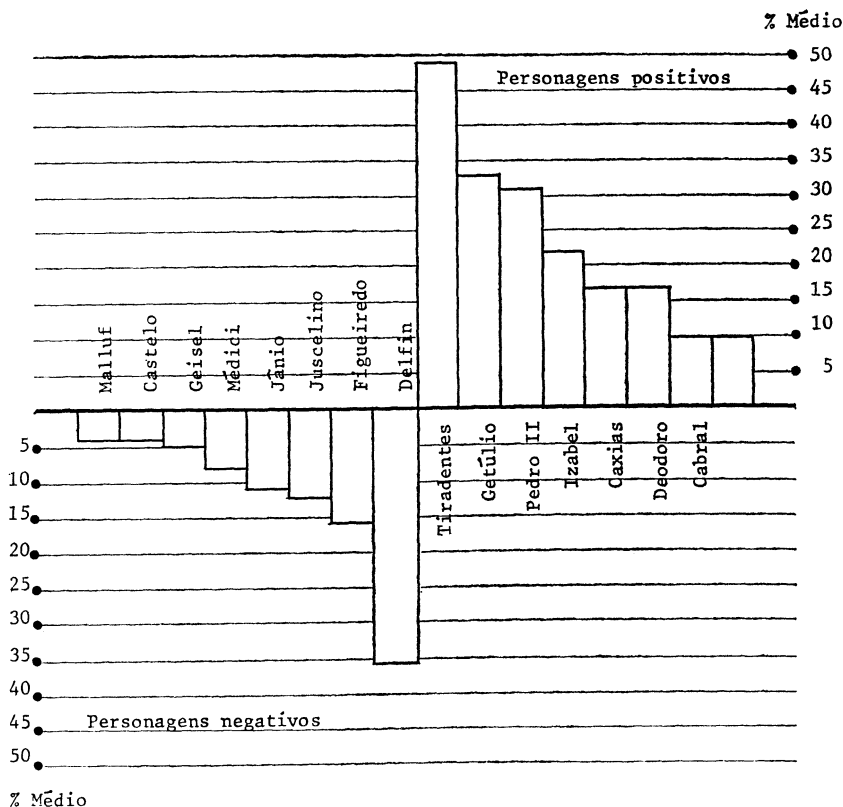
1 Para maiores esclarecimentos ver: BARTHES, Roland. *Mitologias. A burguesia como sociedade anônima*, São Paulo, Difel, 1980. p. 158-62.

tras obtidas, optou-se por trabalhar com as médias aritméticas das porcentagens, dando, dessa maneira, peso idêntico a todas as escolas. Em alguns casos adotou-se a soma bruta das respostas obtidas. Dessa maneira, os resultados obtidos não se prestam a generalizações, são apenas indicadores. Portanto, sempre que me referir aos dados ou a alunos, terei em mente a população especificamente consultada. Se é oportuno ou não generalizar os resultados da pesquisa, mesmo em relação à população escolar curitibana, deixo a critério do leitor. No final do texto vai a tabulação geral dos dados obtidos para quem quiser tirar conclusões por conta própria.

2. Sobre mocinhos e bandidos no ensino da História

A positividade do herói é bastante presente entre os alunos. Herói contrapõe-se a um termo forte como covarde

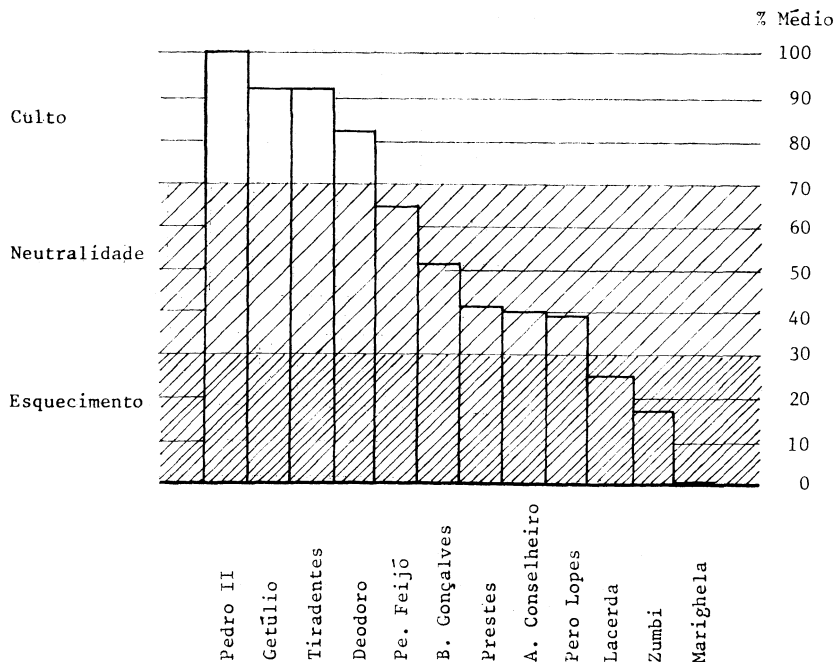
Gráfico 1 — Os bons e os maus.



(50%) ou bandido (26%), raramente a um simples homem comum (13%). Uma história de bandidos e mocinhos é, portanto, operacional. Só que não temos um esquema de personagens fixos tipo Robin Hood x Xerife de Nottingham. Estamos bem mais próximos da história em quadrinhos ou do filme de TV. O herói é fixo, personificando valores eternos, como o Fantasma ou o Batman, enquanto o vilão é o escalonado do dia. No gráfico a seguir temos aqueles que, segundo os alunos, são os melhores e os piores personagens da História do Brasil.

Salta à vista que os bons são de antigamente enquanto os vilões são de hoje. Nessa luta entre o velho bem e o mal recente vale até a marmelada. Sabe-se de antemão o ganhador. Tiradentes (49%) x Delfim (—36%) ou Getúlio (33%) x Figueiredo (—16%).² Alguém apostaria nos azarões? Os derrotados deslizarão para uma zona de neutralidade histórica, do exemplo profilático, onde permanecerão. Salvo aqueles que por alguma contingência tornaram-se necessários para acrescentar novos elos à cadeia da continuidade nacional confirmadora da legitimidade do presente.

Gráfico 2 — Os personagens em sala de aula.



