



**PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO
DE HISTÓRIA**

O "Chão da Sala de Aula"

Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.

REGINA DOS SANTOS

SÃO PAULO

2015



**PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO
DE HISTÓRIA**

O “Chão da Sala de Aula”

Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.

REGINA DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE como, requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Professor Adriano Salmar Nogueira e Taveira. Orientador.

SÃO PAULO

2015

Santos, Regina dos.

Práticas educacionais no ensino de história: o “chão da sala de aula” numa escola pública municipal de São Paulo. / Regina dos Santos. 2015.

153 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira.

1. Ensino de história. 2. Currículo de história. 3. Círculo de cultura. 4. Educação emancipadora.

I. Taveira, Adriano Salmar Nogueira e.

II. Título

CDU 372

SANTOS, Regina dos. Práticas Educacionais no Ensino de História O "chão da sala de aula" numa escola pública municipal de São Paulo
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015.

Banca Examinadora:

1- Titulares:

1.1 – Orientador: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira

1.2 – Examinador I: Prof. Dr. Edgar Pereira Coelho

1.3 – Examinador II: Prof.^a Dra. Francisca Eleodora Santos Severino

2- Suplentes:

2.1-Suplente I: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Regina dos Santos

Dedico esta pesquisa a meus pais: Francisco dos Santos
Filho e Virginia Januário dos Santos (in Memoriam)
Inspiração e luz na minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A meu companheiro Francisco e a meu filho Niymy Lukeny, cúmplices dos sonhos, da dor, realizações e alegrias em nossas trajetórias;

A meu querido mestre Prof. Adriano, pelo incentivo, apoio e orientações precisas;

Aos professores do Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais pelo acolhimento e apoio técnico-pedagógico desde o primeiro momento da chegada de nossa segunda turma ao Programa –Progepe;

A Escola pública em que esta pesquisa foi realizada, aos alunos, e o Professor de História e a Coordenação Pedagógica, pelo apoio e envolvimento;

Por fim, agradeço a Universidade Nove de Julho pela oportunidade e apoio através de Bolsa de Estudos, viabilizando esta pesquisa de Mestrado.

RESUMO

Práticas Educacionais no Ensino de História: O "chão da Sala de aula" numa Escola Pública de São Paulo, é um estudo de caso que tem como objeto investigar se o currículo e o ensino e aprendizagem de História em uma turma de 8ª Série da educação básica da periferia da zona sul da capital, está ancorado numa concepção tradicional ou problematizadora de educação. A metodologia está ancorada na abordagem qualitativa caracterizada pelo levantamento bibliográfico das práticas do ensino de História, pela realização da pesquisa de campo envolvendo as fases de observação do cotidiano das aulas e a aplicação de questionários ao professor e aos alunos para a coleta de dados, além da realização de um Círculo de Cultura sobre História, com os estudantes. O objetivo é ampliar os estudos sobre o ensino de História em uma escola pública municipal de São Paulo. O referencial teórico é constituído pela concepção de currículo tradicional e currículo emancipador proposta por Paulo Freire, exposta em suas obras. Este trabalho apresenta como hipótese que o Documento de Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II - História, em vigor no período de 2007 a 2011, nas Escolas Municipais de São Paulo e a lei 10639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino do negro e da História da África na escola, bem como o livro didático de História, pouco subsidiam na prática o currículo de história. A análise dos dados foi feita a luz da teoria do Currículo inspirada em Paulo Freire, tendo como categorias de análise o currículo tradicional, o currículo emancipador e a mediação pedagógica do professor. Os resultados desta pesquisa nos permitiu identificar nesta turma mista de 8ª Série, constituída em sua maioria de adolescentes do sexo masculino (58%), fortes elementos de um currículo tradicional no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano das aulas de história, apesar do uso de textos temáticos propostos pelo professor. Foi possível verificar nas aulas de História a baixa influência do Documento: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem de História. Em relação à Lei de nº 10639/03, constatamos a observância parcial da inserção da história do negro e da África, uma vez que esta questão tem como dimensão o universo escolar de forma ampla, além do espaço físico da sala de aula e de uma disciplina específica, relacionando-se ao Projeto pedagógico da unidade estudantil e a participação da comunidade neste processo.

Palavras-Chave: Ensino de História. Currículo de História. Círculo de Cultura. Educação Emancipadora.

ABSTRACT

Educational Practices in Teaching of History: The "Floor of the Classroom" in a Public School in São Paulo is a case study that aims to investigate whether the curriculum and the teaching and learning of History in a 8th grade class of Basic Education in the periphery in the south of the capital is anchored in a traditional or problem-based conception of education. The methodology is anchored to the qualitative approach characterized by the literature of the practices of the teaching of History, to the accomplishment of field research involving the phases of observation of the daily classes and the application of questionnaires to the teacher and students in order to collect data, and besides, to the performance of a Circle of Culture about History with the students. The goal is to expand the studies on history teaching in a public school in São Paulo. The theoretical framework consists of the traditional curriculum and emancipatory curriculum conception proposed by Paulo Freire as exposed in his works. This paper presents the hypothesis that the document "Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História", in force from 2007 to 2011 in the public schools of São Paulo and the Law 10639/03 establishing the compulsory teaching of black people and African history at school, as well as the textbook of history, in practice, help the history curriculum very little. Data analysis was made under the theory of the Curriculum inspired in Paulo Freire considering as categories of analysis the traditional curriculum, the emancipatory curriculum and the mediation of the teacher. The results of this research allowed us to identify in this mixed 8th grade class consisting mostly of males (58%) strong elements of a traditional curriculum in the process of teaching and learning in the daily History lessons, despite the use of thematic texts proposed by the teacher. It was possible to verify in the History classes the low influence of the document "Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem de História". Regarding to the Law 10639/03 we found the partial compliance with the insertion of the black and Africa history, since this issue gets as dimension the school environment broadly, beyond the physical classroom space and of a specific discipline relating to the Project of the school and the participation of the community in this process.

Keywords: Teaching of History. Curriculum of History. Circle of Culture. Emancipatory Education.

RESUMEN

Prácticas Educativas en la Enseñanza de Historia: El “suelo del aula” en una Escuela Pública de San Pablo es un estudio de caso que tiene el objetivo de investigar si el currículo y la enseñanza y aprendizaje de Historia en un grupo del Octavo Año de la Educación Básica de la periferia de la Zona Sur de la capital están anclados en una concepción tradicional o problematizadora de educación. La metodología está anclada en el abordaje cualitativo que tuvo como instrumentos la literatura de las prácticas de enseñanza de Historia, la realización de la investigación de campo involucrando las etapas de observación del cotidiano de las clases y la aplicación de encuestas al maestro y a los alumnos para la recogida de datos, además de la realización de un Círculo de Cultura sobre Historia con los estudiantes. El objetivo central es ampliar los estudios acerca de la enseñanza de Historia en una escuela pública municipal de San Pablo. Como referencia teórica, tenemos las concepciones de Currículo Tradicional y de Currículo Emancipador propuestas por Paulo Freire, expuestas en su obra. La hipótesis presentada es de que el *Documento de Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História*, en vigor en el periodo de 2007 hasta 2011 en las escuelas públicas municipales de San Pablo y la Ley 10.639/03, que instituyó la obligatoriedad de la enseñanza del negro y de la Historia Africana en la escuela, incluyendo el libro didáctico de Historia, pocos subsidian, en la práctica, el currículo de Historia. El análisis de los datos fue hecho a la luz de la Teoría del Currículo, inspirada en Paulo Freire, y posee como categoría de análisis el currículo tradicional, el currículo emancipador y la mediación pedagógica del maestro. Los resultados de esta investigación nos ha permitido identificar en este grupo mixto del Octavo Año, constituida en su mayoría de adolescentes del sexo masculino (el 58%), fuertes elementos de un currículo tradicional en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el cotidiano de las clases de Historia, a pesar del uso de textos temáticos por el maestro. Ha sido posible constatar en las clases de Historia una pequeña influencia del documento *Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem em História*. Con relación a la Ley 10.639/03, hemos constatado la observancia parcial de la inserción de la Historia del negro y de África, sabiendo que este tema tiene como dimensión el universo escolar de forma amplia, además del espacio físico del aula y de una asignatura específica, relacionándose al Proyecto Pedagógico de la unidad estudiantil y la participación de la comunidad en este proceso.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Currículo de Historia. Círculo de Cultura. Educación Emancipadora.

LISTA DE TABELAS

TABELAS (CAP. I):

I - Entrada de Imigrantes Europeus no Brasil – (1851-1900)	41
II - Mão de Obra no Brasil -1882 em seis Províncias	42

TABELAS (CAP. III):

I- Habilidades e conhecimentos substantivos/ acontecimentos/Brasil (2007-2012)	79
II- Conceitos Gerais, Eixo Temático, Conceitos Propostos e Sugestões de Temas	94
III- Expectativas de Aprendizagem para o 4º Ano do Ensino fundamental	95

TABELAS (CAP. IV):

I - Faixa Etária ¹⁷ dos Alunos da Turma de 8ª Série	101
II- Respostas dos alunos à questão de nº 3	112
III- Respostas dos alunos à questão de nº 5.....	118

LISTAS DE ABREVIATURAS

Associação Brasileira de Educação	ABE
Departamento de Imprensa e Propaganda	DIP
Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental	EMEF
Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro	IHGB
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Parâmetros Curriculares Nacionais -	PCNs
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.	SENAI
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	SME

ANEXOS

ANEXO I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	134
ANEXO II – Modelo de Questionário aplicado ao Aluno	135
ANEXO III- Modelo de Questionário Aplicado ao Professor.....	137
ANEXO IV- Proposta curricular de São Paulo – Capa – Imagem 1	138
ANEXO V - Proposta curricular de São Paulo – “folha de rosto” Imagem 2.....	139
ANEXO VI - Orientações Curriculares- Conteúdos da 8ª Série - Imagem 3.....	140
ANEXO VII –Livro Didático /História - 8ª Série– Sumário/ Imagem 1	141
ANEXO VIII - Livro Didático/ História - 8ª Série – Revoltas Sociais /Imagem 2	142
ANEXO IX - Livro Didático /História - 8ª Série - Revoltas Sociais /Imagem 3	143
ANEXO X - Questionário de pesquisa – transcrição “Aluno A”	144
ANEXO XI - Questionário de pesquisa – transcrição “Aluno B”.....	146
ANEXO XII - Questionário de pesquisa – transcrição “Aluno D”	148
ANEXO XIII - Questionário de pesquisa – transcrição “Aluno E”	150
ANEXO X IV- Questionário de pesquisa – transcrição “Aluno G”.....	152

SUMÁRIO

Lista de Tabelas	
Apresentação	
Introdução	19
Referencial.....	22
Metodologia	24
Categorias de Análise: Currículo Tradicional, Currículo Emancipatório e Mediação Pedagógica do Professor.....	27
Capítulo I - Educação No Brasil e o Ensino de História	29
1.1- Considerações Iniciais	30
1.2- A Educação no Brasil e o Ensino de História – Colônia	33
1.2- Educação No Brasil e o Ensino de História – Império	44
1.3 - A Educação no Brasil e o Ensino de História – República – (1891 a 1964)	47
1.4 - O Ensino de História e a Lei Nº 5.692/71	53
1.5 O Ensino de História /Constituição/1988 da LDB nº 9394 /96 e da Lei nº10639/03	61
Capítulo II - Paulo Freire, Currículo e Ensino de História	61
2.1-Teorias do Currículo e Ensino de História sob a perspectiva de Paulo Freire	61
Capítulo III - Propostas Curriculares de História	70
3.1 – Propostas Curriculares de História - Brasil - 2002 a 2012 - Reflexões	70
3.2- Orientações Curriculares de História nas Escolas Municipais de São Paulo	84
Capítulo IV- O Ensino de História em Uma Turma de 8ª Série	97
4.1 – A Prática da Pesquisa - Circulo de Cultura e outros	97
4.2- Observação do Cotidiano das Aulas de História	100
4.3 – O olhar e a voz dos Alunos -. Análise. dos Dados	106
Considerações Finais	123
Referências	129
Anexos – I ao XIV	134-152

APRESENTAÇÃO

O interesse por História surgiu durante minha adolescência enquanto contemplava do Morro do Brocotó – bairro em que nasci – o extenso vale da cidade de Paraíba do Sul – RJ, cortado pelo rio que lhe deu o nome, em torno do qual se ergueu o centro urbano, suas praças, casarões, coretos e a ferrovia, cujos trilhos transportavam a riqueza do café deixando para traz os contrastes que perduram até os dias de hoje – mansões e casebres, ricos e pobres, brancos e negros, patrões e operários.

Nasci numa família negra que como a maioria dos negros neste país, encontra-se majoritariamente na base da pirâmide social e são em sua maioria destituídos de posses e bens materiais. Meus pais trabalhavam muito para manter e educar os onze filhos tendo um salário mínimo e meio como renda familiar. Desde cedo fomos incentivados a perseguir nossos sonhos, o que não era nada fácil numa cidade em que o passado cafeicultor todos os dias trazia à tona as marcas e pegadas da exploração, a dor e o lamento da escravidão que ecoavam fortemente em nossa forma de ver o mundo. Estes sentimentos eram alimentados no dia a dia por episódios reveladores da desigualdade e exclusão racial, econômica, social e política. A palavra discriminação é que melhor sintetizava e ainda explicita todo este processo.

A necessidade de compreensão e estudo da realidade levou-me então, a definir ainda na adolescência ser professora de História. É oportuno trazermos a tona o que Paulo Freire afirma em *Pedagogia do Oprimido* sobre a consciência do oprimido, a realidade de opressão em este vive e o potencial desta na construção de mecanismos de superação da mesma:

Ao fazer-se oprimida, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. (FREIRE, 2002, 37-38).

Cresci neste ambiente, trabalhando desde os 12 anos como doméstica, diarista, operária na Fábrica de Rendas Finas da Cidade, enquanto estudava o ensino fundamental e o magistério até que fui pra Minas cursar a faculdade na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, onde me formei em História, sendo a primeira pessoa da família a fazer uma faculdade. Minha experiência de vida no universo de contradições em que a superioridade de uma minoria se afirmou concretamente a partir da negação, exclusão e tentativa de anulação da potencialidade e existência da maioria, acabou por despertar uma conscientização sobre a

desigualdade, elemento imprescindível ao engajamento político que faria junto a movimentos sociais, de forma mais intensa a partir dos primeiros anos na faculdade de História na UFJF, no início dos anos 80.

Cabe registrar que a motivação para estudar história não se deu por um encantamento inicial pela disciplina e a forma como ela era tratada no cotidiano escolar de minha infância e início da adolescência nas escolas públicas em que estudara. Minha professora de história da 3ª à 7ª série adotava uma pedagogia reprodutivista e cronológica desta disciplina. Hoje, identifico o processo de ensino-aprendizagem por ela adotado pelo paradigma tradicional de ensino, em que predomina a perspectiva positivista da história. Naquele momento a motivação maior que me empurrava em direção à faculdade de história era minha experiência de vida envolta num profundo e dinâmico universo de contradições de afirmação da superioridade de um povo que só existiu concretamente a partir da negação, exclusão e tentativa de anulação da potencialidade e existência do outro.

Para arcar com os custos de moradia e outras despesas participei de um concurso e passei a trabalhar algumas horas por semana em um Projeto no Museu Mariano Procópio em Juiz de Fora como monitora de atendimento a alunos da Rede Pública que visitavam este museu. Paralelamente consegui aulas de História na Escola da Comunidade Professor Manoel Gonçalves Pinto, situada na periferia da cidade. Como educadora pude refletir na prática, sobre o processo de ensino-aprendizagem de história e estabelecer um diálogo entre o cotidiano da sala de aula, as reflexões na graduação de História com as propostas didáticas e metodológicas desenvolvidas no estágio supervisionado de história, realizado no colégio de aplicação da UFJF.

A participação em movimentos sociais também fazia parte da intensa rotina de vida que levava na época, compondo as ações que realizava em defesa da inclusão social e do combate ao racismo, bandeira de luta na qual me engajara muito cedo. Lutar e buscar um mundo com oportunidades iguais para todos, sempre foi uma motivação maior ao longo de minha jornada, algo que influenciou também o trabalho que realizaria em sala de aula desde então.

Após graduar-me em História retornei a minha cidade natal, lecionando História em escolas locais e ao mesmo tempo ampliei a participação em movimentos sociais, até que em virtude do enlace matrimonial, dei adeus a esta cidade natal e mudei para São Paulo.

O ingresso como Professora de História na rede Pública Estadual e Municipal de São Paulo se deu a partir de 1989. Vale destacar os cursos de formação continuada em que participei no período da gestão da Prefeita Luiza Erundina em que as discussões e ações em

torno da interdisciplinaridade davam a tônica ao debate nos horários coletivos de trabalhos dos professores. O acirrado e permanente conflito entre os docentes expunham sem reservas as opções de cada docente frente aos desafios do ensino: de um lado a prática pedagógica onde o papel do professor era reproduzir o conhecimento culturalmente acumulado pelo homem ao longo do processo histórico e por outro lado, a opção por um trabalho pedagógico em que os conceitos de cidadania, meio ambiente, diversidade cultural e étnica estavam presentes, promovendo o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, tecendo dia após dia uma nova prática pedagógica, fortalecendo a democracia no universo escolar num processo de ensino-aprendizagem mais significativo aos atores envolvidos no mesmo – professores e alunos.

Este antagonismo no exercício do magistério é analisado por Paulo Freire ao tratar da docência e discência - “Não Há Docência Sem Discência” - Eis o título do primeiro capítulo de Pedagogia da Autonomia em que o autor destaca os saberes indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores críticos, progressistas e conservadores também. “[...] São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador”. (FREIRE, 2009, p.21)

Na ocasião não era nada confortável o convívio com colegas educadores com concepções de mundo que contrariavam qualquer perspectiva de mudança social e de inclusão.