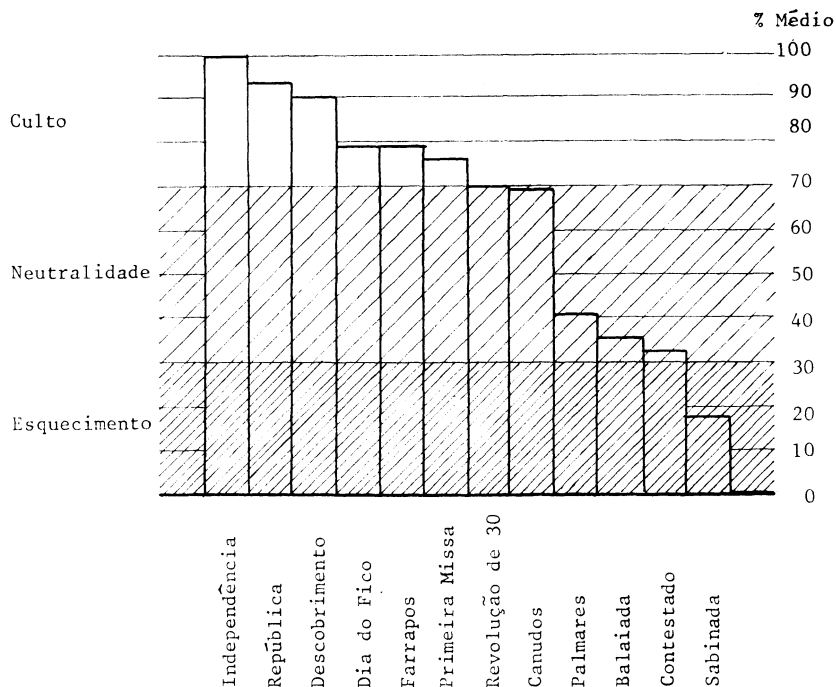
2 Ver tabela referente às questões 3 e 4, páginas 317 e 318.

Outro destino é o dos “inimigos” derrotados. Estes vão para a zona escura da memória nacional. Em vez de execração pública prefere-se o esquecimento. Só a neutralização de uma longa “distância histórica” permite a exibição pública do vencido. Carlos Marighela (0%)? Continua fora da memória nacional.

Temos acima a representação gráfica da frequência com que alguns personagens propostos aparecem em sala de aula. Pode-se distinguir três zonas distintas: a zona do culto nacional, a zona neutra, onde estão os mocinhos desimportantes e os bandidos recuperados e, por último, a zona da inexistência. A região neutra é bastante singular. Um tal Pero Lopes de Souza (39%), donatário de capitania, está no mesmo patamar de Carlos Prestes (41%) ou de Antonio Conselheiro (40%).³

Os acontecimentos “históricos” são bem mais neutros que os personagens. Um conflito separatista como a Guerra dos Farrapos (79%) chega a um patamar altíssimo junto a certos acontecimentos do culto nacional como O Dia do Fico

Gráfico 3 — Os acontecimentos em sala de aula.



3 Ver tabela referente à questão 2, p. 316.

(79%) ou mesmo a Primeira Missa (76%).⁴ Ocorre que os fatos são freqüentemente necessários à exaltação dos heróis. Farrapos, por exemplo, é *necessário* a Caxias ou a D. Pedro II.

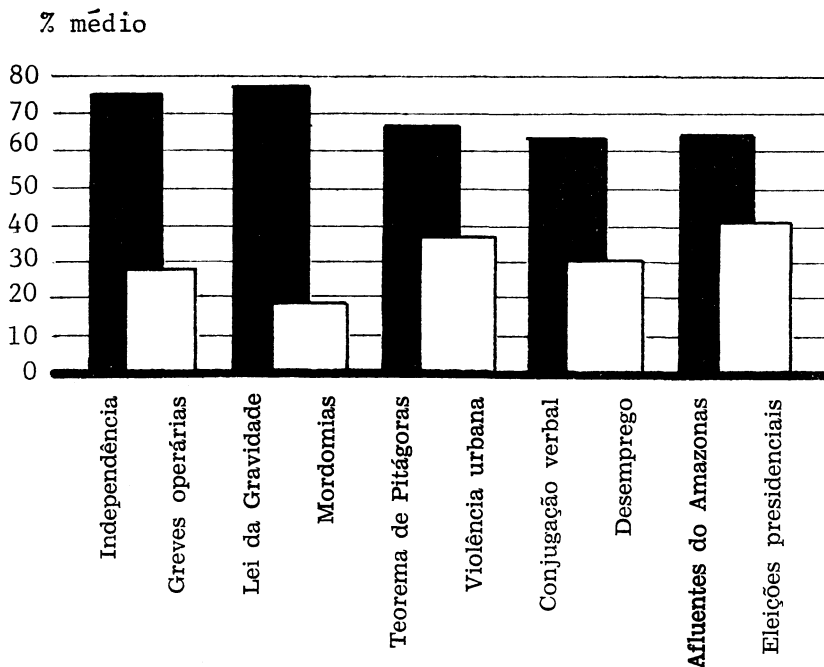
O ensino da história que concretamente existe é algo próximo disto que apresentamos. Isso no 2.º grau, onde os professores são profissionais específicos do ensino da História. Alguns mais afoitos dirão: Isso é uma empulhação, uma manobra de autolegitimação do poder, uma escamoteação da realidade, é essa parcialidade que gera o descontentamento do aluno com a escola. Ledo engano.

3. Os alunos têm a escola que desejam

O processo é retroalimentativo. Também os alunos são reprodutores desse tipo de ensino.

Entre duas opções em oposição, uma envolvendo conteúdos programáticos corriqueiros e outra envolvendo temas atuais, pediu-se aos alunos que indicassem os mais adequados à escola.⁵

Gráfico 4



4 Ver tabela referente à questão 1, p. 315.

5 Ver tabela referente à questão p. 321

Se as respostas produzem algum espanto, ele não deve ficar por aqui. Procurou-se testar também se os preconceitos tidos como correntes entre a população brasileira ainda o são. Existem alguns estudos detalhados sobre esse assunto, portanto vou apresentar os resultados em frases chavão, como se um repórter da Rede Globo, microfone na mão, fizesse:

4. A entrevista do aluno médio⁶

- Qual a sua opinião sobre o índio?
- Ah. O índio é um cara livre (49%)... só que meio inferior (14%).
- E dos pobres, o que você acha?
- Os pobres? Esses trabalham (21%) bastante mas são uns caras inferiores (29%), além do mais são uns tipos imundos (29%). Realmente eu não gosto de pobre.
- Prá contrabalançar, qual a sua opinião sobre os ricos?
- O rico, deixe-me ver. Acho que o rico é um cara esperto (15%) e ordeiro (15%), só que às vezes pinta sujeira (15%) no jeito como descola a grana.
- Vamos agora aos imigrantes. O japonês e o alemão.
- O alemão, além de ser esperto (13%) paca é o cara mais brasileiro que existe. Com ele o negócio é ordem (38%) e progresso (29%). O japonês, você vê aqueles olhinhos fechados e pensa que ele vai na tua conversa. Que nada! Os pintas são é espertos (29%). Além do mais, eles estão mais é a fim de trabalhar (16%) e progredir (32%).
- Para finalizar, me fale sobre o brasileiro.
- Pô, meu! Esse eu nem te digo. Esperteza (19%) é com a gente, só que nunca vi gente mais bagunçada (40%). É o jeitão da gente, sabe como é? Aquela transa de liberdade (13%).