Com o passar do tempo passei a dedicar-me com mais intensidade aos projetos sociais em que atuava, pois a possibilidade de impactar favoravelmente a vida de centenas de adolescentes e jovens de periferia era muito mais viável e podia ser sentida num tempo presente, no cotidiano das ações nos cursos e projetos que empreendia através de organizações do Terceiro Setor na zona leste da capital, onde residia. O Projeto AFIRMAÇÃO – que preparava adolescentes para atuar com fotografia, comunicação, TV e mídia comunitária. Um projeto que envolvia a produção e veiculação de programas de TV, veiculados no Canal Comunitário da cidade de São Paulo.

Em projetos como o acima citado, buscava-se o fortalecimento da identidade negra, o resgate da autoestima a partir de ações sociais, culturais e educativas como círculo de cultura e um trabalho de envolvimento permanente da família dos meninos e meninas (adolescentes e jovens). Nestes, era não só educadora, efetivamente era mediadora de mundos..., o que me trazia satisfação, realização enquanto ser entre seres....

Assim a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura, portanto, não só de conhecimentos mas de reconhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para re-ver o processo inteiro da comunicação a partir de seu outro lado, o da recepção, o das resistências que aí tem seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos.” [...] é para isso investiga-los a partir das mediações e dos sujeitos, isto é a partir das articulações entre praticas de comunicação e movimentos sociais (BARBERO,2001,p.28 e 29).

O mesmo não ocorria ao menos com a mesma intensidade no exercício do magistério do Município de São Paulo. Dia após dia decepcionava-me mais com o descaso de alguns colegas de magistério (profissionais de educação – gestores e docentes) pelos alunos e seus familiares. Na ocasião dava aula em uma Escola Municipal que atendia a favela do Jardim Grimaldi. No ano de 2002 no auge do engajamento político e social conviver com a indiferença de alguns colegas na escola pública em relação a comunidade escolar não era uma situação ideal...então, optei por deixar o trabalho na escola e passei a dedicar-me exclusivamente aos projetos sociais.

Foi neste contexto que coordenei projetos sociais inovadores na área de formação e capacitação de adolescentes e jovens negros da periferia da zona leste de São Paulo, em mídia e inclusão, como o PROJETO: AFIRMAÇÃO. Organizei Seminários em âmbito regional e um de abrangência internacional no Congresso Nacional/Senado - para discutir a representatividade da população negra nos veículos de comunicação. Nestes eventos contamos com a participação de membros e representantes de rádios e televisão comunitárias, líderes de comunidades quilombolas e indígenas, além de representantes da Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP), de empresas de comunicação como a TV Cultura e outras emissoras de TV, além de representantes do governo federal.

A exclusão da população negra na mídia não é um fato isolado da sociedade brasileira, o problema está presente em outros países e, exige, portanto, debate e articulação também em âmbito internacional. Consciente desta realidade é que participei da III Conferência Mundial Contra o Racismo – da ONU em South African – Durban, 2001, além de outros eventos, experiências e intercâmbios sobre Mídia e inclusão social nos EUA, Canadá, e Alemanha, até 2004. Em 2005, retornei a sala de aula na Rede estadual de São Paulo, assumindo em 2008 a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental II numa escola da zona sul da capital, numa unidade escolar que atendia predominantemente adolescentes e jovens da comunidade do Heliópolis. Durante dois anos esta atividade como gestora educacional implicou num aprendizado pedagógico significativo em que pude coordenar o debate, projetos e ações didáticas e metodológicas na perspectiva de uma educação promotora de cidadania.

Atualmente sou professora de História na Rede Municipal de Ensino e leciono Geografia em uma Escola Pública Estadual de São Paulo. Em 2011 graduei-me em Pedagogia na UNINOVE, neste curso a disciplina Currículos e Programas propiciou-me um mergulho através de leituras e um diálogo mais intenso com algumas das concepções de Paulo Freire sobre currículo e o exercício da docência. De Freire cabe destacar: Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido por conter análises e críticas relevantes sobre o cotidiano escolar, aplicáveis ao contexto do processo de ensino e aprendizagem de História.

As inquietações em relação ao ensino de História a partir da referência de uma educação libertária nos dizeres de FREIRE (1996), é que me trouxeram a este Mestrado Profissional. Minha perspectiva, mais do que obter respostas às questões motivadoras sobre o ensino de História nos dias atuais, é compreender a dimensão social e política que envolvem as **PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O "chão da sala de aula"** Numa escola Pública Municipal de São Paulo, e poder compartilhar desta experiência junto a pesquisadores e educadores na Rede Pública de Ensino.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação sobre Práticas do Ensino de História numa turma de 8ª Série¹ em uma Escola pública Municipal de São Paulo foi motivada por inquietações sobre o ensino desta disciplina escolar, traduzidas por perguntas surgidas ao longo da trajetória da pesquisadora como professora de História. Para quem o cotidiano das aulas de História pode propiciar aos alunos a produção do conhecimento na perspectiva de uma formação crítica e transformadora da realidade social, como concebeu Paulo Freire em suas obras.

A estrutura textual básica desta Dissertação de Mestrado está dividida em três partes: O Capítulo I: Educação no Brasil e o ensino de História. Capítulo II: Paulo Freire, Currículo e Ensino de História. Capítulo III. O ensino de História em uma Turma de 8ª série. Neste último analisamos os dados da pesquisa destacando olhar e a voz dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de História. Nas considerações finais refletimos sob esta Dissertação no contexto da História Oficial X História Real.

Compreender a realidade do ensino de História em uma turma de 8ª Série na Escola pública da periferia de São Paulo – zona sul da capital, universo espacial urbano em que esta pesquisa se desenvolveu e a partir daí contribuir para reflexão sobre as Práticas Pedagógicas no Processo de Ensino-Aprendizagem de História é o objetivo central que nos motivou. Afinal, a pesquisa e a investigação sobre o currículo e o ensino de História pode nos ajudar a compreender melhor a realidade desta disciplina, permitindo-nos sugerir recursos didáticos e de intervenção.

Ao procedermos à leitura das obras exigidas nesta pesquisa por seu objeto, em relação à disciplina escolar História tivemos a preocupação de focar o processo histórico em que o sistema educativo foi implantado no Brasil. Neste contexto nos ativemos também à legislação

1-Trata-se de uma turma de 8ª Série, em seu último ano do Ensino Fundamental. Esta era a última turma designada ainda com esta nomenclatura de Série. Um processo de mudanças instituídas a partir da LEI nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que “estabeleceu o Plano Nacional de Educação”, ao tratar dos objetivos e metas relativos ao Ensino Fundamental, propõe “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade”. LEI nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006; LEI nº 11.114, de 16 de maio de 2005; RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005; PARECER CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004; PARECER CNE/CEB nº 06/2005, de 8 de junho de 2005; PARECER CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005; PARECER CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006; PARECER CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006; PARECER CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006; PARECER CNE/CEB nº 5/2007, 1º de fevereiro de 2007; PARECER CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007 e PARECER CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008.

educacional vigente em cada um destes períodos com destaque para os séculos XIX quando História enquanto disciplina escolar passou a integrar oficialmente o currículo escolar no país perpassando pelas reformas educacionais propostas no século XX, enfatizando a legislação desencadeada na esteira da Constituição de 1988, como a LDB nº 9493/1996 e os PCNs, em que identificamos propostas de mudança de paradigmas sobre o processo de ensino-aprendizagem, essencial nesta pesquisa, foco desta Dissertação.

O ensino de História enquanto disciplina escolar surge no século XIX, vinculado à criação do Colégio Pedro II, quando passou a integrar em 1837 a grade curricular da escola de Segundo Grau. Esta Instituição foi concebida para educar a elite política e econômica do país recém-liberto. O “objetivo principal era formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, preparando-os para o exercício do poder”, segundo Abud (2013). No mesmo período foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, órgão que inaugurava uma História acadêmica, responsável pela definição de uma identidade nacional para o país, em que a diversidade das sociedades registradas no passado era ponto de partida, evidenciando assim, a evolução histórica.

Que concepção de Currículo se apreende da prática do professor no dia a dia das aulas de História? A metodologia e as ações didáticas corroboram para uma educação questionadora de mundos? A seleção dos conteúdos e a prática das aulas integram as premissas e sugestões temáticas do Documento Cadernos de Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental Ciclo II: História – SME?

A hipótese é de que, este Documento de Orientação do curricular oficial, o livro didático de História e a LEI nº10639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino do negro e da História da África na escola pouco subsidiam na prática o currículo escolar de História.

O objeto desta Pesquisa são as práticas educacionais que permeiam as aulas de História, a partir da atuação do professor e dos alunos. O currículo e as ações didáticas que permeiam o “chão da sala de aula” de História, ou seja, as relações professor-aluno, sujeitos do conhecimento, são o foco desta investigação. O universo da pesquisa, uma turma de 8ª série, último ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na zona Sul da Capital de São Paulo – Diretoria Regional de Educação do Ipiranga.

Pesquisas sobre o Ensino de História

Pesquisar o cotidiano das aulas de História tem como objetivo conhecer e analisar a realidade do ensino desta disciplina escolar em uma turma de 8ª Série. Esta é uma reflexão sobre currículo de História capaz de promover a formação crítica e emancipadora do aluno de escola pública. Um levantamento deste tema junto aos sites das agências fomentadoras de pesquisas, bem como visitas a endereços eletrônicos de algumas universidades públicas e confessionais do Estado de São Paulo, revelou haver poucas investigações sobre as práticas do ensino de História.

Neste contexto, levamos em conta as pesquisas e os artigos mais recentes sobre a disciplina História com destaque para o trabalho realizado pelas historiadoras Dra. Circe Bittencourt que analisou os programas curriculares de História instituídos em âmbito nacional entre os últimos anos do século XX e a primeira década do século XXI; e a Dra. Thaís Nívia de Lima e Fonseca que em sua obra: *História & Ensino de História* faz reflexões imprescindíveis à compreensão do atual estágio das pesquisas sobre História. Ela abordou dados relativos tanto à produção historiográfica da ciência História quanto ao universo do ensino desta disciplina nas escolas. Relevante também foi o artigo sobre reformas curriculares do ensino de História realizadas em 18 estados da Federação no país. Um trabalho desenvolvido pelos pesquisadores Margarida Oliveira, Itamar Freitas das Universidades de Sergipe e Rio Grande do Norte.

As pesquisas sobre o ensino de História tem sido objeto de estudos no Brasil. CIRCE (2011) faz um apanhado geral sobre o processo de pesquisa desta disciplina com ênfase nos períodos de 1989 a 2009. Para a autora as pesquisas possibilitam refletir sobre os problemas do presente como também sobre os desafios que os pesquisadores têm em relação ao ensino de História.

Um artigo recente sobre reformas curriculares implantadas pelas Secretarias de Educação entre 2007 e 2012 resultante de uma pesquisa feita nas universidades do Rio Grande Norte e de Sergipe, desenvolvida a partir das investigações de CIRCE (2009), analisa as propostas curriculares de História e expectativas de aprendizagens de 18 Estados da Federação; tal artigo destaca a convergência destas propostas para quatro finalidades: a formação de identidades, a capacitação para a cidadania, a leitura crítica da realidade e a compreensão dos estudos de História numa visão explicativa do mundo. Uma análise documental importante a Dissertação de Mestrado aqui proposta, uma vez que incluiu neste

processo de análise o Documento da Secretaria Municipal de São Paulo – SME/2007, ponto de partida desta pesquisa. A questão das identidades culturais e sua presença no espaço escolar é um dos aspectos desta investigação fundamental a formação crítica dos alunos, corroborando para que estes ampliem a percepção de si mesmos e do outros no universo escolar.

O processo educativo pode fazer a diferença na vida de alunos e professores das escolas públicas na medida em que sejam programadas ações de formação cidadã e valorização cultural de cada um dos integrantes da comunidade escolar. As aulas e a atuação do profissional de História pode fazer a diferença. FREIRE (2009), afirma: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” Freire deixou-nos ainda como legado a concepção de currículo e escola enquanto “constructo social”, aberto para as necessidades sociais, o que implica segundo o autor uma sensibilidade pedagógica cidadã. A realização desta pesquisa insere-se neste contexto e pretende contribuir para melhoria do ensino de História.

Referencial

As concepções de Freire sobre educação, currículo e processo de ensino-aprendizagem que permeiam seu legado, mais especificamente as obras: Educação como Prática de Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, subsidiam o referencial teórico desta Dissertação. Consideramos, ainda, a legislação educacional pertinente, reportando-nos a História da educação brasileira desde a Ratio Studiorum - Plano de Estudos, um documento, publicado em sua última versão em 1599 à LDB nº 9394/1996, além da legislação relacionada à obrigatoriedade do ensino de História da população negra e da África nas escolas, como a LEI nº10639, e o Documento: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental de História, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME/2007, em vigor nas Escolas Municipais de São Paulo até dezembro de 2013.

Obviamente, além de Paulo Freire, a leitura e o estudo de outros autores e obras relacionadas aos temas aqui abordados também foram úteis nesta pesquisa.

A metodologia foi ancorada na abordagem qualitativa marcada inicialmente pelo levantamento bibliográfico sobre as práticas do ensino de História e respectivas pesquisas catalogadas até então, o estudo de campo observou o cotidiano das aulas de História, a

aplicação de questionários ao professor e aos alunos para a coleta de dados. Coroando este processo, propusemos um círculo de estudos para discutir a pesquisa e para expor reflexões e encaminhamentos da pesquisadora. A análise dos dados foi feita a luz da teoria do Currículo inspirada em Paulo Freire, tendo como categoria de análise o currículo tradicional, o currículo emancipador e a mediação pedagógica do professor.

Compreender a realidade do ensino de História em uma turma de 8ª Série na Escola pública da periferia de São Paulo na zona sul da capital, universo espacial urbano em que esta pesquisa se desenvolveu e a partir daí contribuir para reflexão sobre as Práticas Pedagógicas no Processo de Ensino-Aprendizagem de História é o objetivo central que nos motivou, afinal, a pesquisa e a investigação sobre o currículo e o ensino de História pode nos ajudar a compreender melhor a realidade desta disciplina, permitindo-nos sugerir além de recursos didáticos e metodológicos estratégias pedagógicas de intervenção que envolve o professor de História e a comunidade escolar, aplicáveis a outras escolas da rede.

Este trabalho inspirou-se sob a perspectiva de educação libertária como concebeu Paulo Freire. As experiências e visão de mundo dos alunos, o conhecimento que estes trazem em sua bagagem é relevante numa educação crítica e emancipadora. FREIRE (2009) afirma: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” A vivência, a cultura e o cotidiano dos alunos precisam ser respeitados. O saber dos educandos, ou a cultura do aluno que integra seu cotidiano, é um tema explorado por Freire e a ênfase é dada a necessidade de o professor reconhecer a historicidade do saber e o caráter histórico da curiosidade do aluno em oposição à arrogância cientificista. “Quando o educador não ouve o aluno, não fala com ele, afirma o autor”. FREIRE (2009).

Segundo Paulo Freire, a resistência do professor em respeitar a “leitura de mundo” com que o aluno chega à escola, a bagagem cultural que este traz, está condicionada à cultura de classe deste educador, revelada na forma como este se comunica uma linguagem que se torna obstáculo no processo de aprendizagem.

O cotidiano de nossas escolas é fortemente marcado por este tipo de prática que desconfigura, descaracteriza o exercício pedagógico. Este é um viés de análise crítica do cotidiano escolar presente nas obras de Freire que mereceu destaque nas reflexões que fizemos ao longo desta pesquisa e aqui recorremos a ele na análise dos dados aferidos do processo de ensino e aprendizagem de História, na EMEF em questão.

A reflexão crítica sobre a prática é mais um dos princípios pedagógicos de Freire. Melhorar a prática está intimamente vinculada a esta reflexão. Dentro da mesma linha de raciocínio é colocado o discurso teórico. Sem o exercício da reflexão crítica, este ficaria

vazio, distante de uma dada realidade. É o que Paulo Freire denomina “distanciamento epistemológico da prática.” (FREIRE, 2009, p.39).

Cabe ao docente com postura democrática reforçar em sua prática a capacidade e o olhar crítico do aluno no processo de aprendizagem. Instigar no aluno seu potencial investigador, sua inquietude e persistência diante do desconhecido, sua busca e curiosidade na construção do conhecimento. Nesta perspectiva o autor afirma que os educandos se transformam em sujeitos da construção e reconstrução do saber. Ensino e pesquisa são fundamentais neste processo e forma o que Freire denominou: momentos do “ciclo gnosiológico”, processo que marca a produção do conhecimento onde se ensina e se aprende o conhecimento já existente ao mesmo tempo em que se consideram também conhecimentos ainda não existentes. Eis aí mais um dos princípios pedagógicos que integram e fundamentam a teoria do currículo na concepção de Paulo Freire, base teórica desta pesquisa.

Metodologia

Algumas considerações sobre os levantamentos de Dados e o desenvolvimento de categorias de análise nesta Pesquisa:

As fases de observação, construção e aplicação de questionários e levantamento de dados foram realizadas no segundo semestre de 2013, em uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) pertencente à Diretoria Regional de Ensino do Ipiranga –DRE Ipiranga - Secretaria municipal de Educação – SME-SP, situada na região Sul no Bairro de Indianópolis em São Paulo, capital.

A escolha desta escola se deu atendendo a critérios como o período em que as aulas do Ensino Fundamental II ocorriam, pois pela manhã, lecionávamos em outra escola da SME, tendo as tardes disponíveis. Portanto, a pesquisa precisava ocorrer no contra turno. Outro fator importante era a localização geográfica, em virtude do tempo de deslocamento e percurso entre a escola em que lecionávamos e o local da pesquisa. Além do critério geográfico, fundamental na definição da escola, eram o interesse e a aceitação dos gestores e do professor de História em que a pesquisa fosse realizada.

Com base nestes critérios elaboramos uma lista das escolas que atendiam aos mesmos e, assim que iniciamos os contatos telefônicos. Tivemos êxito ao contarmos uma Escola que atendia os critérios estabelecidos, localizada na zona sul da capital. Restava ainda a definição da turma/ano ou série. Elegemos realizar a pesquisa junto a uma turma de 8ª Série, no caso, constituída por alunos do último ano do Ensino Fundamental. Para esta escolha nos pautamos

na atualidade dos Eixos Temáticos² que integram o programa curricular de História nas escolas municipais. Acontecimentos, dados históricos ocorridos predominantemente no período que se estende do século XIX aos anos iniciais do século XXI. O que acaba ampliando recursos comunicacionais facilitadores do processo de identificação dos assuntos que despertam maior interesse dos alunos, dada uma aproximação com o universo temático de vida da geração que eles integram. Este é um fenômeno do campo da História e memória, analisado por Hobsbawm (2001) que o autor denominou de “presente contínuo”. Para ele, “os jovens de hoje crescem sem estabelecer qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.” (HOBSBAWM, 2001, p.13). Isto foi explicitado nesta pesquisa quando os alunos responderam perguntas sobre os temas de História de maior interesse. Esta é uma questão que evidenciamos na análise de dados descrita no capítulo III desta Dissertação.

Freire afirma que o educador não pode ter a ingenuidade de pensar-se igual ao educando e assim deixar de lado sua responsabilidade enquanto facilitador da formação do aluno, ajudando-o a ser construtor do conhecimento. (FREIRE, 2009, p.70). Todo o processo de desenvolvimento desta Pesquisa foi permeado por esta concepção sobre a prática docente. Para o autor, “[...] a prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira.” (FREIRE, 2009, p.95). Neste capítulo identificaremos a partir das categorias de análise proposta até que ponto o processo de ensino e aprendizagem de História corresponde ou não a esta perspectiva emancipadora de educação.

Nesta pesquisa consideramos a legislação educacional pertinente e levamos em conta também o livro didático, o planejamento da disciplina de História feito pelo professor, o Projeto político pedagógico da Unidade escolar em questão, e valorizamos principalmente o

2- Eixos Temáticos é uma terminologia utilizada no ensino de História e integra inclusive com esta grafia o programa curricular da Secretaria Municipal de Educação denominado: Documento de Orientações curriculares e Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História em vigor no período de 2007 a 2013).

aluno a partir de sua voz e olhar, na perspectiva de Paulo Freire. Educador e educando são diferentes, no entanto no processo de ensino-aprendizagem um não é superior ou inferior ao outro, um não é objeto e outro sujeito. Na docência formadora, crítica concebida por Paulo Freire ambos são sujeitos no fazer educação. “Não há docência sem discência”. (FREIRE, 2009, p.23).

Em dezembro de 2013 tínhamos em mãos relatórios de observação do cotidiano das aulas de História, questionários aplicados ao professor e aos alunos de uma turma da 8ª Série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Rede Municipal de São Paulo, localizada na Zona Sul da Capital, bem como os registros das falas dos alunos durante o Círculo de Cultura em História. Na organização e análise deste material levamos em conta o referencial teórico deste trabalho de Dissertação de Mestrado e criamos algumas tabelas para descrever os dados auferidos na pesquisa, procedendo posteriormente a análise dos mesmos.

Com base nos elementos gerais desta Dissertação de Mestrado, descritos neste trabalho, com destaque para o referencial teórico desenvolvemos três categorias de análise que nortearam o processo de análise dos dados desta pesquisa, a saber: o currículo tradicional o currículo emancipador e a mediação pedagógica do professor nas aulas de História sob a perspectiva de Paulo Freire.

As emanações finais e a devolutiva deste processo de investigação ocorreram na dinâmica dialógica do Círculo de Cultura tanto no nível da própria unidade escolar quanto nos seguintes fóruns de debates acadêmicos: o XIX Encontro Regional de História organizado pela ANPUH-MG³, com o tema: Profissão Historiador: Formação e Mercado de Trabalho, realizado de 28 a 31 de julho de 2014 na UFJF – durante os Simpósios Temáticos de 30/07/14 – vide Anexo⁴ F; no Círculo de Cultura – Paulo Freire “Arte Mídia e Educação” organizado pela Pós-graduação – Uninove e realizado no Memorial da América Latina nos dias 29 e 30 de setembro de 2014; e, finalizando, apresentamos esta pesquisa no Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas – Uninove⁵.

3- Anexo F - Certificado de Participação XIX Encontro Regional de História - ANPUH –MG.

4- Anexo G - Certificado de Participação Círculo de Cultura – Paulo Freire – Uninove.

5- Anexo H - Certificado de Participação I Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas –Uninove.

As Categorias de Análise: Currículo Tradicional, Currículo Emancipatório e Mediação Pedagógica do Professor.

Por currículo tradicional compreendemos a forma como as disciplinas escolares são tratadas no cotidiano das aulas, inspirada no paradigma em que a relação professor aluno é autoritária, nesta hierarquia de poder cabe ao docente a transmitir conteúdos e aos discentes cabe passivamente receber os ensinamentos proferidos por seu mestre. Um modelo de ensino denominado por Paulo Freire de Educação Bancária. Para o autor esta pode ser sintetizada como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. [...] (FREIRE, 2002, p.59)

A partir da constatação desta forma de ensino levantamos as seguintes questões: a quem interessa um sistema educacional que valoriza a passividade e acomodação do aluno em relação aos temas e informações trabalhadas no cotidiano das aulas? Quais são as consequências desta proposta de educação para a formação do educando? Desde que foram criadas as primeiras escolas nas sociedades modernas o objetivo da formação escolar sempre esteve atrelado à preparação de quadros para atender aos interesses de grupos políticos, econômicos, ideológicos e filosóficos como, por exemplo, o ensino praticado nos colégios e Ordens religiosas como a dos Jesuítas. Esta Ordem religiosa foi fundada em 1534 por Ignácio de Loyola (1491-1556), e aprovada pelo Papa Paulo III (1540) denominada, Companhia de Jesus. (ARANHA, 2013, p.127).

Segundo ARANHA (2013), as escolas dos Jesuítas foram incentivadas pela Igreja católica como resposta a expansão do protestantismo e exerceu forte influência na concepção da escola tradicional europeia, bem como na formação do brasileiro. Segundo a autora, no período de 1540-1749, a Ordem dos jesuítas tinha mais de 669 colégios espalhados pelo mundo. Cabe ressaltar que estes números são significativos, levando em conta o contexto histórico de expansão e influência destas escolas na organização da vida política, social e econômica das novas áreas coloniais.

Neste trabalho, ao refletir sobre os conteúdos trabalhados nos colégios criados por Ignácio de Loyola, bem como nos objetivos da formação nestes promovidas, identificamos a partir da leitura de alguns pesquisadores que a obediência era um princípio estruturante das escolas jesuíticas. BIOTO (2013b) analisa o sistema organizacional destes colégios, instituído por documentos como a Ratio Studiorum, e enfatiza que o verbo obedecer constituía base hierárquica de funcionamento dos mesmos.

Outra característica fundamental do bom cristão era a obediência. No tocante à educação na Companhia, todos deveriam seguir as normas prescritas no *Ratio Studiorum*: os alunos deveriam obedecer aos professores; estes deveriam obedecer aos superiores e as prescrições dos métodos e planos de estudos; os superiores [...] obedeceriam ao geral; este seguiria as obrigações que Deus e o Papa lhe impuseram.” (BIOTO, 2013 b, p.38).

Segundo Paulo Freire (2002) na educação bancária a autoridade do educador se alia a sua autoridade funcional. Ora, neste contexto poderíamos identificar no sistema educacional dos Jesuítas pautados na obediência elementos predominantes de uma educação bancária como prescreveu Freire? Que concepção de Currículo se apreende da prática do professor no dia a dia das aulas de História? Para responder a esta questão, utilizamos a leitura e análise dos registros e relatórios desta pesquisa, resultante dos seguintes procedimentos:

1. Observação das aulas de História após combinar com o docente e os discentes.
2. Diálogos com o professor – antes e após o período das aulas.
3. Círculo de Cultura - História com os alunos (ao final do Projeto).
4. Questionário aplicado aos alunos (desenvolvido a partir das falas dos mesmos no Círculo de Cultura).
5. Questionário temático aplicado ao professor de História.

De julho a dezembro de 2013, semanalmente estivemos presentes nas aulas de História, junto ao professor da disciplina, observando e registrando o cotidiano das aulas, os conteúdos trabalhados, estratégias e metodologias de ensino adotadas, os recursos didáticos e tecnológicos usados como, por exemplo, o Planejamento Anual da disciplina de História, textos impressos, o livro didático, exibição de filmes e DVDs, o Caderno de Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental II – HISTÓRIA e a legislação de educação pertinente, com destaque para a LDB nº9394/96 e respectivas alterações.

Capítulo I

EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA

“Pensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa hoje ensinar História nas escolas”.
(Thais Nivia de Lima Fonseca)

1. Considerações Iniciais

O objetivo deste capítulo é revisitar a História da educação no Brasil desde o período colonial aos dias atuais tendo como foco o ensino de História no contexto da legislação educacional vigente em cada período. Fizemos um breve relato da legislação de educação mais abrangente instituída no Brasil colonial, monárquico e republicano, com ênfase nos decretos, pareceres, normas e leis, no que concerne ao ensino de História. O enfoque será o impacto social de tais medidas legais bem como os paradigmas educacionais que lhes davam forma, considerando nesta análise a perspectiva de uma educação baseada em um currículo tradicional ou emancipatório.

Ressaltamos que não é objetivo desta dissertação dar conta da legislação educacional brasileira e que no processo de desenvolvimento deste capítulo nos valem tanto de análises realizadas por pesquisadores da área de Educação e de História quanto da concepção e reflexões resultantes de nossa trajetória como professora de História e pesquisadora das práticas do ensino desta disciplina escolar.

1.1 - A Educação no Brasil e o Ensino de História – Brasil colônia

A chegada dos padres da Companhia de Jesus no século XVI inaugurou o sistema educacional no território brasileiro. Na bagagem trouxeram o *Ratio Studiorum*, documento que institucionalizou as primeiras normas da educação no Brasil colonial. O objetivo inicial era a formação religiosa de parte da elite de fazendeiros da cana-de-açúcar, senhores de terra, além dos índios, cujo processo educacional foi denominado catequese. O ensino jesuítico estendeu-se até o século XVIII, tendo como marca a exclusão de negros e índios do acesso à educação, a valorização da cultura europeia e a negação da cultura de origem indígena e africana no currículo de suas escolas.

Durante a História do Brasil colônia o direito à educação era reservado a uma minoria e a educação modelada pela metrópole portuguesa não permitia uma formação crítica, análise e pesquisa, era um ensino desvinculado da vida prática na colônia e se voltava predominantemente para fortalecer a religião católica, ampliando o número de seguidores através da catequese, inclusive a elite indígena que alguns padres arregimentavam. O objetivo não era o conhecimento e sim a adesão à ideologia religiosa da metrópole e a colaboração econômica, por exemplo, de centenas de aldeias indígenas. O ensino jesuítico baseava-se no *Ratio Studiorum* - Plano de Estudos, um documento, publicado em sua última versão em 1599, que estabelecia um currículo básico e visava à formação cristã.

Inicialmente o papel da Companhia de Jesus na educação era catequizar e instruir os índios, introduzindo-os gradativamente “à civilização”; o foco do trabalho dos Jesuítas foi ampliado para o atendimento dos filhos dos colonizadores nos estabelecimentos educacionais – os colégios Jesuíticos.

Nota-se que a orientação contida no *Ratio*, que era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, concentra sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia, dessa forma, um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de ‘instruir’ também o índio. Era necessário concentrar pessoal e recursos em pontos estratégicos, já que o número de pessoas capacitadas para a instrução era reduzido. E tais ‘pontos’ eram os filhos dos colonos em detrimento do leigo, justificavam os religiosos. Verifica-se dessa maneira, que os colégios jesuíticos foram instrumentos de formação da elite colonial. O plano legal (catequizar os índios) e o plano real distanciam-se. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados. (RIBEIRO, 2011, p.11). (Grifo do autor)

A catequese objetivava, enfim, instruir os índios na compreensão da língua portuguesa e nos princípios básicos da religiosidade católica, de tal forma que estes pudessem ser úteis no desempenho de algumas atividades econômicas, por exemplo, nas missões jesuíticas. Esta discussão é pertinente ao revelar uma matriz educacional excludente gestada em solo brasileiro desde os primórdios da organização do modelo de educação brasileiro no século XVI. A formação educacional voltada para atender determinado propósito econômico e comercial era uma realidade já naquela época. Maria Luiza S. Ribeiro chega a afirmar que

A catequese, pelo aspecto religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalada pelo movimento da Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela quanto ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão de obra. (RIBEIRO, 2011, p.12).

FONSECA (2006) afirma que os jesuítas organizavam nas aldeias e missões no Grão Pará, no Maranhão e no Sul a partir da Vila de São Paulo além da catequese, “atividades agrícolas e artesanais”.

Em relação ao caráter excludente da educação no Brasil colonial vale a pena refletirmos um pouco mais sobre o Ratio e as implicações dos princípios aí implícitos. Era um documento que, na visão de Fonseca (2006, p.39) era um “conjunto de normas e orientações pedagógicas publicadas e distribuídas por toda parte que definia procedimentos e não conteúdos.” Se para os índios a formação visava uma instrução prática para o cotidiano das atividades nos aldeamentos missionários, nos colégios jesuíticos destinados aos filhos dos colonizadores a formação em humanidades incluía o estudo de textos clássicos e o ensino de História também se dava a partir da leitura da antiguidade clássica sob o viés dos filósofos antigos.

[...] O ensino jesuítico tinha como eixos o estudo da Gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. Era por meio desses Historiadores da Antiguidade greco-romana que os estudantes dos colégios Inacianos tinham contato com a História. A História não se constituía, pois como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela. (FONSECA, 2006, p.39).

Desta forma o ensino de História assumia desde o nascedouro compromisso com uma cultura e sociedade externa à realidade local.

Um novo tratamento foi dado ao ensino no século XVIII com a Reforma Pombalina. Sebastião de Carvalho e Melo – Primeiro Ministro de Portugal – 1750 -1775, inspirado pelo movimento Iluminista, realizou mudanças na Educação em Portugal e na colônia Brasil. Segundo Lima (1974), o “objetivo era colocar a educação a serviço do Estado e não da Fé.” Dentre as mudanças verificadas no Brasil colônia, destaca-se a expulsão dos Jesuítas e de toda a Ordem – Companhia de Jesus – de Portugal e todos os seus domínios. O desafio para o governo português no cenário político das nações europeias de então era tirar o país do atraso e promovê-lo, fazendo dar um “salto civilizatório” – ideal de desenvolvimento concebido pela filosofia iluminista. A educação constituía o caminho por excelência capaz de operar tal feito.

Métodos de ensino, currículos e publicações destinadas às escolas deixaram de ser de competência e responsabilidade da Companhia de Jesus, expulsa pelo Marquês de Pombal em 1759 de todo o Império português, que impôs uma “padronização de currículos, de livros e manuais escolares.” (FONSECA, 2006, p.40).

A Reforma Pombalina orquestrada a partir da educação implicou mudanças políticas e ideológicas pertinentes ao período Histórico vivenciado pelas nações europeias no século XVIII. Não interessava mais ao Estado “Moderno” manter a fé como base de sua filosofia, na era da “razão” iluminista, o foco racionalista, técnico e científico passou a ser a tônica dos métodos de ensino, dos estudos, das pesquisas, presentes, portanto, nas escolas em todo o reino português – na metrópole e suas colônias. Para Ribeiro (2011, p.21), “o objetivo da Reforma Pombalina era transformar Portugal numa nação capitalista”.

Destaca-se no discurso e nos documentos que ensejaram a Reforma do Primeiro Ministro português Sebastião de Carvalho e Melo o forte peso das ideias iluministas de formação técnica e científica, para ele isto poderia tirar o país da desvantajosa posição que se encontrava frente à Inglaterra e às demais nações europeias. A expectativa era de que a educação “operaria este milagre” ao promover tal feito.

Para o governo do Marquês de Pombal a reforma educacional tornou-se prioritária, por meio de uma educação pragmática [...]. A Universidade de Coimbra passou por expressiva reorganização por meio da qual foram revistos métodos, currículos, criadas faculdades e estabelecimentos, observando-se sempre o espírito moderno que movia as reformas. Buscava-se estimular e difundir a formação técnica e científica que pudesse contribuir com o desenvolvimento econômico [...]. O governo pombalino preocupou-se também, em garantir a realização desse amplo projeto educacional por meio da padronização de currículos e do uso de livros e de manuais escolares [...]. (FONSECA, 2006, p.40).

Entre o discurso e a prática muitas vezes existe incongruências e o mesmo se deu com a tão propalada Reforma Pombalina. Esta reforma ficou susceptível a críticas por efetivamente não propiciar mecanismos garantidores das mudanças anunciadas. No Brasil “faltavam recursos materiais, professores e pagamentos a professores, e o acesso à educação continuava restrito às elites.” (FONSECA, 2006, p.41).