PLIM — PLIM

Vocês não acham fantástico?

Existe aí todo um discurso vitorioso, note-se que os estereótipos do rico são mais fracos. O rico é, de certa forma, um termo neutro a partir do qual se formam as opiniões.

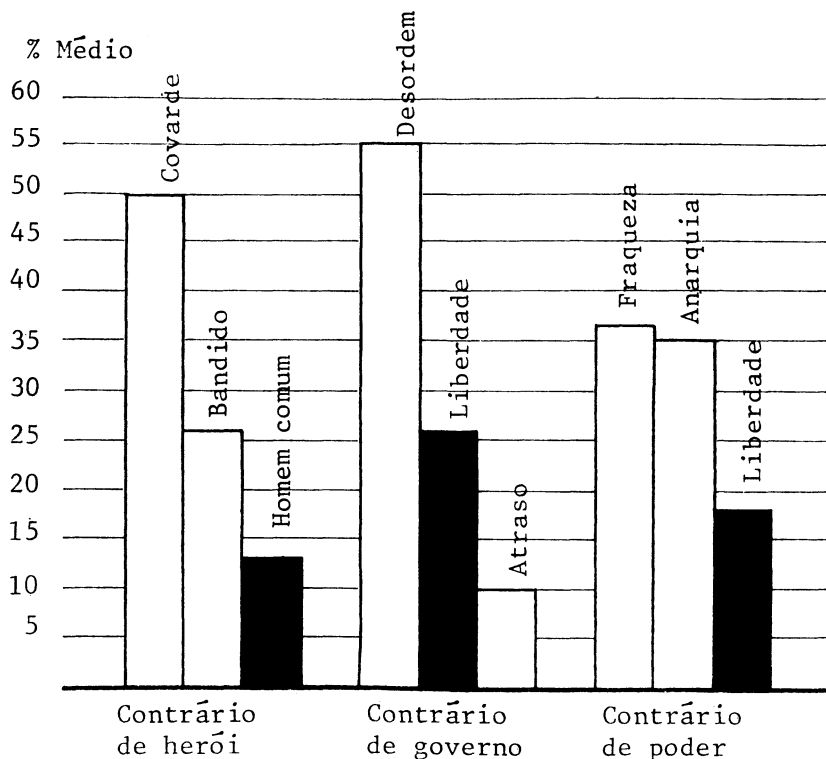
É divertido notar como o próprio brasileiro cabe dentro de estereótipos marcantes. Não sei qual seria o termo de comparação sobre o qual se constrói essa auto-imagem. A primeira vista pode parecer que os auto-estereótipos indicam uma certa rebeldia. Mas a questão é um pouco diferente. O lema mais adequado a esses alunos seria:

6 Ver tabela referente à questão 10. p. 323.

5. *Se hay gobierno sou a favor.*

A noção de governo é vista positivamente. Contrapõe-se a ela a de desordem (53%). Apenas os alunos do Medianeira invertem a questão. Para eles, a ausência de governo é a liberdade (50%). Poder também é visto positivamente, sem ele é a anarquia (35%) ou a fraqueza (37%).⁷

Gráfico 5



Pode-se concluir que a concatenação lógica do estereótipo do brasileiro bagunceiro com o autoritarismo se dá no nível do paternalismo.

“Sem mão de ferro isso aqui vira zona”.

É óbvio que essas concepções não são veiculadas apenas na escola. A auto-imagem de povo a ser conduzido atravessa a sociedade de ponta a ponta e se reproduz nos dois extremos.

⁷ Ver tabela referente à questão 9, p. 322.

De um lado os organizadores da bagunça, ou que se concebem como tal, do outro a grande maioria que se concebe como bando desorganizado a ser posto no caminho da ordem pelos primeiros. A história, tal como é praticada na escola, apenas repete o discurso em local específico. O conceito correlato de nação, desenvolve-se por processo semelhante. Mas, voltando à pergunta inicial, a escola é ainda um local necessariamente privilegiado na produção do discurso da nacionalidade?

Que o profissional do ensino da história utilize esse espaço, pelo menos para a produção de um contra-discurso, já deu para perceber que não é o caso.

Antes de tentar responder essa pergunta vamos tentar responder outra.

6. *Ainda é necessário um discurso nacional?*

Perguntou-se aos alunos se a inexistência de estados nacionais na Idade Média era melhor (48%) ou pior (49%)⁸ para as pessoas da época e se, para os habitantes do Paraná, caso o Estado ficasse independente do restante do país, isso seria melhor (45%) ou pior (50%).⁹

Até certo ponto é surpreendente o equilíbrio entre as respostas. A naturalização do conceito de nação, quer a genérica, existência do estado nacional moderno, quer a específica, Brasil, permanece pouco profunda a nível da abstração. A nível de uma atitude prática, deixar de ser brasileiro (3%) ou desejar alguma modificação interna (94%),¹⁰ quando as coisas no Brasil vão mal, a concretização de uma identidade nacional é algo acabado. A contradição em que diversos alunos caem, acaba por demonstrar a necessidade da produção constante do discurso nacional, principalmente entre os jovens.

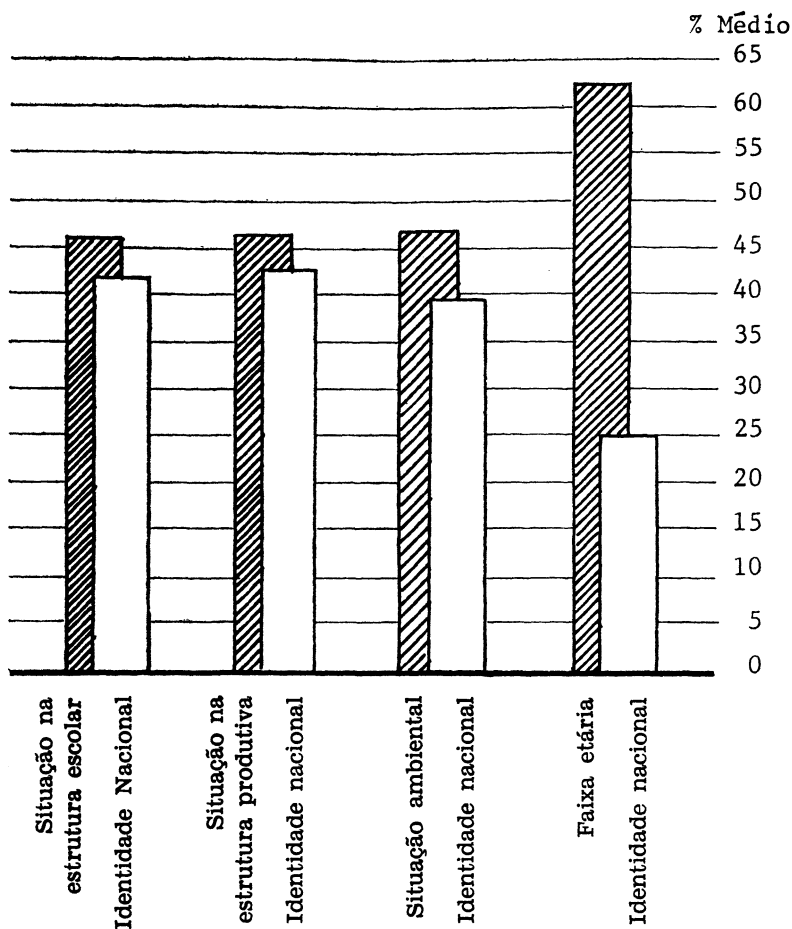
7. *O conflito de gerações é internacionalizante*