A mesma crítica é feita por Ribeiro (2011, p.21) para quem “as dificuldades que existiram também na metrópole quanto à falta de gente preparada e de dinheiro se fizeram sentir no Brasil de forma mais aguda”. Entre os autores consultados sobre a educação neste período, o destaque em relação ao ensino de História descrito por Thaís Fonseca, revela que o mesmo deveria ocorrer no ensino superior, “[...] nas instruções para os professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica, de 1759, o governo recomendava o estudo de História da Religião e das antiguidades gregas e romanas.” (FONSECA, 2006, p. 41).

A educação como instrumento de perpetuação da exclusão social presente em todo o período da educação Jesuíta no Brasil colônia teve continuidade no modelo de educação concebido por Pombal. Índios, negros e brancos pobres continuaram assim à margem do sistema educacional no século XVIII. Lamentavelmente, o sistema educacional do Brasil independente durante o período do Império e da República, séculos XIX até a década de 70 no século XX, não alterou esta situação. Somente após a promulgação da Constituição do Brasil de 1988 e da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 é que o acesso e o direito à educação passaram a integrar políticas públicas de inclusão no país. Hoje, existem programas direcionados a promover a escolarização de agrupamentos indígenas e quilombolas, com um currículo que integra valores culturais destas comunidades. Iniciativas estas que existem em decorrência de um longo processo histórico de lutas e reivindicações dos excluídos deste país.

1.2 - A Educação no Brasil e o Ensino de História – Brasil Império

No século XIX, o ensino sofreu algumas alterações após a vinda da família real, sob o comando de Dom João VI, em 1808. As mudanças introduzidas visavam disponibilizar à elite portuguesa na colônia elementos da vida cultural que desfrutava na metrópole. A inovação se deu, por exemplo, com a criação de cursos superiores não teológicos, como de engenheiros, bem como cursos da carreira militar. Tem início a educação profissional no país. Por outro lado, na prática o sistema educacional permaneceu excludente, voltado para atender uma

minoria de fazendeiros do café e a elite política. A educação superior foi privilegiada em detrimento do ensino elementar e médio. A legislação de educação no Século XIX conferiu uma descentralização na gestão do ensino primário e secundário às regiões provincianas, ficando o ensino superior por conta do poder central, sendo esta situação reforçada pela Constituição de 1891.

A História enquanto disciplina escolar no Brasil tem sua origem vinculada à criação do Colégio Pedro II, passando a integrar em 1837 o currículo desta escola, concebida para “formar a elite política e econômica do país, os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, preparando-os para o exercício do poder”. Abud (2013).

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB ocorreu em 1837. Este Orgão introduziu no Brasil a História acadêmica, sendo responsável pela definição de uma identidade nacional para o país, tendo a diversidade das sociedades registradas no passado como ponto de partida, evidenciando a evolução histórica. Januário da Cunha Barbosa, Secretário do IHGB, lançou em 1843 um concurso – para saber qual o melhor sistema de escrever a História do Brasil, visando nortear a pesquisa e o ensino de História no país. O ensaio vencedor, intitulado “Como se deve escrever a História do Brasil”, era de autoria do pesquisador alemão Carl Friedrich Philipp Von Martius, que chegou ao Brasil em 1817, na condição de membro da comitiva da Grã-duquesa austríaca Leopoldina que viera ao país para casar-se com D. Pedro I. Neste trabalho de 1844, o autor propôs como eixo fundador civilizatório a contribuição do índio, do negro africano e do branco europeu para a formação do povo brasileiro. Dada a relevância destes escritos e seus reflexos na forma como se organizou o ensino de História a partir desta proposta, trazemos à tona a análise de Bittencourt (2013), para quem é possível identificarmos ainda hoje no ensino de História alguns elementos presentes no projeto de Von Martius, como, por exemplo, a linearidade do processo histórico.

A linearidade do processo histórico e o distanciamento do locutor, aparentes na listagem premiada por Von Martius, foram apropriados pelos organizadores/ produtores da História como disciplina escolar. A relação de temas é familiar aos professores de História. Incorporados pelo ensino, tornaram-se dominantes e em torno deles gravitavam as variações recorrentes, que os mantiveram presentes até a atualidade nos currículos, propostas e programas escolares. Uma análise mais detalhada daqueles documentos nos mostra a permanência dos temas e das concepções que vêm norteados os programas, até período bastante recente. (BITTENCOURT, 2013, p.31).

Esta concepção iria nortear os estudos históricos e antropológicos sobre a população brasileira, realizados desde então, presentes nos livros didáticos e no currículo escolar na educação básica do país. Uma análise carregada de preconceitos, passível, portanto, de críticas, pelo fato de estabelecer, por exemplo, uma hierarquia entre os três grupos étnicos formadores do povo brasileiro, reservando ao branco europeu atributos de superioridade em oposição aos adjetivos degenerativos atribuídos aos índios e negros.

Desta forma, o primeiro ensaio sobre a História do Brasil e a formação de sua população nascia impregnado de preconceitos e intolerâncias comuns à mentalidade colonizadora europeia da época, reproduzida nos trabalhos de pesquisas e nas obras da historiografia a partir de então. Abud (2013), afirma que esta hierarquia, bem como a linearidade do processo histórico proposto por Von Martius, foram apropriados pelos organizadores e produtores da História como disciplina escolar, integrando até os dias atuais os manuais de História, currículos e programas escolares. Constatação esta presente não só nos estudos realizados por Katia Abud, como também nas pesquisas e reflexões de Historiadores como BITTENCOURT (2013) e FONSECA (2006), dentre outros.

Em relação ao cenário político, palco do debate sobre o que se ensina numa perspectiva que ia além das referências religiosas que marcaram os primeiros séculos da educação no Brasil colonial, o advento da Independência em 1822 ampliou o debate em âmbito da Assembleia Legislativa nos anos 20 e esteve presente na agenda política do I e II Império.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizados como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios - ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a História Sagrada, a História Universal e a História Pátria. (FONSECA, 2006 p.42-43)

Após a independência em 1822 o sistema educacional brasileiro foi concebido desde o nascedouro da jovem nação para garantir privilégios e interesses de uma elite política e econômica, filtrando o acesso à educação e formação escolar de milhares de homens, mulheres e crianças - negros, índios, mestiços e brancos pobres. A constituição de 1824 instituiu a gratuidade da instrução a todos os cidadãos – Art.179/XXXII, uma medida nada louvável, quando analisamos a concepção de cidadão nesta legislação, afinal quem era considerado cidadão no Brasil independente, porém escravocrata?

Art. 6. São cidadãos Brasileiros I-Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II- Os filhos de pai Brasileiro, e os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Império. III- Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV -Todos os nascidos em Portugal, e suas possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação de sua residência. V- Os estrangeiros naturalizados qualquer que seja a sua religião. A Lei determinará as qualidades precisas para se obter carta de naturalização.(Constituição Brasileira de 1824, Titulo 2º dos Cidadãos Brasileiros, Art. 6º)

Cidadania era privilégio de brancos nascidos ou não em solo brasileiro, pois mesmo os ingênuos ou libertos declarados cidadãos, – Art. 6º Item I, efetivamente não tinham direito e acesso a nada num país em que a escravidão e o tráfico dos negros constituíram principais pilares de sustentação da economia europeia mercantilista. Com o fim do Antigo Regime e a transição em âmbito mundial para uma economia de base industrial, as relações de trabalho assalariado passaram a vigorar.

Em FONSECA (2006) há uma análise em que a autora evidencia a concepção de educação e o fundamento liberal que o conformava, no Brasil do século XIX , e suas respectivas implicações sociais.

Havia, no entanto, a necessidade da modernização, que implicava o envolvimento de setores mais amplos da população, não apenas pela via econômica, mas também pela via educacional. O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. A conformação do indivíduo à vida civil passaria assim, pela estruturação de um sistema de educação nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos. Se na Europa a questão a ser enfrentada pelas elites era a da inclusão das classes trabalhadoras urbanas no sistema de ensino e das formas e limites dessa inclusão, no Brasil o problema dizia respeito à exclusão da extensa população escrava, além dos negros e mestiços forros e dos brancos livres e pobres. A exclusão social estava marcada pela escravidão e por todas as implicações jurídicas, econômicas, políticas e simbólicas que ela acarretava. (FONSECA, 2006. p.44).

A educação reproduziria a exclusão social que caracterizava o Brasil desde a “descoberta”. O problema estava diante dos olhos mas não interessava aos grupos políticos que exerciam o poder promover nenhuma ação de inclusão. O que estava em jogo era o interesse de uma elite proprietária que temia quaisquer ações e medida que pudesse colocar

em risco a segurança propiciada pelos privilégios que tinham. A negação dos direitos básicos de ir e vir e do direito à dignidade humana desencadeou inúmeras revoltas dos excluídos no Brasil durante o período colonial, dos governos regências como a Revolta dos Malês (1835) e outros movimentos ocorridos em solo brasileiro.

Com diferentes coloridos, esses movimentos evidenciavam insatisfações diversas com os rumos políticos e com a inserção limitada ou com a não inserção de parte considerável da população nesse processo. Questões como as restrições ao direito de voto ou mesmo a resistência à discussão sobre a escravidão e sua extinção aglutinavam interesse e resultavam em manifestações mais ou menos organizadas. (FONSECA, 2006, p.43)

A reação a tais movimentos reivindicatórios era violenta e objetivava desestimular-los. Na verdade, o combate aos protestos e manifestações populares tinha como fundamento a filosofia liberal que norteou a organização do Estado brasileiro no século XIX, visando, sobretudo garantir a ordem social estabelecida, o que incluía os bens e a propriedade da terra. Segundo Fonseca, (2006) “[...] o apego à propriedade implicava muitas vezes a rejeição às igualdades jurídica e política, no interior de um sistema que excluía a maior parte da população do exercício desses direitos e qualquer reação de oposição”, afirma Thais Fonseca.

A lei Bill Aberdeen, promulgada pela Inglaterra em 1845, nove anos após a abolição da escravidão em todo o Império Britânico, concedia a este país o direito de aprisionar qualquer embarcação que traficasse escravos, o que evidencia dentre outras coisas, a pressão inglesa por mudanças essenciais à dinâmica econômica da sociedade capitalista nas relações de produção. Esta era uma imposição que contrariava os interesses da elite cafeeira do Brasil que tinha na escravidão um dos pilares de sustentação da economia. A escravidão perduraria aqui por mais quatro décadas e, junto com ela, mazelas sociais de negação do negro como sujeito histórico, condição que o excluía do pleno exercício de cidadania, inclusive do direito à educação.

O ensino de História enquanto disciplina escolar integra a Lei Educacional de 15 de outubro de 1827, que dispõe sobre as escolas de primeiras letras, institui o currículo e cria o ensino primário para as mulheres. O artigo primeiro desta lei autoriza a criação em todas as cidades e Vilas do Império brasileiro de escolas primárias, denominadas escolas de primeiras letras, onde fosse necessário. Estava autorizada, também a criação de escolas para meninas.

Os professores ensinarão a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Art. 6º Lei Educacional de 1827).

O Art. 6º desta Lei tratava do currículo a ser ensinado nestas escolas e uma breve leitura do mesmo é suficiente para nos revelar que muita coisa não mudou desde então na concepção do fazer educação no país. Prioriza-se matemática e língua portuguesa, o domínio da leitura, da escrita e das quatro operações, pilares curriculares de projetos educacionais levados a cabo em âmbito federal, estadual e municipal. O que evidenciamos aqui é o fato de que uma escola voltada para a formação cidadã precisa contemplar no processo educacional formação e habilidades que extrapolam estas áreas do conhecimento humano. Esta concepção perdura até hoje nos programas que norteiam as ações das secretarias de educação em todo o país, a ênfase do ensino e aprendizagem ainda é dada aos conhecimentos e competências da língua portuguesa e matemática.

Além de ensinar a ler e a escrever cabia aos professores o processo de ensino-aprendizagem das quatro operações, a aritmética, decimais, proporções, noções de geometria, gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e da doutrina católica e apostólica romana, bem como a coordenação de leituras da Constituição do Império e da História do Brasil. O destaque aqui fica para o fato de a disciplina de História surgir restrita a leituras.

Ao pesquisar sobre este tema priorizamos algumas dissertações e teses sobre a educação no Brasil do segundo reinado, cujo foco era o Colégio Pedro II. Interessante é que o ensino de História era baseado na leitura, repetição e memorização, tendo o positivismo como embasamento teórico e filosófico. Os manuais de História criados por professores do Colégio Pedro II, revelam uma História factual, de heróis, contada sob a ótica dos vencedores. Referência educacional no país durante o Império e as primeiras décadas da República, os manuais produzidos por professores ligados a esta instituição constituíam base dos programas curriculares do Colégio D. Pedro II e outras unidades de educação.

[...] As diretrizes para o ensino de História, consoantes aos objetivos definidos pelo IHGB para este campo do conhecimento, apareciam nas proposições de autores de livros para o ensino secundário, adotados em numerosas escolas brasileiras. Caso exemplar é o de Joaquim Macedo [...], autor de um dos livros didáticos de maior sucesso, da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do século XX. Embora já contasse com programas de estudos desde 1838, o ensino de História ainda carecia de material e metodologia que o orientasse. E foi essa motivação de Joaquim Macedo, também professor de História do Colégio Pedro II, para escrever as Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II, em 1861. (FONSECA, 2006, p.42-43).

Em fevereiro de 1854 através do Decreto nº1331, foi aprovado o Regulamento da Reforma Educacional do Ensino Primário e Secundário no Brasil imperial, proposta em 1851, assinada pelo então Ministro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz – Secretário de Estado dos

Negócios do Império. Uma Reforma que, dentre outras providências burocráticas, de gestão e funcionamento da educação no Império, usou a pena para registrar no papel a exclusão do direito à educação da população negra escravizada. O Art. 69 deste Decreto composto de três incisos afirmava: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: Os meninos que padecem de moléstias contagiosas, os que não tiverem sido vacinados e os escravos”. Através de um recurso legal do sistema educativo, negava-se o acesso dos escravos a educação, sacramentando, assim, as relações sociais, políticas e econômicas de exclusão da maioria da população brasileira de então, os negros.

Ainda em 1854, por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte (lei 1331 A, 17/02/1854), o público alvo do ensino primário e secundário foi delimitado. O acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os escravos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas. Excluindo os cativos, a legislação da Instrução Pública estabelecia e ratificava a distinção fundamental da sociedade imperial: a que marcava a subordinação dos escravos aos homens livres. (SHUELER, 1999, p.66).

Cabe destacar, ainda, que esta Reforma Educacional reeditou o programa curricular vigente até então instituído na Lei de 15 de outubro de 1827. O capítulo III – Das Escolas Públicas suas Condições e Regime - Art. 47-49 detalha as disciplinas e os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos nas escolas. O ensino de História integra tais disciplinas como “elementos de História e geografia, principalmente a do Brasil”. Além destas o Decreto incluía ainda, a Instrução Moral e Cívica, Aritmética, Leitura explicada dos evangelhos e notícia da História sagrada; princípios de ciências físicas de História natural, geometria, desenho, noções de música; exercícios de canto; ginástica e sistema de pesos e medidas.

Para FONSECA (2006), não havia separação entre a História sagrada e a História profana. Situação que só começa a ser alterada no início do século XX quando se intensifica o debate em torno desta questão. O objetivo, segundo a autora, era reforçar os sentimentos patrióticos da população. Na verdade, nestes debates sobre os rumos do sistema educacional se reproduzia a disputa política ideológica entre os defensores do humanismo e do positivismo. O currículo escolar teria de se adequar à influência destas tendências e se dobrar ao pensamento das forças políticas que obtivesse êxito nesta disputa. Venceu o republicanismo militarista positivista colocando por terra os defensores da monarquia e instaurando aqui a República. As ideias de Comte influenciariam por muitas décadas a educação brasileira e obviamente o ensino de História marcado pela linearidade e memorização, retrato de uma educação tradicional que visava preservar a ordem social

vigente em oposição a um ensino fomentador do questionamento, do debate e da reflexão, elementos que alicerçam a construção do conhecimento que leva o oprimido a questionar a realidade de opressão a que está subordinado. Neste contexto, Paulo Freire destacou a importância da atitude questionadora do aluno.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de fazer de “tomar distância do objeto”, de observa-lo, de delimita-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2009, p.85).

Na segunda metade do século XIX, mais especificamente a partir da década de 1870 os debates no país não se restringiam à educação. A definição dos rumos da economia brasileira, do regime político e do processo de urbanização da capital do império – Rio de Janeiro e de outras províncias e centros urbanos como Salvador e Recife, ganhava visibilidade a cada dia ao alimentar calorosos discursos na tribuna do Congresso Nacional Imperial e nos jornais, periódicos e boletins, que se multiplicavam a cada dia. Apesar de não termos como propósito neste trabalho aprofundar os temas e aspectos acima citados, cabe salientar que o que ficou evidente neste período histórico foi o aprofundamento da discriminação e exclusão social dos negros no país.

Por exemplo, no furor das discussões políticas em torno do sistema de governo – Monárquico ou Republicano, para além das questões da ordem política e econômica, acirradas após o fim do tráfico escravista e o crescimento do movimento abolicionista, ocorreu um vertiginoso aumento da entrada de imigrantes europeus e asiáticos, trazidos para o país no afã de substituir trabalhadores negros nas atividades produtivas do campo e das áreas urbanas. Após mais de três séculos de trabalhos forçados, estes foram entregues “a própria sorte”, na transição do trabalho escravo para a implantação de relações assalariadas de produção.