Que os movimentos jovens de contestação, punk ou hippie, por exemplo, tenham a capacidade de atravessar fronteiras ou que o mercado de produtos juvenis seja profundamente padronizado internacionalmente, rock, patins, roupas, etc., não é de surpreender.

8 Ver tabela referente à questão 6, p. 320.

9 Ver tabela referente à questão 8, p. 320.

10 Ver tabela referente à questão 11, p. 324.

Gráfico 6 — Identidade nacional x Outras identidades:

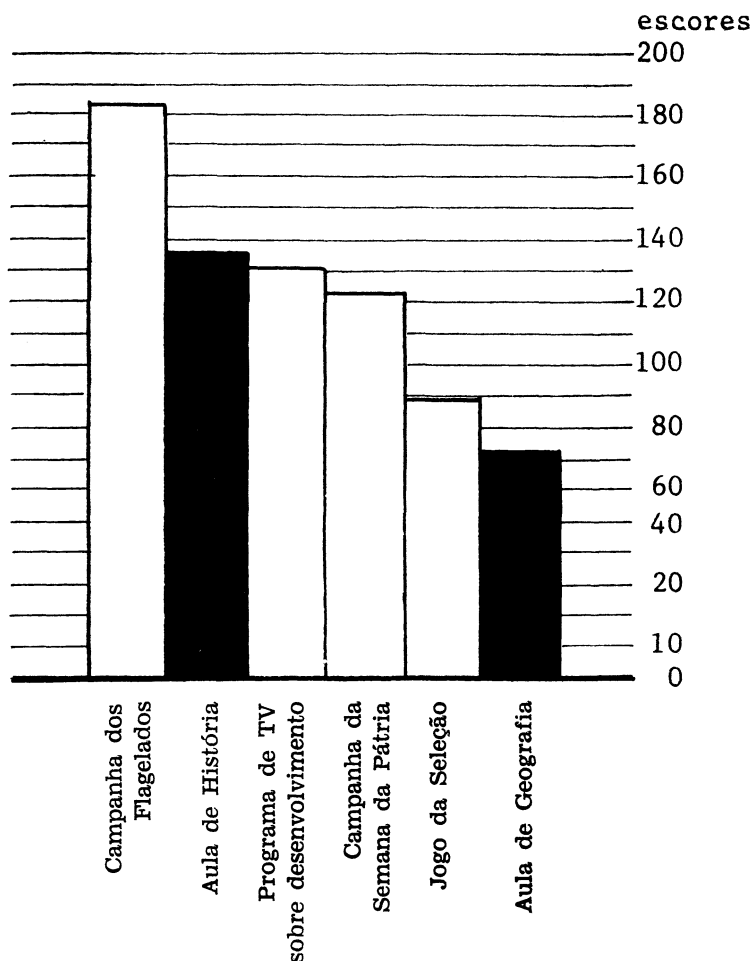
Pela representação gráfica podemos ver a força com que a “identificação etária” supera a “identificação nacional”.¹¹ É de se acreditar que nos outros casos a identidade nacional também seja superada por estarmos trabalhando com uma amostra de população jovem. Ora, é nos meios de comunicação de massa que se produz o discurso internacionalizante, nada mais natural a intensidade com que os mesmos meios sejam utilizados para incentivar o “sentimento pátrio”.

11 Ver tabela referente à questão 12, p. 325.

8. *Um flagelado de vez em quando é ótimo*

São os próprios alunos a responder quais os meios mais eficazes para a "formação do espírito patriótico".¹²

Gráfico 7 — Produção do Espírito Patriótico



A escola parece ter perdido a preponderância nesse papel. Uma desgraça nacional bem editada produz resultados extraordinários e de baixo custo em relação à manutenção

¹² Ver tabela referente à questão 5, p. 319.

de uma estrutura de ensino. O espaço escolar continua bem guardado. Pelo Estado, via regulamentação, pelo professor, via prática de ensino, e pelo aluno, via apatia. Os papéis que ainda permanecem são os de manter o aluno em "situação de ensino" e o de aliviar a empresa e o Estado de certos custos de treinamento de mão-de-obra.

A existência de profissionais híbridos e mal preparados como os de Estudos Sociais se justifica pelo seu menor custo em relação a um de História ou Geografia. O evidente relaxo com que o ensino das ciências humanas é tratado deve ter a ver com os organismos vivos. Aquilo que não é utilizado atrofia.

9. Para concluir, alguns sábios conselhos

Compreende-se a luta dos profissionais do ensino da História pelo "seu" mercado de trabalho. A vida anda difícil, a carestia e tudo o mais. A esses só podemos dizer: vão em frente. Quem não chora não mama. Existe, porém, um grupo de bem intencionados, preocupados com a qualidade do ensino da História. A eles digo o que o próprio Estado diz: para que fazer bem feito o que nos basta mal feito? Aconselho a reciclagem, vão trabalhar na televisão.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARTHES, Roland. **Mitologias**. São Paulo. Difel, 1980.

2. INDIQUE SOBRE QUAIS DOS SEGUINTE PERSONAGENS VOCÊ OUVIU FALAR EM SALA DE AULA

D. Pedro II () Bento Gonçalves () Tiradentes ()
 Zumbi () Marighela () Pero Lopes de Souza ()
 Getúlio Vargas () Pe. Feijó () Luiz Carlos Prestes ()
 Deodoro da Fonseca () Antonio Conselheiro () Carlos Lacerda ()

PERSONAGENS	% Média	Total	S. Maria	(34) ¹	Medianeira	(18)	G. Straube	(17)	N. Ferreira	(22)
D. Pedro II	100%		—	—	18	100%	17	100%	22	100%
Zumbi	17%		—	—	4	22%	2	12%	4	18%
G. Vargas	92%		—	—	18	100%	13	76%	22	100%
Deodoro	82%		—	—	16	89%	13	76%	18	82%
Bento Gonçalves	51%		—	—	10	56%	6	35%	11	61%
Barighela	0%		—	—	0	0%	0	0%	0	0%
Pe. Feijó	64%		—	—	11	61%	11	65%	15	68%
Ant Conselheiro	40%		—	—	10	56%	4	24%	9	41%
Tiradentes	92%		—	—	18	100%	13	76%	22	100%
Pero Lopes	39%		—	—	6	33%	5	29%	12	55%
Prestes	41%		—	—	15	83%	3	18%	5	23%
Lacerda	35%		—	—	12	67%	2	12%	6	27%

1 Respostas do Santa Maria anuladas por vícios na aplicação do questionário.

3. DIGA O NOME DOS TRÊS MELHORES PERSONAGENS DA HISTÓRIA BRASILEIRA

- 1.
- 2.
- 3.

Personagens	Total	S. Maria (34)	Medianeira (18)	G.Straube (18)	N. Ferreira (22)
Tiradentes	49	18	10	7	14
Getúlio	33	18	3	2	10
Caxias	17	15	0	1	1
D. Pedro II	31	15	2	6	8
D. Pedro I	22	5	0	6	11
Princesa Izabel	17	2	3	5	5
Deodoro	10	1	0	7	2
Cabral	10	0	1	3	6

4. DIGA O NOME DE TRÊS PIORES PERSONAGENS DA HISTÓRIA BRASILEIRA

- 1.
- 2.
- 3.

Personagens	Total	S. Maria (34) ²	Medianeira (18)	G. Straube (18)	N. Ferreira (22)
Maluf	4	0	1	2	1
Castelo	4	0	3	1	0
Geisel	5	0	3	1	1
Figueiredo	16	0	4	5	7
Médici	8	1	5	2	7
Delfim	36	5	11	9	11
Jânio	11	6	2	1	2
Juscelino	12	10	1	1	0

2 Alguns personagens das respostas do Santa Maria não foram computados por vícios na aplicação do questionário.

5. OS FATOS ABAIXO PODEM CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DO ESPÍRITO PATRIÓTICO. COLOQUE O N.º 1 JUNTO AO QUE MELHOR CONTRIBUI PARA ISSO, O N.º 2 JUNTO AO SEGUNDO E O N.º 3 JUNTO AO TERCEIRO.

- () Jogo da Seleção Brasileira de Futebol
 () Uma aula de geografia
 () Participar na campanha pelos flagelados do nordeste
 () Um programa de TV sobre o Desenvolvimento do Brasil
 () Uma aula de história
 () Campanha de propaganda da Semana da Pátria

OPÇÃO	Total Scores	S.Maria (34)	Medianeira (18)	G.Straube (17)	N.Ferreira (22)
Seleção	88	33	17	21	18
Geografia	72	26	14	15	18
Flagelados	184	73	35	31	45
Programa	131	48	22	36	25
História	136	67	24	21	24
Semana da Pátria	123	42	16	22	43

6. NA IDADE MÉDIA O MUNDO NÃO ESTAVA DIVIDIDO EM PAÍSES COMO HOJE EM DIA.
PARA AS PESSOAS DAQUELA ÉPOCA ISSO ERA:

Melhor () ou Pior ()

OPÇÃO	%Média	Total	S. Maria (34)	Medianeira (18)	G.Straube (17)	N.Ferreira (22)
Melhor	48%	44	17	8	44%	8 47% 11 50%
Pior	49%	45	17	8	44%	9 53% 11 50%

8. PARA OS HABITANTES DO PARANÁ, CASO O ESTADO FICASSE INDEPENDENTE DO RES-
TANTE DO PAÍS, ISSO SERIA:

Melhor () ou Pior ()

OPÇÃO	%Média	Total	S. Maria (34)	Medianeira (18)	G.Straube (17)	N.Ferreira (22)
Melhor	45%	40	14	8	44%	9 40%
Pior	50%	46	18	7	39%	8 47% 13 60%

7. UMA ESCOLA É O LUGAR MAIS ADEQUADO PARA SE FALAR SOBRE:

- a) Independência do Brasil () ou Greves de Operários ()
 b) Lei da gravidade () ou Mordomias ()
 c) Violência na cidade () ou Teorema de Pitágoras ()
 d) Desemprego e salários baixos () ou Conjugação dos Verbos ()
 e) Eleições presidenciais () ou Afluentes do Rio Amazonas ()

OPÇÃO	% Média ³	Total	S. Maria (34)	Medianeira (18)	G. Straube (17)	N. Ferreira (22)
Independência	75%	70	29	85%	94%	18
Greve	28%	26	12	35%	6%	1
Gravidade	77%	71	27	79%	94%	19
Mordomia	19%	19	10	29%	6%	2
Violência	37%	36	18	53%	6%	4
Pitágoras	67%	62	25	74%	82%	17
Desemprego	30%	31	19	56%	18%	6
Conjugação	63%	59	25	74%	76%	15
Eleições	41%	34	21	62%	24%	18
Afluentes	62%	83	22	65%	82%	19

3 Algumas médias ultrapassam os 100% pois alguns alunos indicaram as duas opções de um mesmo item.

9. ASSINALE A PALAVRA CUJO SENTIDO É MAIS CONTRÁRIO A:

a) Herói — Covarde (), Bandido (), Homem comum ()

b) Governo — Desordem (), Liberdade (), Atraso ()

c) Poder — Liberdade (), Fraqueza (), Anarquia ()

OPÇÃO	%Média	Total	S. Maria (34)	Medianeira (18)	G.Straube (17)	N.Ferreira (22)	
Covarde	50%	50	26	4	9	11	50%
Bandido	26%	22	4	7	3	8	36%
Homem comum	13%	12	3	3	4	2	9%
Desordem	55%	53	24	6	9	14	64%
Liberdade	26%	21	4	9	4	4	18%
Atraso	10%	11	7	1	0	3	14%
Liberdade	18%	17	8	2	5	2	9%
Fraqueza	37%	37	18	5	3	11	50%
Anarquia	35%	30	9	7	7	7	32%

10. FAÇA A CORRESPONDÊNCIA ENTRE:

- | | | | |
|-------------|---------------|----------------|-------------------|
| 1 — Índio | () bagunça | 5 — Rico | () inferioridade |
| 2 — Pobre | () ordem | 6 — Alemão | () sujeira |
| 3 — Japones | () trabalho | 7 — Brasileiro | () esperteza |
| 4 — Negro | () progresso | | () liberdade |