Dados estatísticos do crescimento populacional no Brasil na transição do Império para a República atestam o problema da concentração urbana no Rio de Janeiro, da entrada maciça de imigrantes, da falta de moradias populares, do aumento do custo de vida e da miséria de centenas de milhares que vagavam pelas ruas: crianças, jovens e adultos negros, “abandonados à própria sorte”, vítimas em potencial dos desdobramentos do processo de transição das relações de trabalho escravo para o trabalho assalariado e da ausência de políticas públicas que pudesse equacionar a situação. O crescimento das favelas no Rio de Janeiro, data deste período. Na obra: os Bestializados de José Murilo de Carvalho traz um retrato fiel dos problemas sociais, políticos e econômicas que varreu a principal metrópole

brasileira no período. Segundo Carvalho (2001), a cidade do Rio de Janeiro chegou a dobrar seu número de habitantes no período compreendido entre 1872 a 1890.

Vê-se que a década que precedeu a República apresenta o maior crescimento populacional relativo. Em termos absolutos, tem-se que a população quase dobrou. Entre 1872 e 1890, passando de 266 mil a 522 mil. A cidade teve ainda de absorver uns 200 mil novos habitantes na última década do século, só no ano de 1891, entraram 166.321 imigrantes, tendo saído para os estados 71.264. (CARVALHO, 2001, p.16-17).

O sociólogo Clovis Moura na obra *Sociologia do Negro Brasileiro* analisou entre outras coisas dados estatísticos sobre o processo de abolição da escravidão e a imigração europeia no período. O autor faz críticas ao economista Celso Furtado para quem “a superioridade do europeu é que explica a opção pela mão de obra branca e a exclusão dos negros mentalmente atrasados”. (MOURA, 1988, pp.82-83).

Neste ponto reproduzimos dados estatísticos sobre o processo de imigração. A análise destes nos permite compreender o quanto o processo de imigração estava intrinsecamente atrelado a uma política de Estado de exclusão e discriminação racial da população negra brasileira.

TABELA I
Entrada de Imigrantes Europeus no Brasil – (1851-1900)

Período	Situação	Entrada de europeus
1851-1860	Proibição do Tráfico	121.747
1861-1870	Lei do Ventre Livre	97.571
1871-1880	Movimento abolicionista	219.128
1881-1890	Abolição total	525.086
1851-1900	-----	1.129.315

(Fonte: MOURA, Clovis. *Sociologia do Negro Brasileiro*, pág.83 in MORAIS, Octávio Alexandre de. *Immigration in to Brazil: a Statical Statement and relate aspects*. In Bates, M. *The migration of people to Latin America*. The Catholic University of America Press, 1957)

Segundo MOURA (1988),

[...] Quando se quer fazer uma relação entre a necessidade de mão de obra e a imigração apresenta-se como justificativa ou explicação o número relativamente pequeno de 656.540 de escravos libertados pela Lei de 13 de Maio é usado quando se para justificar ou explicar a política de imigração europeia no contexto de expansão da economia cafeeira que precisava de um número maior de trabalhadores. Isto é artificial, argumento que não se deve considerar. Com isto apagar-se-ia artificialmente do mapa demográfico nacional e do seu potencial de trabalho a grande parcela disponível de mão-de-obra que antecedia à Abolição. [...] Essa era a realidade no processo de decomposição do sistema escravista: tínhamos, portanto, uma população trabalhadora sem ocupação maior do que o total de imigrantes que chegaram ao Brasil de 1851 a 1900. (MOURA, 1988, p.83).

Estes dados são relevantes a um currículo escolar que se quer emancipatório pois desmascara mitos sobre a História do negro no Brasil, como, por exemplo, a imagem benevolente da Princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea, mais uma figura e personagem histórica que integra o panteão dos heróis nacionais ao lado de Duque de Caxias “herói” da Guerra do Paraguai⁶, e o bandeirante Domingo Jorge Velho, dentre outros, que precisa ser revisitada e questionada no cotidiano das aulas de História. Levar os alunos a pesquisa, debate e reflexão deste e outros temas é uma prática pedagógica que pode ampliar a visão de mundo da comunidade escolar e fortalecer o entendimento de que o conhecimento histórico está em construção e que neste processo ele é sujeito.

A partir dos dados descritos por Clovis Moura (1988), elaboramos a tabela a seguir com o objetivo de ampliar a reflexão sobre a intrínseca relação existente entre o processo de abolição da escravatura e a imigração europeia no Brasil nas últimas décadas do século XIX. Neste contexto é possível concluirmos que a opção da elite política do país em prol deste processo imigratório revela o desinteresse do Estado brasileiro em investir na formação, na educação e respectiva inclusão da população negra na cadeia de produção econômica capitalista burguesa e que aqui engatinhava rumo às demandas da Revolução industrial.

TABELA II

Mão de Obra no Brasil -1882 em seis Províncias*

SITUAÇÃO	DADOS
Trabalhadores Livres	1.443.170
Escravizados	656.540
Massa de desocupados	2.822.583
Imigrantes europeus que entraram no País (1851-1900)	2.092.847

Fonte: MOURA, Clovis. Sociologia do Negro Brasileiro, pág.83.

* Províncias de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro.

6-A Guerra do Paraguai é um tema envolvente da História da América Latina, cuja análise é essencial no ensino de História ao educador e educandos na construção do conhecimento.

Esta é uma reflexão necessária numa Dissertação em que as práticas do ensino de História são o foco, e as críticas ao ensino de História da África e do negro no Brasil já transpuseram a fronteira da academia e ganharam dimensão nos espaços de reflexão sobre o trabalho pedagógico nos congressos de educação, nas universidades e nas escolas.

O acirramento deste debate desencadeado, sobretudo a partir das três últimas décadas do século XX, constitui base de centenas de pesquisas realizadas no país junto a universidades públicas e privadas, encabeçadas, inclusive, por pesquisadores negros oriundos do movimento de resistência e luta contra o racismo no país, revelando um nível tal de poder, da capacidade de superação da condição de opressão a que foi historicamente submetido. Consciência libertadora desenvolvida na luta contra a opressão como enfatizou Paulo Freire (2002) ao tratar sobre a contradição opressor X oprimidos e sua superação:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 2002, p.30).

A solução encontrada pelos gestores de políticas públicas para as demandas do país nas áreas acima citadas, na reta final do governo de D. Pedro II, era o investimento na imigração branca europeia.

O que se vislumbrava era a crueldade do processo de exclusão dos negros na sociedade brasileira. Configurava-se, assim, o ciclo de exclusão dos negros no Brasil, tanto nas atividades produtivas quanto na educação.

1.3 - A Educação no Brasil e o Ensino de História/Brasil República (1891 a 1964)

A concepção de formação da nacionalidade e identidade nacional no Brasil foi tomando forma nas primeiras décadas do século XX. Esta ideia estava presente no discurso de intelectuais como Alberto Torres, que atribuía a elite de sua época, a tarefa de realizar na sociedade brasileira tal propósito. Abud (2013)

[...] A ideia de desenvolver o sentimento de identidade nacional espalhou-se pela sociedade brasileira através da formação de associações, como a Liga de Defesa Nacional dirigida por Olavo Bilac, da literatura e de publicações como a Revista do Brasil. Fundamentou também movimentos políticos como o tenentismo, e movimentos culturais, como o modernismo. (ABUD, 2001 ,p .33).

O ensino passou por mudanças impulsionadas pelo movimento ideológico e político engendrado a partir da criação de diversas reformas oriundas de pressão do movimento de educadores que já na década de 1920 se reuniram e criaram a Associação Brasileira de Educação – ABE, com o intuito de promover o debate e forçar a elaboração de ações de um ensino pautado no direito à educação, reconhecendo ser dever do Estado garantir a educação e que o ensino deveria ser obrigatório e gratuito.

Com o advento da República o debate político em torno da educação, seus programas e objetivos teve continuidade e era subsidiado por medidas jurídicas criadas para ordenar o funcionamento do sistema educacional no país.

O século XX foi marcado pela publicação de vasta legislação que buscava regulamentar e, ao mesmo tempo responder, aos embates travados no Colégio Pedro II, no Congresso Nacional, nos ciclos culturais frequentados pela elite política e econômica. Neste contexto faremos uma síntese da legislação do período enfatizando aspectos pertinentes ao foco desta dissertação, que é o ensino de História.

A Reforma Francisco Campos merece destaque pelo fato de explicitar os princípios educacionais do governo Vargas que propunha um novo ordenamento político no país. Sem entrar no mérito dos acontecimentos que marcaram a transição do governo de Washington Luís (1926-1930) para o governo de Getúlio Vargas à Presidência da República. A Reforma de Campos traduzia o autoritarismo e o centralismo crescente que marcou a gestão Getúlio Vargas desde sua assunção ao poder culminando na instauração do Estado Novo em 1937, que foi ditadura política nos moldes dos regimes totalitários predominantes na Alemanha e Itália no período entre guerras – o nazismo de Hitler e o fascismo de Benito Mussolini. É neste contexto que identificamos o uso semelhante de técnicas de propaganda empregadas

nestes regimes ditatoriais e no caso do Brasil de Vargas, pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, personificando a imagem de Vargas junto às massas populares como o grande benfeitor, através de documentários exibidos nos cinemas em todo o Brasil, programas de rádio, cartazes, folhetos, enfim os recursos comunicacionais disponíveis no período.

O caráter autoritário e centralizador marcou a era Vargas perpassando toda sua gestão à frente do governo. Uma simples leitura do Decreto nº19890, de 18 de abril de 1931, do então Ministro da Educação e Saúde Francisco Luís da Silva Campos nos faz perceber que o sistema educacional não ficou imune a estas características. A autonomia das escolas tendo em vista a proposta educacional comprometida com o conhecimento e a crítica emancipatórios esteve ausente na legislação educacional do Império à República; no governo Getúlio tal autonomia permaneceu ausente.

Com Francisco Campos, os programas curriculares passaram a ser competência do próprio ministério. Segundo Fonseca (2006, p.52,53), o que se buscava era a unificação de conteúdos e de metodologias, com prejuízo dos interesses regionais. Um aspecto relevante para esta pesquisa é o fato de a Reforma de Campos ter reunido a História do Brasil e a História Geral em uma só disciplina sob a denominação de História da Civilização. O que se questiona é se isto fortaleceu ou não a perspectiva eurocentrista de ensino e análise da História. Que viés dava a tônica do ensino qual a compreensão desta disciplina nas escolas do Brasil de então?

O patriotismo era a base da Reforma coordenada por Campos, isto era evidente nos programas de História, disciplina responsável no cotidiano pela formação escolar por forjar nos educandos o espírito da unidade nacional.

Os Programas de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros [...] (ABUD, 2013, p.34).

O período que se estendeu de 1932 a 1934 foi marcado por debates democratizantes no que concerne à gestão política do país em todas as instâncias. O anseio por uma sociedade democrática aglutinou políticos, profissionais de educação em geral e pesquisadores em torno da viabilização de ações e propostas para os problemas educacionais que o Império e a República não foram capazes de solucionar. O manifesto dos Pioneiros de 1932 foi um

movimento que expressa esta expectativa de superação de um quadro educacional que não conseguia responder às demandas educacionais de então.

A Reforma Capanema empreendida pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema foi um conjunto de decretos e medidas que foram introduzindo mudanças, sobretudo no Ensino profissional, ensino Médio e formação profissional, com a criação de órgãos como o SENAI.- Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, cria, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema alguns ramos do ensino passaram por reformas. Assim sendo, o Estado Novo, deixou sua marca na educação brasileira com a publicação de legislação específica para o ensino médio visando a formação de quadros para à produção industrial.

A Lei Capanema trouxe mudanças significativas ao ensino de História. Em função de sua relevância, transcrevemos, a seguir, artigos do capítulo VII sobre a Educação Moral e Cívica, fundamentais à reflexão aqui proposta:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de História geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a História do Brasil e a geografia do Brasil. (DECRETO-LEI N. 4.244 - DE 9 DE ABRIL DE 1942 - Lei Capanema)

Em relação ao ensino de História, a reforma educacional Capanema, propunha a autonomia ao ensino de História e destacou a formação moral e pátria como objetivo fundamental. Uma História de heróis em que os grandes acontecimentos eram enfatizados, contribuindo assim para fortalecer o sentimento de civismo junto as novas gerações. Esta era a concepção que norteou a disciplina de História na Reforma Capanema (FONSECA,2006, p.53,54).

Que alterações foram introduzidas no ensino de História com esta reforma? Nada relevante.

A Reforma Capanema mudou em parte o quadro da História do Brasil, que passou a ter autonomia como disciplina independente da História da Civilização. Mas não houve mudanças significativas em relação aos conteúdos que continuaram a ser dispostos de modo cronológico, apenas deslocado para séries diferentes das que estavam alocados nos programas anteriores. (ABUD, 2012, p.111-112).

A educação no Brasil esteve atrelada a influências e interesses externos desde a colônia até o período do militarismo na segunda metade do século XX, durante a “República dos generais”, havendo poucos momentos e medidas que fugiam a esta situação de dependência e submissão política e ideológica do sistema educacional do país.

Essencialmente, a educação não revelava até então mudanças significativas no que concerne a promoção da identidade cultural da maioria da população no espaço escolar. A cultura europeia marcava o ensino de História e a educação como um todo. Com os governos militares a dominação ideológica americana “entrou em campo”. No cenário da guerra fria o país atrelava-se aos Estados Unidos em defesa dos ditames capitalistas, desta concepção de organização da produção e relações de trabalho e de consumo, ao mesmo tempo em que se tornava na América Latina, um forte aliado no combate as ideias socialistas e a toda forma de liberdade de expressão, de direitos humanos, cidadania e democracia.

1.4 O Ensino de História e a Lei Nº 5.692/71

Saias de preta azul marinho e camisas brancas de tricoline, gravata da mesma cor da saia, “ensacadas” na cintura, postura ereta, ombros para trás e barriga para dentro, as mãos sob o peito, a turma toda enfileirada – meninas de um lado e os meninos do outro, trajando no inverno calças compridas com vinco - da mesma cor da saia das meninas, que no verão davam lugar a bermudas do mesmo tecido – tergal. Eram sete horas da manhã, no pátio do Grupo Escolar Monsenhor Francisco em Paraíba do Sul – RJ, centenas de alunos organizados em filas por série, aguardavam silenciosamente pela execução do hino nacional e o hasteamento da bandeira do Brasil. Nas datas cívicas ao longo do ano letivo, outros hinos pátrios também eram entoados reforçando assim a formação moral e cívica – espinha dorsal da ideologia governamental sob o manto do lema positivista “Ordem e Progresso”.

O desfecho e celebração maior se dava em Setembro com os desfiles cívicos comemorativos da independência do país, um marco no cotidiano de uma pacata cidade de interior que nestes festejos via centenas de munícipes deixando seus casebres nos morros e bairros mais distantes, percorrendo até 20 quilômetros de estradas de chão batido e empoeiradas, para ver nas ruas do centro da cidade no vale do Rio Paraíba, seus filhos e netos desfilaro uniformizados ao som de bandas e fanfarras. Este cenário se repetia nas demais cidades e estados do país, ocultando na cadência do tambor, do bumbo e de cada batida dos pés de milhares de crianças e adolescentes em marcha, o uso de cassetetes, das armas de fogo e instrumentos de tortura usados para silenciar milhares, em nome da mesma “ordem e progresso”.

A escola e todo o sistema educacional estavam a serviço do desmantelamento e supressão da democracia no Brasil de então, para tanto, o Estado se valeu de instrumentos e recursos diversos, inclusive de todo um arcabouço legal.

Nos 21 anos de ditadura militar a expectativa de uma educação democrática e de valorização da real identidade cultural das massas foi afastada totalmente. A legislação da época – LEI nº5.692/71; LEI nº7.044/82 e Lei nº 5.540/68 dava a tônica revelando tanto implícita, quanto abertamente que os interesses externos, base de sustentação da Guerra Fria, predominavam aqui, revelando o antagonismo político internacional do período entre o capitalismo e o socialismo, expondo ainda, o alinhamento ideológico dos governos militares por uma sociedade capitalista com um sistema educacional coerente com tal concepção.

ARANHA (2013) afirma que os acordos de cooperação celebrados entre os governos militares e os Estados unidos ampliou a dependência econômica do país.

Diversos acordos, realizados desde o golpe de 1964, só vieram a público em novembro de 1966. Foram os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma.

A partir daí, desenvolveu-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visava a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina. Vale lembrar que os militares atuaram no interior das Universidades, silenciando o debate e intervindo de forma violenta nos campi, cassando professores e desarticulando movimentos estudantis. (ARANHA, 2013, p.316).

Neste contexto, o currículo em geral e o ensino de História era influenciado por ideologias e interesses políticos e econômicos dos generais no poder. O Brasil dos militares optou por um currículo e uma formação educacional focada no tecnicismo em detrimento da

formação emancipadora proposta por Paulo Freire em sua obra – Pedagogia do Oprimido, lançada na época, divulgada e lida principalmente fora do Brasil, influenciando teóricos e pedagogos da Europa e Estados Unidos, enquanto era proibida aqui.

O autoritarismo e a intervenção do Estado no sistema educacional desde a concepção dos programas de educação ao processo de ensino e aprendizagem no cotidiano das salas de aula, castrando ideias e quaisquer sentimentos de liberdade, democracia e justiça social. Para tanto o regime atuava com “mão firme” valendo-se de instrumentos diversos de repressão e delação.

A disciplina de História, antes encarregada de favorecer no país a cultura eurocentrista, negando à contribuição de índios e negros à formação brasileira, agora era impedida pela imposição das armas de promover uma formação crítica, questionadora de mundos. Sob o manto do autoritarismo, da negação dos direitos humanos, da liberdade de pensamento e de expressão, o regime de exceção se instalou no país.

Se até então no processo educacional brasileiro a disciplina de História não era pautada nos valores culturais de inspiração nacional das massas excluídas e estava a serviço dos interesses de uma elite branca que a mantinha presa aos valores da identidade e cultura externa europeia, com o advento da ditadura militar esta situação pouco foi alterada, o foco e influência de valores culturais externos permaneceram com a ampliação de elementos da cultura americana e por outro lado ocorreu um fortalecimento dos estudos históricos pautado numa sociedade hierarquizada com destaque para figuras políticas, de consolidada atuação no país.

O regime militar instalada em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país. No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações. [...] Isto significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres” entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime. Após 1964, o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições a formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. (FONSECA, 2006, p.55-56).

Sobre a História tradicional, a autora continua,

Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para questionamento da ordem. A reorganização do ensino de História, teve pois conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem aquela Doutrina.” (FONSECA, 2006, pg.55,56).

Os governos militares no Brasil – 1964 -1985 empreenderam reformas no sistema educacional, objetivando garantir uma formação baseada num civismo a serviço da unidade nacional, sem questionamento da ordem estabelecida. A criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira - respectivamente ensino fundamental e médio, além da instituição da matéria de Estudos de Problemas Brasileiros nos cursos superiores, revela isto. Para FONSECA (2006) A criação destas disciplinas faziam parte das medidas que integravam a política de Segurança Nacional e tinham papel moralizador e ideológico.

Cabe destacar mudanças promovidas pela LDB de nº 5692/71, no que tange à disciplina de História como a introdução dos Estudos Sociais. Mudança que, no entanto, não trouxe uma nova formatação aos estudos de História.

1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização , qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (CAPÍTULO I -Do Ensino de 1º e 2º graus - Artigos 1º e 7º)

Outra informação relevante desta legislação que merece destaque refere-se à institucionalização e obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística no primeiro e segundo graus:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. (CAPÍTULO I - Do Ensino de 1º e 2º graus - Artigos 1º e 7º)

Para ABUD (2012), os conteúdos de História foram entremeados aos de geografia e continuaram a apresentar uma linearidade em relação a sua organização, distribuídos da seguinte forma: História do Brasil na 5ª e 6ª séries e na 7ª e 8ª séries História Geral, com destaque para o fato de a nossa História ser abordada a partir das “Grandes Navegações” (p.112) Em outras palavras a concepção eurocentrista da História presente no ensino desde o

Brasil Império atravessara mais de cento e cinquenta anos de História e perduraria também durante o período dos militares.

A análise de FONSECA (2006) sobre a fusão entre ensino de História e Geografia aponta implicações que é pertinente abordarmos aqui. Segundo ela este ato revela a herança tradicional, ou seja, a partir dos conteúdos e atividades predeterminadas, impor uma visão harmônica de sociedade em que os indivíduos cooperam entre si espontaneamente. O que podemos advir desta concepção é a negação do homem enquanto sujeito histórico, afirma a autora.

[...] Nessa concepção, os homens não aparecem como construtores da História; ela é conduzida por “grandes vultos”, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos. A preocupação deste ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a História como campo do saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. Este seria o caminho para a formação do “cidadão” do homem que melhor serviria aos interesses do Estado. (FONSECA, 2006, p.58).

A disciplina de História era apresentada de forma linear e cronológica, marcada fortemente pelo autoritarismo vigente nas relações entre o Estado e a Sociedade que refletia nas relações professor-aluno no cotidiano da sala de aula. FONSECA (2006) nos alerta para o fato de que no modelo de ensino do Brasil da ditadura militar o Professor era definido como elemento transmissor de conhecimentos e tarefas e o aluno é o elemento que recebe o conhecimento e cumpre tarefas.

A linearidade e a cronologia imposta aos estudos de História, o paradigma dominante de que o professor era transmissor de conhecimentos e o aluno mero receptáculo e objeto no processo de ensino-aprendizagem, constituem elementos que caracterizam a educação bancária definida e extremamente denunciada e combatida por FREIRE (2002). Homem ser inconcluso, tomando consciência de sua inconclusão, buscando ser mais. A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo narrado. “Esta concepção “bancária” implica, além, dos interesses já referidos, outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens.” “(...) sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo e com os outros. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens expectadores e não recriadores do mundo.” (FREIRE, 2002, p.62).

Neste contexto, segundo o autor os educandos são tratados como se fossem vasilhas, recipientes a serem cheios pelo educador, quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. O educador é quem escolhe o conteúdo programático os educandos, jamais ouvidos na escolha, se acomodam a ele. A finalidade

dessa educação é manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e os opressores e nega a dialogicidade. Mais uma vez a educação brasileira evidenciava a exclusão social, fator comum a aos demais períodos da História da educação no país desde os primórdios da educação jesuítica no início da colonização portuguesa no Brasil

A mudança do paradigma exposto aqui predominante no Brasil dos militares só foi possível com a resistência, cuja consciência ensejou a transição do regime ditatorial para a democracia nos anos 80 do século passado. Os movimentos pró-democracia e respeito aos direitos humanos que contagiaram o país impingiu no sistema educacional a partir da formação da Constituinte, dos debates em torno da elaboração Constituição de 1988, que culminou com elaboração da LDB/Nº9394/96 de Darcy Ribeiro e posteriormente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conquistas civis fundamentais a uma nova concepção de sociedade e de educação.

Como consequência do debate, a legislação de educação sofreu alterações significativas como o estabelecimento de novos Princípios da Educação como o direito de todos a educação, a gratuidade do ensino e o dever do Estado em prover o ensino, garantidos na Carta Magna, a Constituição de 1988, O veio de mudanças foi seguido de perto pela nova LDB/96 e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional).

Se a História ensinada na escola souber contemplar também a vida vivida no dia a dia dos grupos menosprezados pela sociedade, então estaremos ensinando e aprendendo a História brasileira integralmente realizada.
(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)

1.5 O Ensino de História à luz da constituição de 1988, da LDB nº9394 de 1996 e da Lei nº10639/2003.

A democracia gradativamente foi sendo construída no Brasil, deixando para trás os desmandos e autoritarismo da Ditadura Militar e com ela as concepções de currículo e programas que não condiziam mais com o novo momento político que o país atravessava. O currículo escolar passou a ter outra conotação e objetivo, agora, nas universidades e instituições educativas de pesquisas o debate inflamado era sobre os novos desafios educacionais do Brasil e o currículo em toda a sua extensão, ou seja: conceito, objetivos e implicações práticas na vida de estudantes da educação básica e superior, nortearam as ações educacionais em todo o País.

A partir de 1984, foi construindo-se no país a discussão sobre Currículo e Programas, nos encontros de educadores. O objetivo era superar questões curriculares emergentes da influência de metodologias e técnicas de ensino importadas. O resultado deste processo foi o avanço conceitual sobre educação, inclusão social, cidadania. Identificáveis na elaboração da Constituição Federal de 1988 no que concerne a Educação nacional, presentes também na propositura de novos paradigmas de Educação instituídos com a nova LDB, Lei nº9394/96.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB/96 - TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional - Art. 2º).

A LDB/96 e o Plano Decenal de Educação (MEC – 1993-2003) são documentos importantes que definiram sob a ótica democrática o currículo escolar e estabeleceram os pilares da organização do sistema educacional como um todo, instituindo uma nova concepção de cidadania, comunidade escolar, aprendizagem, avaliação e organização do currículo, além de questões relacionadas a superação da repetência e da evasão escolar.

Os princípios instituídos na LDB/96 pós ditadura militar são amplos, abordando vários aspectos do sistema de educação do país, reforçando o potencial democrático e participativo desta lei educacional. Vejamos:

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

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional Artigo 2º e 3º)

Segundo esta nova LDB/96, a educação escolar compõe-se de educação básica, constituída pela Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio, além Educação Superior que possui regulamentação específica. Esta legislação definiu ainda que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum e em cada sistema e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada.

Os currículos devem ainda abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do meio físico e natural e da realidade social e política do Brasil, sendo a arte um componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação, visando promover a cultura dos alunos. A educação física foi integrada a este currículo, respeitando-se a faixa etária de cada aluno.

Quanto ao ensino de História deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade brasileira, com ênfase nas matrizes indígena, africana e europeia.

“O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (O CAPÍTULO II, Da Educação Básica, Artigo 26º inciso 4º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, trouxe inovações fundamentais aos currículos e programas educacionais no Brasil, tornando a educação mais acessível aos brasileiros oriundos das camadas menos favorecida economicamente no país. A educação passou a ser um direito de todos efetivamente, e é incontestável que a principal mudança apresentada por esta legislação e as leis educacionais anteriores no Brasil, refere-se a mudança de paradigma da educação, que alterou a concepção do papel do educador e do educando no processo de ensino e aprendizagem.

A partir de então o professor passou a exercer o papel de mediador neste processo e o aluno deixou de ser visto como um receptáculo de informações, passando a interagir com as ações de produção do conhecimento no ambiente escolar, mediado e orientado pelo professor. Aqui é interessante refletirmos sobre um dos princípios que marcam a concepção de Paulo Freire sobre o ensino, a aprendizagem e a produção do conhecimento na escola.

FREIRE (2009) afirma que o educador enquanto sujeito da produção do saber, precisa a partir de sua trajetória formadora compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a construção daquele. Segundo o autor, educador e educando no processo de aprendizagem, além de compreender que ensinar não é transferir conhecimento, precisam testemunhar e vivenciar isto. (FREIRE, 2009.p.22)

Por mais democrática que uma legislação educacional possa ser, efetivamente exercer no dia a dia da sala de aula um ensino em que a relação professor-aluno considerará o direito do educando de posicionar-se quanto aos temas e conhecimentos propostos no currículo escolar é um exercício que precisa se materializar no cotidiano da educação no país se desejarmos uma sociedade crítica em que a cidadania se constitui prática.

A resistência de alguns professores a mudanças constitui um dos problemas que as escolas brasileiras enfrentam hoje para fazer valer na prática pedagógica o novo paradigma do processo de ensino e aprendizagem proposto na LDB/96. Exige uma mudança de postura do educador sobre seu papel na educação, exige uma postura de respeito em relação ao aluno, sua experiência de vida e conhecimento que trás em sua bagagem. A contribuição de Paulo Freire as questões que envolvem o que se ensina e o que se aprende na escola e mais sobre a ação e interação professor-aluno neste processo é relevante e especificamente sobre o aspecto acima abordado FREIRE (2009) nos adverte a valorizar os saberes dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 2009, p.30).

E Freire continua,

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2009, p.30).

Ensinar exige rigor metódico, afirma Freire (2009). Cabe ao docente democrático reforçar em sua prática a capacidade e o olhar crítico do aluno no processo de aprendizagem. Instigar no aluno seu potencial investigador, sua inquietude e persistência diante do desconhecido, sua busca e curiosidade na construção do conhecimento. Nesta perspectiva o autor afirma que os educandos se transformam em sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado. Ensino e pesquisa são fundamentais neste processo e forma o que Freire denominou: momentos do “ciclo gnosiológico”, processo que marca a produção do conhecimento onde se ensina e se aprende o conhecimento já existente e em que se trabalha também, conhecimentos ainda não existentes. (FREIRE, 2009, p.28).

É interessante refletirmos sobre a resistência de alguns educadores em conceber o aluno como sujeito do conhecimento como estabelece os princípios da LDB/96:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Neste Item II fica evidente o fortalecimento do aluno como sujeito do processo de aprendizagem, afinal, o verbo aprender está focado inicialmente na ação do aluno, sujeito da aprendizagem por excelência, inclusive na concepção tradicional de educação. O inovador aqui, é o fato de que neste processo quando ocorre uma verdadeira interação educativa o aluno não só aprende mais também interage para o aprendizado e reflexão do professor inclusive sobre sua prática. Neste contexto o educando também ensina.

Paulo Freire também sugere em seu legado pedagógico o respeito ao conhecimento que o aluno traz em sua bagagem social (FREIRE, 2009). Estaria esta resistência a mudanças na prática docente relacionada à ideia de autoridade do professor, observada ainda no exercício da docência em algumas de nossas escolas? Ouvir o aluno é essencial no processo educativo. Para Freire (2009) “não há docência sem discência” “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. A vivência, a cultura e o cotidiano dos alunos precisam ser

respeitados. Este princípio freireano precisa estar presente no cotidiano de nossas escolas, sobretudo nas escolas públicas que assumem a responsabilidade pela Educação Básica, recebendo majoritariamente nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos (estes de cursos supletivos), oriundos da população economicamente excluída.

O saber dos educandos, ou a cultura do aluno é um tema retomado por Paulo Freire quando ele enfatiza a necessidade do professor reconhecer a historicidade do saber e o caráter histórico da curiosidade em oposição a arrogância cientificista. Este é um ponto importante, pois muitos educadores se sentem ameaçados quando o aluno indaga sobre o conhecimento ou uma afirmação feita durante a explanação de determinado conteúdo. Muitos profissionais de educação no cotidiano de suas aulas ainda reproduzem posturas condizentes com os princípios das teorias tradicionais de ensino que concebiam o professor como o “dono da verdade” conhecedor de qualquer tema ou conteúdo desenvolvido em sala de aula e o aluno como um ser desprovido de raciocínio, informação, um ente passivo, um receptáculo dos dados e ensinamentos transmitidos pelo professor.

Para Freire a resistência do professor em respeitar a “leitura de mundo” com que o aluno chega a escola diz muito sobre a concepção que este educador tem de si mesmo e o quanto precisa refletir sobre sua prática. Para o autor a bagagem cultural que o educador traz está condicionada a cultura de classe, revelada na forma como este se comunica uma linguagem que muitas vezes se torna obstáculo no processo de aprendizagem. O cotidiano de nossas escolas é fortemente marcado por este tipo de prática que desconfigura, descaracteriza o exercício pedagógico. Este é um viés de análise crítica do cotidiano escolar presente nas obras de Freire que merece destaque nas reflexões desta Dissertação de Mestrado pelo fato do objeto desta pesquisa ser o currículo de História e sua prática e implicações no cotidiano escolar.

Na perspectiva das contribuições de Freire sobre a mudança de paradigma na LDB 9394/96 que propôs mudanças significativas na forma como se dá o processo de ensino aprendizagem, na relação professor aluno cabe ressaltar a relação existente entre autoridade do professor e a liberdade e autonomia do aluno. Freire argumenta sobre a liberdade do professor e do aluno no cotidiano escolar e chama atenção para a necessidade do educador compreender a profundidade do tema liberdade e respectivas responsabilidades que recaem a educadores, educando, aos familiares do mesmo e ao Estado.

O processo educativo neste novo paradigma educativo instituído no país, passou a ser concebido em sua complexidade ou seja, a educação no ambiente escolar não se restringe mais a transmissão de conhecimentos concebida até então, mas considera todas as fases do

fazer pedagógico escolar, ou seja, da concepção dos sujeitos que atuam no cotidiano de educação, na seleção e definição do currículo a avaliação.

Neste contexto Freire discorre sobre o conceito de liberdade e autonomia do aluno e as relaciona ao processo de avaliação escolar,

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professor como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação que se estimule a falar a como caminho para falar com. (FREIRE, 2009, p.116).

Currículo refere-se ao processo de definição, seleção e organização do ensino-aprendizagem na escola, englobando o aspecto pedagógico, didático, metodológico e programático, além das implicações políticas, culturais e sociais que o envolve. MOREIRA (1994). Esta distinção entre currículo e programas é pertinente a esta Dissertação uma vez que temos como foco o currículo de História na Escola pública. Neste contexto interessa-nos verificar o tratamento dado a disciplina de História, seu currículo e que implicações dela vislumbramos no Brasil pós ditadura militar. Sabemos que os ventos democráticos varreram o país promovendo inúmeras atividades, congressos, seminários, encontros e articulações em torno de uma escola pública democrática e especificamente em relação ao ensino de História novas proposições, apontadas por diversas pesquisas sobre o tema no período.

Como consequência do debate, a legislação de educação sofreu alterações significativas, como por exemplo, o estabelecimento de novos princípios educacionais como o direito de todos à educação, a gratuidade do ensino e o dever do Estado em prover o ensino básico, garantidos na Carta Magna, a Constituição de 1988. O veio de mudanças foi seguido de perto pela nova LDB/96 e os Parâmetros Curriculares Nacional – (PCNs), um conjunto de fundamentos definindo um novo perfil da educação brasileira, instrumentos concebidos visando a melhoria do ensino - a função social da escola, o aprender e o ensinar nossas tradições pedagógicas.

A partir de então foi alterado o Paradigma da Educação Nacional com a nova conceituação da Aprendizagem e produção do conhecimento, atribuindo ao professor um novo papel no processo de ensino e aprendizagem, passando de transmissor de conhecimentos, para mediador da aprendizagem que a partir de então teria no aluno um agente em permanente construção deste conhecimento. Além deste princípio básico em relação ao ensino de História os debates realizados em todo o país apontavam para a

necessidade de mudanças no eixo norteador da aprendizagem e produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Para Abud (2012), precisávamos “voltar os olhos para nossa História junto aos nossos vizinhos de colonização hispânica, além de recuperar nossas raízes não europeias, nossos laços com os índios e os africanos.” (ABUD, 2012, p.113).

Na prática, após o cenário em que germinou a semente da democracia no país, estendida a outros campos do fazer humano, das relações entre poder constituído e sociedade civil, é oportuno pensarmos a questão do ensino de História no cotidiano das escolas públicas no país. Diversos estudos e pesquisas trazem em seu bojo análises sobre esta questão.