Alternativa	%Média	Total	S. Maria (34)	Medianeira (18)	G.Straube (17)	N.Ferreira (22)
ÍNDIO						
Liberdade	49%	45	18	10	6	11
Inferioridade	14%	13	13	3	2	5
POBRE						
Sujeira	29%	27	11	6	3	7
Inferioridade	29%	29	15	3	3	8
Trabalho	21%	16	3	4	8	1
JAPONÊS						
Progresso	32%	34	20	7	3	4
Trabalho	16%	14	3	4	1	6
Esperteza	29%	24	4	4	8	8
NEGRE						
Inferioridade	28%	25	10	5	6	4
Trabalho	15%	15	7	1	0	7
Liberdade	15%	12	3	2	6	1
RIC						
Esperteza	15%	15	9	3	1	2
Ordem	14%	12	3	1	2	6
Sujeira	15%	13	5	2	6	0
ALEMÃO						
Ordem	38%	37	9	6	7	5
Progresso	29%	24	4	6	5	9
Esperteza	13%	12	4	2	2	4
BRASILEIRO						
Bagunça	40%	39	20	8	6	5
Esperteza	19%	18	8	5	1	4
Liberdade	13%	13	7	1	1	4

11. SE ALGO VAI MAL NO BRASIL VOCÊ GOSTARIA DE: Deixar de ser brasileiro () ou de que as coisas aqui fossem diferentes ().

OPÇÃO	%Média	Total	S.Maria (34)	Mediância (18)	G.Straube (17)	N.Ferreira (22)
Deixar de ser	3%	3	2	0	1	0
Coisas fossem diferentes	94%	85	31	16	16	22
						100%

XIII Simpósio Nacional de História

A Associação Nacional de Professores Universitários de História — ANPUH — realizará, em julho de 1985, o “XIII Simpósio Nacional de História” em Curitiba, Paraná.

O tema central será Sociedade e Trabalho na História. A Associação Paranaense de História — APAH — estará acompanhando de perto todas as atividades preparatórias e deverá também participar ativamente do referido simpósio. Os associados da APAH também filiados à ANPUH, interessados em enviar projetos e comunicações para este evento, podem solicitar maiores informações através da APAH.

I Encontro de História e Educação

O I Encontro Paranaense de História e Educação, promovido por esta entidade, realizou-se nos dias 1.º a 5 de agosto, no Salão Nobre do Colégio Estadual do Paraná. Contou com a participação de 110 inscritos, sendo professores de várias áreas de todos os graus de ensino, além de estudantes, principalmente acadêmicos de História.

O encontro despertou grande interesse, atraindo profissionais de outras regiões do Estado. O curso também foi acompanhado por profissionais da Secretaria de Educação, Fundação Educacional do Estado do Paraná — FUNDEPAR, universidades do Paraná e Departamento de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Da parte desta Associação, esperamos que este encontro tenha sido o primeiro passo para uma colaboração efetiva entre estes órgãos, na busca por melhor qualidade de ensino e educação.

Os temas desenvolvidos foram os seguintes:

Dia 1.º — “Importância do ensino, da pesquisa e da educação em História para a sociedade paranaense” — Mario-nilde Dias Brepohl

— “A educação no Paraná” — Lilian Anna Wachowicz

— “A situação do ensino e da educação no 1.º grau no Estado do Paraná” — Clair Floeiss

— “A situação do ensino e da educação no 2.º grau no Estado do Paraná” — Doralice Altina Gigante

Dia 2 — “Mesa Redonda: “Da História Comemorativa à História Crítica: História e pesquisa acadêmica” — Ana Maria de Oliveira Burmester, Carlos Roberto Antunes dos Santos, Hilda Pivaro e Maria Ignês Mancini de Boni.

Dia 3 — Mesa redonda: “Ensino da História no Paraná — Rede pública e privada — Antônio Carlos Proença; Serlei Fischer Ranzi, Denise Mohr e Regina Wallbach.

— “História e Estudos Sociais” — Antônio Simão Neto

Dia 4 — “A experiência do ensino da História em São Paulo” — Marco Antonio da Silva.

— Mesa redonda: “Currículos — Jussara Puglieli, Maria Auxiliadora Schmidt e Marisa Nunes.

Dia 5 — “Livros didáticos no 1.º grau” — Jacy Camarão de Figueiredo.

— “Livros didáticos no 2.º grau” — Francisco de Alencar.

A Questão dos Estudos Sociais

Uma das questões mais polêmicas debatidas durante o I Encontro de História e Educação foi a volta da História e da Geografia como disciplinas autônomas nos currículos de 1.º grau, e o aprimoramento destas no 2.º grau.

Dentre as sugestões propostas pelos participantes, constatou o envio de um documento à Secretaria de Estado da Educação, ao Conselho Estadual de Educação e ao Departamento da Prefeitura Municipal de Curitiba, reivindicando a extinção dos Estudos Sociais. Para tanto, a diretoria da APAH convocou uma Assembléia extraordinária da entidade, que se realizou no dia 29 de agosto no Anfiteatro do 6.º andar do Edifício D. Pedro II, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, convidando para a mesma todas as entidades interessadas nestas reivindicações.

O documento foi redigido por uma comissão eleita pela Assembléia, composta não apenas de historiadores, como também profissionais e professores de outras áreas de Ciências Humanas. O documento redigido por esta Comissão foi discutido e aprovado numa segunda assembléia, realizada no mesmo local no dia 13 de setembro.

Este documento foi, então, enviado à Professora Gilda Poli Rocha Loures, Secretária de Estado da Educação, Professora Lilian Anna Wachowicz, membro do Conselho Estadual de Educação e aos professores do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, com o seguinte teor:

Diante da gravidade em que se encontra o processo educacional brasileiro, as entidades signatárias do presente documento firmam posição, visando a salvaguarda da área humanística no âmbito do Ensino de 1.º e 2.º Graus

Um balanço feito após doze anos (12) de implantação de Lei 5.692/71, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º Graus, revela realidades indiscutíveis: a deformação do ensino em geral; a desqualificação dos cursos profissionalizantes; a saturação do mercado de trabalho; a "panacéia" da licenciatura curta; a dissolução ensino-pesquisa; a não-integração escola-comunidade e a crescente privatização do ensino em todos os níveis.

No que diz respeito ao ensino humanístico, portarias implementam a área de Estudos Sociais no 1.º Grau, através da habilitação de curta duração, e no 2.º Grau, através de licenciaturas plenas para as disciplinas de História, Geografia, O.S.P.B. e Educação Moral e Cívica.

A implantação dos Estudos Sociais acoplada às reformulações gerais do ensino e somada ainda à licenciatura polivalente, passou a ocupar os espaços e as funções profissionais de Historiadores, Geógrafos, Sociólogos e Filósofos mutilando, ao mesmo tempo, os estudos específicos das respectivas disciplinas e suas possíveis conexões, via interdisciplinaridade.

A imposição dos Estudos Sociais resultou na prática em absoluto e comprovado insucesso. Os Estudos Sociais, como tal, não cabe em qualquer definição de ciência, não podendo, portanto, ser tratado como disciplina com definição própria. Na verdade, essa pretensa área substituiu disciplinas específicas e consagradas como área de conhecimento, pois sua implantação não se processou em função do conteúdo próprio, mas sim repartindo sua carga horária em parte História, parte Geografia e parte O.S.P.B., na tentativa de ensinar estudos gerais, visando sua integralização.

A implantação desse pretenso ensino renovado foi acompanhado de uma nova figura de docente: o professor polivalente. O primeiro tipo de professor polivalente resultou daqueles já formados em História ou Geografia e que, por imposição da Lei, assim foram caracterizados.

Nesse caso, o professor assim improvisado de acordo com a sua formação específica privilegiou a História ou a Geografia. O outro tipo de professor polivalente foi aquele formado em licenciatura curta para ministrar toda a área de Estudos Sociais, englobando vários ramos do conhecimento. Este professor, recebendo noções introdutórias e extremamente generalizadas representou o verdadeiro símbolo da violência desse processo. A professora Marilena Chauí, analisando esta situação, diz o seguinte:

“O que é um professor curto? Qual o interesse em produzi-lo? Um professor encurtado é curto sob todos os aspectos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola, mas a alto custo para o estudante, intelectualmente curto. Em suma, um profissional habilitado a dar aulas mediocres a preço módico, pois é remunerado exclusivamente em termos de hora-aula, sem que entrem no cômputo o tempo que gasta em preparar seus custos e a corrigir trabalhos, como não entram no cômputo seus gastos de locomoção, os materiais de que necessita para produzir um curso, etc.¹”

Será praticamente impossível avaliar o prejuízo em termos intelectuais e educacionais para os estudantes, pois não recebendo os ensinamentos de profissional realmente preparado para um verdadeiro ensino integrado, não assimilaram conteúdo suficiente, e o que é mais grave, com implicações em termos de aprimoramento da consciência crítica, elemento fundamental para a reflexão da realidade em que se inserem.

É importante ressaltar que os órgãos federais têm sentido de alguma forma essa deficiência dos cursos de Estudos Sociais, visto que na Universidade Federal do Paraná, o número de vagas foi reduzido pela metade, sendo que para o vestibular de 1984 não haverá a oferta do curso de Estudos Sociais licenciatura curta. Essa atitude é também reflexo do próprio esvaziamento do referido curso revelando que a clientela estudantil não se satisfaz com o pseudo-cientificismo da licenciatura curta, buscando nas habilitações específicas a solidificação de conhecimentos e capacitação profissional.

Por outro lado, em diversas redes públicas estudantis e mesmo particulares os Estudos Sociais ou não foram implantados ou já foram substituídos por História e Geografia. A propósito, cumpre salientar que no Estado de

1 CHAUÍ, Marilena de Souza. O ensino da filosofia; curso médio e curso superior. In: FERNANDES, Florestan et alii. Ciências Sociais hoje. Salvador, ANCS, ASEP, 1978. p. 96.

São Paulo a reivindicação pela extinção da cadeira de Estudos Sociais alcançou inteiro sucesso. Esta questão recebeu tratamento de urgência pelo atual Secretário de Educação Paulo Tarso Santos, que decidiu pela volta de História e Geografia, já a partir do ano letivo de 1984, nas 5.^{as} e 6.^{as} séries do 1.º Grau.

A nível nacional, as entidades representativas de geógrafos, historiadores, filósofos e sociólogos já se posicionaram perante o Ministério de Educação e Cultura e Conselho Federal de Educação, reivindicando reformulação da Lei 5.692/71 e a conseqüente extinção dos Estudos Sociais. No Paraná, no recente Encontro de História e Educação promovido pela APAH, a questão dos Estudos Sociais foi retomada por professores de História do 1.º e 2.º Graus da rede pública do Estado, da rede privada e por professores universitários. A decisão tomada ao longo dessas discussões foi pela solicitação em conjunto à Secretaria de Educação e Conselho Estadual de Educação pelo retorno da História e Geografia ao ensino de 1.º e 2.º Graus. Fato marcante foi a presença nesses debates de pessoas ligadas a diversos órgãos de Secretaria de Educação que se mostraram inteiramente favoráveis a reivindicação dos professores.

A partir das considerações expostas, as entidades comprometidas na luta pela melhoria da qualidade de ensino e reformulação dos sistemas educacionais vigentes, propõem o retorno da História e Geografia, renovados metodologicamente, ao ensino de 1.º e 2.º Graus, bem como da Filosofia e Sociologia no ensino de 2.º Grau, ministrados por professores especificamente habilitados. As entidades entendem, ainda, que qualquer formulação de novos currículos e conteúdos programáticos devem contar com a efetiva participação de profissionais ligados às áreas específicas. A presente reivindicação tem em conta que História, Geografia e Sociologia, mesmo compondo o ramo das Ciências Humanas e, portanto, passíveis de mútuas conexões, ainda assim são ciências com metodologias e objetos próprios, específicos, e que analisam a sociedade sob ângulos distintos.

Portanto, entendem os professores, estudantes e as entidades abaixo relacionadas que a concretização de uma verdadeira formação humanística deve ter a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia como instrumentos não só de análise crítica da realidade social, como também de elementos dinâmicos de transformação desta realidade.

- Associação Nacional dos Professores Universitários de História — ANPUH
- Associação Paranaense de História — APAH
- Sociedade Paranaense de Sociologia — SPS
- Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas — SEAF
- Diretório Central de Estudantes da UFPr — DCE
- Centro Acadêmico de Ciências Sociais — CACS
- Centro Acadêmico de História — CAHIS
- Professores do Departamento de História da UFPr
- Professores do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba

Grupo de Estudos

Como fruto do I ENCONTRO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, a Divisão de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba, sob a responsabilidade da Professora Maria do Rocio Virmond Torres, coordenadora do Grupo de Supervisão, Currículo e Avaliação deste Departamento, procurou congregar professores da rede pública municipal e demais interessados, para a formação de um grupo de debates e estudos sobre os Estudos Sociais. Conteúdo programático dessas disciplinas e desmembramento estão sendo os principais temas discutidos. Com reuniões quinzenais, sob assessoria dos Professores do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná, contando também com a representação oficial da APAH, através de sua tesoureira, Wanirley Pedroso Guelfi, da rede municipal de ensino, este grupo planeja, para o ano de 1984, a organização de um curso de extensão universitária. Será uma promoção conjunta entre Departamento de História e Prefeitura Municipal, que tratará do conteúdo de ensino de História do Brasil e História do Paraná, dirigido a professores do pré à 4.^a série do primeiro grau.