Para FONSECA (2006), os debates envolvendo profissionais da Rede Pública e as secretarias de Educação, a imprensa, bem como as editoras nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, intensificaram nos anos 80. A partir da análise documental dos Programas de ensino resultante deste amplo debate, realizado e exposto pela autora é possível sintetizarmos aqui o tratamento dado à disciplina de História nestes Estados, no período em questão; os debates alicerçaram o trabalho de educadores junto aos educandos nestes Estados. Dado a relevância para este trabalho e Dissertação apresentaremos respectivamente a síntese das propostas apresentadas pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, uma vez em que estas propostas explicitaram transformações essenciais que se relacionam com os pressupostos teóricos base desta pesquisa.

No Estado de São Paulo a proposta fruto dos debates materializada no Programa da Secretaria de Educação, anunciava mudanças que chamam a atenção dado ao aprofundamento da concepção do conceito de História e do fazer pedagógico, necessários às escolas públicas.

A nova proposta, ao operar uma inversão no sentido do ensino de História, apresentava a necessidade de um rearranjo na seleção e na estruturação dos conteúdos, na opção por uma nova metodologia de ensino, o que naturalmente exigiria novas posturas por parte dos professores, em relação à concepção de História e de Educação e suas respectivas funções sociais. O novo programa foi apresentado como a realização de uma História. (FONSECA, 2006, p.62).

O período de democratização do país foi muito fértil no campo do debate, das concepções de sociedade que tínhamos e das transformações sociais e políticas que desejamos colocar em curso. Nas escolas, universidades e secretarias de educação este processo foi intenso e dentre os desfechos teve a formulação de Programas de Educacionais em âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Bittencourt (2013) destaca que após a

ditadura militar, as reformas curriculares contaram com a participação dos professores “cansados de receber pacotes de técnicos ou intelectuais bem intencionados”. (p.13)

Mudanças significativas na sociedade e na estrutura educacional foram desencadeadas a partir de então, como a ampliação do acesso a educação a população das camadas mais baixas da estratificação social do país.

CAPÍTULO II

PAULO FREIRE, CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo pedagógico.
(Paulo Freire)

1. Teorias do Currículo e o Processo de Ensino-aprendizagem de História sob a perspectiva de Paulo Freire.

O objetivo deste capítulo é analisar o currículo e o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental, no âmbito das Escolas públicas municipais de São Paulo nos dias atuais. A partir das concepções de currículo e aprendizagem de Paulo Freire, faremos uma reflexão considerando o cotidiano das aulas numa turma de 8ª Série, o currículo oficial vigente no período de 2007 a 2013, bem como pesquisas realizadas sobre Propostas Curriculares de História⁷.

Este segundo capítulo desta Dissertação está estruturado da seguinte forma: Teorias do Currículo e o Processo de Ensino-aprendizagem de História; Propostas Curriculares de História no Brasil e Currículos de História e Expectativas de Aprendizagem e finalizando “debulhamos” cada uma das cinco partes do Currículo Oficial das Escolas da Prefeitura de São Paulo, denominado: Orientações Curriculares de História nas Escolas Municipais de São Paulo.

7- Investigação realizada por pesquisadores das Universidades Federais do Rio Grande do Norte e Sergipe: OLIVEIRA, Margarida e Freitas Itamar sobre Programas Curriculares de História no país – 2007-2012, que considerou o trabalho de pesquisa de BITTENCOURT, Circe, um balanço das propostas curriculares de História em 22 Estados brasileiros nas décadas de 1980 e 1990.

O processo de análise se deu balizado pela concepção de Paulo Freire de uma educação libertadora de homens e de mundos. Vamos explorar concepções deste autor “enquadrando-o” num enfoque curricular, resgatando sua compreensão da relação ensino-aprendizagem.

A base da teoria pedagógica de Paulo Freire surge da crítica ao currículo tradicional que o levou a desenvolver o conceito de “educação bancária”. É oportuno detalharmos a crítica de Freire a educação tradicional, pois é a partir de uma observação e análise que o autor desenvolve propostas que se consolidam ao longo de sua obra em princípios e pressupostos teóricos de uma pedagogia emancipatória.

Paulo Freire ao longo de sua trajetória política-educacional abordou com profundidade o processo de ensino e aprendizagem a partir de sua consagrada experiência didática e pedagógica em Angicos e posteriormente em sua trajetória como educador. Ele não teve como objetivo criar uma teoria educacional, no entanto podemos afirmar que ao analisar e tecer críticas veementes ao modelo tradicional de ensino e a partir de então elaborar propostas pedagógicas capaz de superar tal modelo, Freire se torna um teórico de uma pedagogia libertária, que coloca o educando e sua bagagem social e cultural no centro do processo de aprendizagem, enquanto o professor deixa de ser transmissor do conhecimento para se tornar mediador da aprendizagem no cotidiano de educação.

Cada Sistema de Ensino elege conteúdos que antes de tudo respondem aos seus propósitos em relação à formação e acesso a informação desejada para a comunidade estudantil, sobretudo a classe baixa e média baixa, principais usuários dos sistemas públicos de educação em todo o país. Segundo Freire, “a dialogicidade numa educação libertadora começa quando o educador se questiona sobre o que vai dialogar com o educando”. (FREIRE,2002, p.83).

A escolha de determinado conteúdo reproduz muitas vezes a visão elitista, portanto excludente sobre o próprio processo de produção do conhecimento da humanidade através dos tempos. Por exemplo, quando se trabalha em sala de aula movimentos sociais no Brasil na Primeira República, como a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata, ocorridos no Rio de Janeiro, respectivamente em 1904 e 1910, e o destaque dos acontecimentos fica para as ações e as justificativas governamentais à repressão e massacre de centenas de trabalhadores, herdeiros históricos de uma exclusão social e racial que remontam a escravidão. No caso da Revolta da Vacina. Neste contexto o currículo acaba reforçando uma educação que não forma cidadãos críticos e desvincula os aspectos sociais, culturais e os problemas históricos decorrentes da forma como este processo se deu.

Nas relações de poder estão implícitas sim neste currículo e implicitamente o objetivo é fazer com que esta visão elitista e excludente da realidade e História humana permaneçam por muitos séculos, beneficiando em última instância os mesmos grupos sociais, políticos e econômicos que se mantêm no poder e se apropriam das riquezas produzidas pelo coletivo, inclusive essa massa de estudantes das redes públicas.

A partir de Paulo Freire e das concepções de educação que ele defendeu é possível compreendermos que quando o educador não considera a realidade do aluno no cotidiano de suas ações na escola a perspectiva de manutenção de uma sociedade excludente se solidifica, por se tratar de uma educação incapaz de promover a criticidade necessária a reflexão e o questionamento de mundos fundamentais a uma pedagogia emancipadora.

Somente quando os oprimidos descobrem nitidamente o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação começam a crer em si mesmos, superando assim sua “convivência” com o regime opressor. Freire trata de forma profunda sobre a consciência do oprimido e do opressor e ao problema da dualidade gerada pela submissão. A pedagogia do oprimido, humanista e libertadora, caracteriza-se pela pedagogia dos homens que lutam num processo permanente pela sua libertação. É na convivência com os oprimidos que se pode compreender suas formas de ser, de comportar e de refletir sobre a estrutura da dominação, sendo uma delas a dualidade existencial que leva a assumirem atitudes fatalistas, religiosas, mágicas ou místicas, que não permitem a superação da visão inautêntica do mundo e de si.

A ação libertadora como resultado da conscientização do povo traduz o caráter eminentemente pedagógico da revolução, em que o método é a própria consciência enquanto caminho para algo apreendido com intencionalidade, em que educador e educandos numa tarefa em que ambos são sujeitos, desmistificam a realidade e criticam-na para conhecê-la recriando o conhecimento, descobrindo-se como “refazedores” Freire (2002) (sic!) permanentes. “A ação política junto aos oprimidos tem de ser no fundo ação cultural para a liberdade”. Por isto mesmo ação com eles.

Em FREIRE (2002), encontramos elementos de análise crítica do trabalho pedagógico importante à compreensão do objeto de estudo desta Dissertação, ou seja, as práticas educacionais que permeiam as aulas de História a partir da relação não autoritária entre professor e alunos no dia a dia da escola. A compreensão dos paradigmas que marcam o ensino de História na atualidade. Afinal, incorpora a afirmação de Freire “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p.68).

A mediação do mundo é um dado relevante em tempos da sociedade da informação e comunicação que nos leva a repensar os problemas comuns ao processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas do Município de São Paulo, as tecnologias da informação que chegam à sala de aula nas mãos de nossos alunos via aparelhos celulares, tablets, Smartphones e outras tecnologias que integram a vida dos alunos em suas rotinas diárias, mas que uso tem sido incentivado nas escolas da Rede pública de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo?

Ainda em relação à mediação de mundos o conceito de Freire é amplo e se estende, por exemplo, a realidade cultural, a percepção e visão de mundo tanto do professor quanto do aluno. De que forma isto está posto no cotidiano das aulas de História? Eis ai mais um dado sobre o qual debruçaremos ao analisar informações auferidas com a pesquisa em questão. Destacamos que a dialogicidade é um princípio defendido por Paulo Freire sem o qual não ocorre efetivamente educação. Ao final da frase citada acima o autor deixa implícito a relação, portanto o diálogo necessário a um processo de educação e formação que não é unilateral, só ocorre mediante a troca ocorrida no processo de ensino e aprendizagem entre professor e aluno.

“Não há docência sem discência” afirmou Freire. Uma frase curta mais que diz muito da intensidade de seu pensamento e compromisso com uma educação transformadora. Sem a compreensão desta máxima pedagógica, o paradigma presente na LDB nº9394/96 que reconhece o aluno como sujeito da produção do conhecimento, não surtirá efeito processo de ensino-aprendizagem. Esta legislação de educação em vigor no Brasil, resultante de debates e um processo democrático que contou com a participação de educadores, pesquisadores, profissionais de ensino em geral, especialistas em educação e outros atores políticos propôs mudanças paradigmáticas a educação:

A concepção do processo de ensino e aprendizagem nas escolas reconhecendo no professor o papel de mediador na produção do conhecimento e não mero transmissor de informações e desenvolvimento de experiências humanas, acumuladas nas diferentes áreas do saber humano, da mesma forma como atribui ao aluno o papel de sujeito neste processo educativo.

Cabe lembrar que Freire, muito antes do desencadear deste cenário democrático que trouxe em seu bojo tanto a constituição de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, registrara em seus escritos de 1968 em Santiago do Chile seu livro – Pedagogia do Oprimido. Em FREIRE (2002) o paradigma educacional da LDB/96 descrito acima perpassa toda esta importante obra de Paulo.

Ao longo do processo histórico inúmeras lideranças políticas surgiram falando em nome de e defendendo os oprimidos. Neste contexto compreendemos que o que difere o homem e educador Paulo Freire em relação a outras personalidades educacionais é a ética e o conhecimento sobre o fazer histórico, além de um profundo respeito pelos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. (FREIRE, 2002, p.23).

A postura e criticidade histórica corroboraram para que ao longo de sua trajetória política e educacional o autor desenvolvesse o legado pedagógico que nos brindou. Na análise tanto do objeto quanto das questões motivadoras desta Dissertação de Mestrado a obra *Pedagogia do Oprimido* assume relevância dado aos princípios norteadores de uma pedagogia libertaria que esta obra encerra. Ainda no primeiro capítulo, ele descreve ao leitor seu objetivo com o trabalho que desenvolvia ao mesmo tempo em que conceitua pedagogia do oprimido e seu papel na libertação das pessoas historicamente excluídas:

A nossa preocupação neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2002, p.32).

No ensino de História a preocupação com uma formação educacional capaz de contribuir com o processo de formação crítica do aluno, ou seja, o desenvolvimento de sua criticidade e questionamento crítico ao refletir sobre o conhecimento histórico e o papel de cada um neste processo.

Em outras palavras, no cotidiano das aulas de História desenvolver ações que permita aos alunos em seu contato com o fazer histórico através dos tempos, identificarem a atuação dos diferentes sujeitos e respectivos protagonistas, seja na condição de oprimido ou de opressor. Suscitando assim questionamentos, reflexão e ação que transpõe a barreira do tempo histórico, fazendo emergir não somente mais um simples educando, um número nas pesquisas e nas avaliações externas de desempenho educacionais realizadas por instituições e governos, mais um sujeito histórico que se reconhece enquanto tal e se posiciona tal como. Neste cenário o que está em foco são as práticas pedagógicas que contraria o ensino moldado e desenvolvido sob a perspectiva das teorias tradicionais de ensino e antes atendem aos pressupostos da Teoria do currículo preconizada por Freire não só em *Pedagogia do Oprimido*

como em outros títulos de sua autoria como *Pedagogia da Autonomia*, *Professora Sim; Tia, Não - Cartas a quem Gosta de Ensinar*, dentre outras.

Segundo FREIRE (2002) somente quando os oprimidos descobrem nitidamente o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação começam a crer em si mesmos, superando assim sua “convivência” com o regime opressor. Freire trata de forma profunda sobre a consciência do oprimido e do opressor e do problema da dualidade gerada pela submissão. A pedagogia do oprimido, humanista e libertadora, caracteriza-se pela pedagogia dos homens que lutam num processo permanente pela sua libertação.

“É na convivência com os oprimidos que se pode compreender suas formas de ser, de comportar e de refletir sobre a estrutura da dominação”, afirma Freire (2002), sendo uma delas a dualidade existencial que leva a assumirem atitudes fatalistas, religiosas, mágicas ou místicas, que não permitem a superação da visão inautêntica do mundo e de si.

No processo educativo em que predomina a concepção positivista de História a ausência de criticidade, de reflexão sobre o objeto de estudo marca o processo de ensino e aprendizagem. De um lado, professores cujo objetivo é transmitir “conhecimentos” fatos, eventos e personagens de destaque em acontecimentos históricos, selecionados como “relevantes”, corroborando para a manutenção do status quo e de outro, alunos concebidos como seres desprovidos de identidade, de cidadania, objetos no processo educativo, que reproduzem os conteúdos expostos nas aulas. Na verdade, por trás da atitude fatalista destes alunos, encontra-se a negação da existência destes enquanto sujeitos históricos.

Outra questão que se coloca é: como este público, constituídos majoritariamente por crianças, adolescentes e jovens oriundos das camadas sociais historicamente excluídas, desprovidas de bens, que diariamente convive com a negação de direitos humanos básicos como saúde, moradia, educação e identidade, se vê ante esta realidade dual exposta por Freire?

Uma análise da escravidão no Brasil e a questão racial, pauta permanente de debates, um dos temas abordados nas aulas de História dos desdobramentos do racismo em nossa sociedade nos permitiria compreender em parte a fala de Freire

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. “[...] A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores é um dos instrumentos para esta descoberta

crítica – a dos oprimidos por si mesmo e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 2002, p.32).

A formação da consciência crítica é um processo histórico que se constrói a partir da práxis. O processo educacional pode contribuir e muito para que esta formação crítica impulsionadora de mudanças sociais ocorra. Propomos neste momento de análise mediar um diálogo entre Paulo Freire e Luiz Fernando Cerri, um Historiador contemporâneo que a partir das obras de Freire alinhavou os pressupostos teóricos da obra em que analisa a temática sobre o conhecimento histórico e a consciência crítica.

[...] Portanto, a Conscientização, como a educação, também não é um ato unilateral, mas um processo em que todos estão envolvidos e o professor também se abre para ser conscientizado, sempre adotando uma postura de pesquisador diante da atividade educativa. “[...] Qual seria a contribuição da História para a conscientização dos sujeitos segundo a perspectiva de conscientização definida por Freire? (CERRI, 2013, p.71).

A partir de situações concretas CERRI (2013) nos conduz através da leitura e reflexão a questão da conscientização e a História. O autor afirma ainda que “os interesses são históricos, datados e definidos socialmente., e mais.. “ Em nosso ordenamento jurídico e ético contemporâneo, o interesse público é anterior ao interesse individual, independente da origem social ou dos privilégios do indivíduo” (p.72)

Embora nem Paulo Freire ou CERRI tenha desenvolvido tratados sobre a questão da escravidão no Brasil no contexto da linha de raciocínio traçada até então podemos afirmar que foi a consciência histórica da condição de explorado e oprimido na sociedade, bem como o conhecimento questionador sobre o opressor e sua atuação no aprofundamento de relações sociais injustas, desumanas, aliada ao desejo coletivo de liberdade que desde o século XVI que semeou entre a população negra escravizada o desejo de luta, de liberdade e do estabelecimento de uma sociedade justa, democrática.

De Zumbi de Palmares, passando pelos líderes da Revolta dos Búzios na Bahia no século XVIII, pelo movimento dos Malês em Salvador no período regencial (1835), pelo movimento abolicionista que envolveu não somente as vítimas do sistema escravista – a população negra -, mas colocou nas “trincheiras” em defesa da abolição, representantes políticos, intelectuais que transitavam facilmente entre os dois mundos – o dos brancos e os negros – o universo dos senhores e dos escravizados. Eis aqui um exemplo da dialogicidade que Paulo Freire afirmava ser essencial para a superação da opressão, libertadora portanto de opressor e do oprimido: só há diálogo com um profundo amor ao mundo e aos homens, com

humildade sincera e mediante a fé no poder de criar do homem, sendo assim um ato de criação e recriação, de coragem e de compromisso, luta e liberdade. (FREIRE, 2002)

A riqueza do processo histórico que acabamos de descrever e analisar no contexto de alguns princípios teóricos de Freire integram a História do Brasil e apesar de seu potencial sensibilizador e transformador de mundos, são requisitos de uma pedagogia crítica e emancipadora, ausente no cotidiano de nossas escolas. É inegável o quanto inspirador pode ser o conhecimento e a reflexão deste processo ao trazer ao cotidiano das aulas de História categorias de análise como identidade social, cultural e cumplicidade, elementos da subjetividade humana, importantes no processo de libertação dos oprimidos e dos opressores. Realidade que vai ocupando o universo escolar à medida que as teorias tradicionais criticadas por Freire são suplantadas pela concepção de um currículo emancipador proposto pelo autor. FREIRE (2002).