Reformulação dos Programas de História

Com o intuito de ampliar as discussões sobre a reformulação dos trabalhos desenvolvidos na área de Estudos Sociais (5.^a a 8.^a série), do Departamento de Ensino do 1.^o grau da Secretaria de Estado da Educação, a Professora Clair Floeiss enviou correspondência à APAH solicitando à entidade indicar um representante para discutir as primeiras linhas do referido Departamento, o desmembramento do ensino de Estudos Sociais e mudança de enfoque e planejamento.

to do ensino da História e da Geografia, bem como propostas de conteúdo programático para a 5.^a série, em História do Brasil.

A questão do livro didático foi um tema extremamente requisitado por parte dos integrantes desta reunião, realizada no dia 21 de outubro. A APAH apresentou uma proposta de conteúdo programático para o 1.^o grau, que deverá ser encaminhada à apreciação por parte de todos os professores da área no Estado do Paraná, através dos núcleos regionais desta Secretaria. Estas reuniões deverão ter continuidade, e a APAH entende que sua participação é de extrema importância para um maior vínculo entre profissionais da área e órgãos responsáveis pela condução da Política educacional neste Estado.

Curso de Cinema e História

Após a realização de dois cursos, I e II Semana de Cinema e História, em Curitiba, em 1981 e 1982, a APAH realizou a mesma promoção na cidade de Maringá, durante os dias 10, 11 e 12 de outubro. O Curso de Cinema e História, promovido pela APAH e Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, contou também com a colaboração da Fundação Cultural de Curitiba e Cinemateca Museu Guido Viaro, além do apoio prestado pelo Projeto Rondon.

O curso teve a participação de 80 inscritos, entre estudantes e professores de Ciências Humanas de Maringá. A programação do curso foi a seguinte:

Dia 10 — 20:30 h — “Abertura” — Cíntia Braga Carneiro
 “O cinema como fonte para a História” — Ana Maria de Oliveira Burmester

“Panorama do Cinema Brasileiro” — Francisco Alves dos Santos

Projeção do longa-metragem: “Panorama do Cinema Brasileiro”

Dia 11 — 20:30 h — “Cinema e trabalho” — Ronaldo Simões Gomes

Projeção de dois curtas-metragem: “Os Libertários” e “I CONCLAT”

Dia 12 — 14:00 h — “O Paraná na gênese do Estado Novo” — Antônio Simão Neto.

Projeção de “slides”

16:00 h — Discussão com o grupo participante do curso sobre a APAH, suas finalidades e objetivos, e sobre a possibilidade de criação de uma seção regional da APAH em Maringá.

20:30 h — “A constituição do imaginário cinematográfico” — Marco Antônio Silveira Melo.

Projeção de curtas-metragem:

— Fragmentos do longa-metragem “Linha de Montagem”

— “Panorama de Curitiba” — documentário de 1913 (?)

— “Carnaval em Curitiba” — documentário de 1919 (?)

— “História do Cinema” — documentário

Apoio Financeiro à Revista História:

Questões e Debates

O CNPq enviou correspondência para a APAH, reafirmando seu interesse em colaborar financeiramente com a editoração da Revista História: Questões e Debates, para o ano de 1984. Além disto, a Fundação Educacional do Estado do Paraná — FUNDEPAR, dispôs-se a contribuir com verbas para o número da revista especialmente dedicado à publicação dos resultados do I ENCONTRO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO. Assim, fica garantida a edição dos números referentes ao ano de 1983, e pelo menos um número de 1984.

A concessão destas verbas representa também o reconhecimento da importância da nossa revista para o desenvolvimento da pesquisa histórica em todos os seus níveis.

APAH e Eleições Diretas para Presidente

A atual diretoria da Associação Paranaense de História convidou todos os seus associados a se engajarem na campanha por eleições diretas para presidente da república, a ser iniciada em janeiro de 1984.

Entendemos que este é um momento decisivo para a vida política brasileira, com repercussão direta em todos os segmentos da sociedade. Para o profissional da História, que viveu em um país onde praticamente não se conhece a democracia, aponta-se a possibilidade de construir um espaço político bem mais amplo e efetivo.

Esperamos que esta entidade, através da diretoria e de seus associados, possa contribuir ativamente nos debates e manifestações pelas diretas, dando continuidade às suas atividades que busquem articular os interesses da sociedade a que pertence e sua esfera de atuação.

História: Questões & Debates é uma revista preocupada com a História como conhecimento, com a História como pesquisa, com a História como instrumento de Educação; preocupada com as relações da História e as demais ciências humanas em particular, e com o valor que a sociedade lhe atribui.

Desta forma, a Revista está aberta não apenas aos associados da APAH e historiadores, mas também aos demais cientistas sociais, aos professores de Ensino Médio, aos que trabalham com a Educação e aos estudantes universitários.

Toda colaboração deverá:

- 1º) — ser inédita;
- 2º) — ser redigida preferencialmente em língua portuguesa; trabalhos em outros idiomas deverão obrigatoriamente incluir resumo em português;
- 3º) — trazer título que corresponde, de modo claro e preciso, à idéia geral do trabalho;
- 4º) — apresentar, em folha à parte devidamente numerada, um resumo de no máximo 250 palavras;
- 5º) — trazer, quando elaborada sob orientação, o nome do Professor orientador;
- 6º) — ser apresentada em três (3) vias datilografadas numa face em papel tamanho ofício, com margem de três (3) centímetros, espaço duplo e numeração no canto superior direito;
- 7º) — apresentar, em folhas à parte devidamente numeradas, as notas de rodapé e as referências bibliográficas. Estas últimas deverão estar de acordo com a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas);
- 8º) — trazer os gráficos e/ou ilustrações uma em cada folha, à parte, devidamente numeradas, com título claro, assinalando no texto o local em que deverão ser intercaladas.

Os originais deverão ser encaminhados à redação juntamente com carta anexa, autorizando sua publicação. A revisão das provas durante a impressão poderá ser feita pelo autor desde que assim o deseje. O Conselho Editorial somente apreciará os trabalhos que obedeçam as normas estabelecidas.

Além de artigos, a revista poderá apresentar comunicações, notas prévias, notícias de pesquisa em desenvolvimento, resenhas bibliográficas, além de notícias da APAH.

Aos autores de artigos serão enviados cinco (5) exemplares do número que trazer seu trabalho.

Os originais não publicados não serão devolvidos.