A crítica contumaz que Paulo Freire tece às teorias tradicionais do currículo perpassa toda a sua obra e, em *Pedagogia do oprimido* encontra-se detalhada em afirmações como a que aqui transcrevemos,

“Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. (FREIRE, 2002, p. 83 e 84).

A comunicação é expressa pelas palavras e pela ação, por isso a verdade tem que está constante nestes dois momentos de construção da educação, tanto do aluno quanto do professor. É isso que dá sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam. Paulo Freire aborda com propriedade a questão do cooptação da liderança no embate social o que acarretaria prejuízo aos oprimidos na sociedade. É interessante elucidar o fato do autor, trazer reflexões nesta obra quanto a esta constatação fazendo isto sob a perspectiva dialética da dialogicidade sem a qual não há segundo Paulo Freire transformação, emancipação de opressores e oprimidos.

A dialogicidade entre as lideranças e o povo oprimido na luta pela libertação é essencial para que se construa no processo revolucionário a tomada de consciência das condições histórico-culturais, reveladoras da opressão e exploração vigente, realidade, cuja superação só se dá quando a massa historicamente tratada como objeto, assume a condição de sujeito engajando-se de forma crítica no processo de transformação social. Neste contexto, no ensino de História, reflexões sobre os movimentos sociais, são relevantes à Teoria do

Currículo que em Freire encontra elementos de análises fundamentais a superação das teorias tradicionais de ensino, que comprometem a perspectiva de uma educação emancipadora.

CAPÍTULO III

PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA

3.1 Propostas Curriculares de História – Brasil 2002 a 2012 - Reflexões

No momento em que fazíamos o estado da arte encontramos um artigo importante relatando uma pesquisa e análise sobre as Propostas Curriculares de História enquanto Políticas Públicas de Educação, em 18 Capitais do Brasil – 2007 -2012 – Reflexões. A relevância e estreita relação com esta pesquisa levou-nos a fazer uma releitura das mesmas.

Nas últimas décadas do século XX a pesquisa sobre o ensino de História acompanhou as pesquisas em educação e da mesma forma foi influenciada pelo debate sobre as teorias de pesquisas científicas. Para NOSELLA (2013, p.62), o Materialismo Histórico ganhou espaço em detrimento da concepção positivista da História. A neutralidade do conhecimento um dos fundamentos positivistas motivou os teóricos marxistas na elaboração dos pressupostos teóricos base da análise que desenvolveram sobre a sociedade capitalista. A crítica às contradições do capitalismo

No Brasil, movimentos de resistência varreram o país na década de 1980, trazendo consigo solidariedade, esperanças e orgulho de ser parte, integrar o bloco formado por milhares de brasileiros que foram às ruas em nome da democracia “Diretas Já” e assim, dar um basta ao governo e desmandos dos generais. Éramos um exército sem fardas que agora podíamos soltar a voz, abrir o coração, dar asas aos sonhos e a imaginação para redesenhar as leis e os caminhos de uma nação democrática, guardiã dos direitos individuais e coletivos, promotora da cidadania plena, da igualdade entre os seres, Pátria cidadã.

Vandré, Chico Buarque, Caetano, Elis, Gil e outros cantores, poetas e artistas denunciaram através da arte as atrocidades do regime militar no Brasil e quantos de nós, hoje educadores, pesquisadores não entoávamos junto a eles em meio a uma multidão de silenciados, gritos a favor da liberdade e pelo fim da repressão?

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não

Vem, vamos embora que esperar não é saber.
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Então, vem, vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
(Pra não dizer que falei das flores) Geraldo Vandré/1968.

Foram tempos difíceis, em que os verbos resistir e lutar nos permitiu escrever uma nova História neste país, construída sob a dor, agonia, o medo, a incerteza do amanhã, desaparecimentos e o número exorbitante de milhares de vidas ceifadas em nome da razão. O poeta não pode deixar de sentir, amar, odiar e esperar.

Hoje você é quem manda /Falou, tá falado/Não tem discussão/A minha gente hoje anda/Falando de lado/E olhando pro chão, viu/Apesar de você/Amanhã há de ser /Outro dia/Você vai ter que ver /A manhã renascer/E esbanjar poesia /Como vai se explicar /Vendo o céu clarear /De repente, impunemente /Como vai abafar /Nosso coro a cantar /Na sua frente” (Apesar de você –Chico Buarque - lançada em 1970).

Os anos 60 foram marcados não só no Brasil por movimentos reivindicatórios dos direitos humanos, da democracia, do respeito às diferenças, da liberdade e cidadania. A rebeldia, as marchas que tomaram as ruas nos Estados Unidos nos movimentos civis liderados por homens do povo como Martin Luther King, Daniel Cohn-Bendit na França, dos estudantes Edson Luís Lima morto por um PM no restaurante estudantil em 20 de março no Rio de Janeiro e de José Guimarães, secundarista do Mackenzie, morto em três de outubro de 1968, dentre outros.

A História é feita pelo povo, por líderes de carne e osso, que muitas vezes não têm o perfil que agrada a elite governante e a imprensa oficial de plantão, comprometida com os grupos no poder. Da passeata dos 100 mil no Rio de Janeiro de 1968, a maior manifestação contra a Ditadura Militar no Brasil às passeatas pelas Diretas que teve como destaque a manifestação realizada em 25 de janeiro de 1984 no Vale do Anhangabaú que reuniu mais de 1,5 milhão de pessoas, os principais instrumentos que puseram um fim ao estado ditatorial dos militares no Brasil não foram armas bélicas, mas a consciência histórica e política do processo histórico da humanidade que em níveis diferentes perpassam o universo de cada um que se apresenta para cerrar fileiras, multidões na luta contra injustiças, desigualdades, exploração e cerceamento do direito de ir e vir, de pensar e existir.

O resultado dos movimentos de resistência e luta contra o período de exceção dos governos militares no Brasil é conhecido de todos. A democracia foi conquistada e a eleição da constituinte e elaboração da Constituição de 1988 foi o desfecho desta transição consolidada com a Promulgação da Carta Magna, que expõe em primeiro artigo o caráter democrático:

Art. 1º “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos”:

“I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político”.

Em relação a Educação o Art. De nº 205 estabelece as bases para um sistema educacional pautada na formação para o trabalho e o exercício da cidadania:

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

Dando continuidade a esta linha de raciocínio destacamos também o Art. de nº 206, que reúne os princípios educacionais norteadores da educação no Brasil, relevantes a análise do currículo em geral e mais especificamente do ensino de História nos dias atuais. Estes princípios estão na base da concepção de educação da LDB nº9394/96 em vigor no país.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

A retomada do processo democrático no Brasil foi marcada por mudanças significativas na área de educação tanto no âmbito da legislação com a Constituição de 1988 que por exemplo ampliou o acesso e a permanência na escola. O cenário democrático foi propício a articulação de educadores, pesquisadores, profissionais e técnicos de educação,

enfim de um público envolvido no processo de formação básica no país, no âmbito local, estadual e federal.

Como desdobramento tivemos a discussão e elaboração da LBB nº9394/96 de Darcy Ribeiro e uma série de documentos normativos da educação no país, dentre os quais se destaca os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

O ensino de História também se tornou pauta de debates e reflexões desenvolvidos no âmbito das reivindicações de mudanças e retorno a democracia no país. Em FONSECA (2006) há uma descrição e análise detalhada de como isso se deu. A autora relaciona as expectativas de mudanças políticas à proposição de novos paradigmas para o ensino de História, pautados não mais nos princípios positivistas, mas no materialismo histórico, fundamento teórico predominante nas pesquisas acadêmicas, sobretudo nos anos de 1980 e 1990.

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado nos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média. Em muitos estados brasileiros as discussões sobre as novas propostas para o ensino de História acabaram por condensar anseios mais generalizados, principalmente no que diz respeito à elaboração de projetos educacionais que estivessem inseridos no processo de construção ou - reconstrução – da democracia no Brasil (FONSECA, 2006. p.59).

A partir de então é interessante atentarmos para Thais Nívea de Lima e Fonseca na obra: História & Ensino de História. Ela oferece ao leitor uma descrição detalhada de como ocorreu nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro o debate e o processo de elaboração e implantação das mudanças no ensino de História. Paralelamente, o setor editorial de livros didáticos também era influenciado por essa dinâmica e inspiradora onda de mudanças oriundas dos ventos democráticos que varria o Brasil.

O processo histórico de um modo geral é sempre um campo de disputas que expõe os antagonismos sociais e políticos de uma determinada realidade. Neste contexto em relação ao ensino de História as coisas não são e não foram diferentes no bojo das discussões sobre os paradigmas que deveriam permear esta disciplina. O contexto histórico era marcado pela polarização – “esquerda e direita”. FONSECA (2006) ao descrever o acalorado debate que envolveu professores da Rede Pública, a indústria editorial e a Secretaria de Educação de São Paulo, para reformulação do ensino de História, expõe detalhes sobre este debate que destacamos a seguir:

[...] Como as propostas surgidas em outras partes do país, ela propunha um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História . (FONSECA, 2006, p.60).

A proposta elaborada por Minas Gerais e implantada em 1986 traduzia melhor os anseios políticos pró-democracia, ampliados na ocasião. A “aprovação ao novo programa do ensino de História foi ampliada na mesma medida em que se condenava o currículo tradicional desta disciplina predominante na época”. FONSECA (2006, p.60). Um fenômeno que correu não somente em Minas Gerais, mas serviu de inspiração aos questionamentos sobre o ensino desta disciplina em outros estados brasileiros. A repercussão desta situação pode ser observada não só no âmbito dos debates nos espaços de educação formal, mas nas editoras e na produção de livros didáticos. Enriquecedora neste processo foi a reflexão sobre velhos e novos paradigmas que orientavam o ensino de História e de que forma isto se dava nos livros didáticos. A produção de manuais didáticos pautados na crítica a concepção tradicional de História e seu ensino foi ampliada. O mesmo se deu com as pesquisas em História em torno da produção e uso de materiais didáticos⁸.

Embora o livro didático, seu uso e papel não seja objeto desta pesquisa, não podíamos deixar de abordar aqui ainda que superficialmente, aspectos relevantes à compreensão de como a articulação desenvolvida em torno de sua produção e uso nas escolas a partir da democratização política do Brasil, acabou por influenciar a mudança de paradigmas do ensino de História, valorizando princípios de uma formação crítica em detrimento do ensino tradicional desta disciplina nas escolas.

Uma das consequências do processo de democratização do ensino no Brasil foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) consolidado pela implantação do sistema de compra de livros didáticos pelos governos federal e estaduais para distribuição nas escolas públicas.

8- Pesquisas sobre o livro didático de História correspondem a mais de 40% no universo de 66% dos estudos levantados por FONSECA nos 80 trabalhos e pesquisas de História produzidos entre os anos de 1988 e 2002. Thaís, FONSECA, História & Ensino de História , p.30.

A avaliação das obras didáticas das diferentes disciplinas é feita pelos professores. Para tanto foi desenvolvido o sistema de avaliação do livro didático que “estimulam a melhoria da qualidade no ensino” (FONSECA, 2006, p.67). Para a autora a mediação entre as duas dimensões – compra de livros e avaliação dos mesmos nas escolas é mediada pelos PCNs. Neste contexto “as diretrizes de caráter orientador não obrigatório do ensino – os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a exercer na prática uma espécie de programa curricular para o ensino de História”. (FONSECA, 2006, p.68).

Os PCNs podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem não só da disciplina de História, mas das demais disciplinas que integram a grade curricular, propiciando mais flexibilidade, dinamismo didático e metodológico e interação efetiva entre as disciplinas escolares a partir de um projeto político pedagógico que efetivamente se proponha a isto. O que exigiria unidade de propósito entre o corpo docente, a equipe gestora, alunos e a comunidade escolar como um todo. Neste contexto o currículo escolar tem ampliado sua dimensão social e política.

Em LÜCK (2011), há uma análise relacionando currículo escolar e gestão educacional. Neste momento avaliamos ser oportuno trazer a tona algumas reflexões desenvolvidas a partir da leitura desta obra, pelo fato dos PCNs, integrarem uma perspectiva educacional mais abrangente que extrapola uma prática educativa que isola as diferentes áreas do conhecimento humano em suas especificidades, ignorando quaisquer possibilidades de integração e de desenvolvimento de ações pautadas numa proposta pedagógica promotora da formação crítica dos alunos.

O ensino de História tem sido foco de estudos e pesquisas no país nas últimas décadas, a partir de agora daremos ênfase ao Documento: Currículos de História e Expectativas de Aprendizagem para os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil (2007-2012). Um artigo recente sobre reformas curriculares implantadas pelas Secretarias de Educação no período, resultado de um trabalho realizado por pesquisadores das Universidades do Rio Grande do Norte e de Sergipe, desenvolvida a partir das pesquisas de CIRCE (2009).

Esta análise comparativa foi importante para a trajetória desta Dissertação, pois incluiu neste processo de análise o Documento da Secretaria Municipal de São Paulo – SME/2007, ponto de partida desta pesquisa. A questão das identidades culturais e sua presença na escolarização é um dos aspectos relevantes desta pesquisa, é fundamental a formação crítica, corroborando para que o aluno amplie a percepção de si mesmo e do outro no universo escolar e na vida.

OLIVEIRA e FREITAS (2012), neste artigo⁹, inicialmente resgatam as contribuições de Circe Bitencourt e analisam as propostas curriculares e expectativas de Aprendizagens de 18 Estados da Federação, destacam a convergência destas propostas para quatro finalidades: a formação de identidades, a capacitação para a cidadania, a leitura crítica da realidade e a compreensão dos estudos de História numa visão explicativa do mundo. Para os autores BITTENCOURT,

[...] procurou “identificar o alcance de tais propostas no que se refere às mudanças do conhecimento histórico escolar”, transformações essas, operadas a partir do processo de democratização pelo qual passara o país, que resultou até mesmo no retorno da disciplina História aos currículos do ensino fundamental.

Em seu balanço, como o próprio título sugeria, Bittencourt apontou continuidades e transformações. Entre as primeiras, destacou a presença do ensino de História fundado no ‘tempo cronológico como único ordenador das mudanças’ e do ‘estruturalismo’ na versão dos ‘modos de produção’ – com a consequente subsunção do indivíduo à coletividade. Das mudanças, destacou o esforço de algumas propostas para estabelecer uma ‘História problema’, os cuidados com a análise das noções de tempo histórico, a introdução, ainda que tímida, de estudos sobre as ‘culturas africanas’ e a superação da ideia de ‘espaço europeu’ como ‘lugar do nascimento da nação’ – formação fundada na mistura de raças e no predomínio da experiência portuguesa. (OLIVEIRA; FREITAS, 2012. p.270).

Dando continuidade a pesquisa estes autores analisam as propostas curriculares produzidas para os anos finais do ensino fundamental, entre os anos 2007 e 2012, em 18 estados da Federação. Segundo eles nos programas curriculares analisados, em relação aos conteúdos de História há o “predomínio das habilidades de baixa complexidade como as habilidades de conhecer, compreender em detrimento das iniciativas de analisar e diferenciar”.

Identificaram ainda, a “ênfase aos conhecimentos factuais e procedimentais relacionadas à pesquisa histórica”. Quanto aos conhecimentos substantivos desta disciplina, OLIVEIRA e FREITAS (2012), sublinham “a presença equilibrada de todas as conhecidas e difundidas dimensões humanas, hierarquizadas em termos quantitativos na seguinte ordem:

9- Artigo publicado na Revista História Hoje, v. 1, nº 1, p. 269-304- 2012.

social, cultural político e econômico,” e questionam:

Quais os desdobramentos dessa nova conjuntura para a formação das propostas curriculares elaboradas nos estados do Brasil no período 2007-2012? Que desafios detectados no final da década de 1980 foram superados e que novos problemas se buscam enfrentar? Qual o perfil das expectativas de aprendizagem formuladas na última década para os anos finais do ensino fundamental – ambiente privilegiado de formação de pré-adolescentes e adolescentes onde atua o profissional com formação inicial em História? (OLIVEIRA; FREITAS, 2012, p.270).

A elaboração das propostas curriculares nos 18 Estados da Federação no Brasil se deu impulsionadas pelo debate sobre o ensino de nove anos bem como pela ascensão dos partidos políticos de centro-esquerda ao poder afirmam os autores. Em relação à concepção de História norteadora das propostas curriculares analisadas, eles revelam haver uma indefinição quanto ao paradigma, corrente ou escola. “Nas propostas há um panorama da historiografia europeia no século XX e a crítica a História positivista”, concluem Margarida Oliveira e Itamar Freitas.

A crítica à concepção tradicional de ensino inspirada nos princípios positivistas se deu em relação ao ensino de História e de outras disciplinas nas escolas públicas no Brasil, principalmente após o processo de democratização política. Este é um aspecto relevante, pois integra a problematização e hipóteses desta pesquisa.

Os temas identidade, cidadania e leitura da realidade perpassam todas as propostas. A formação da identidade surge como aquisição das noções e compreensão das identidades individuais e coletivas, podendo expressar também o sentimento de pertença compreensão de si e dos outros, ou seja, a percepção do aluno como sujeito histórico.

A concepção de identidade é um dos pilares que fundamentam a crítica ao ensino desta disciplina nos moldes da metodologia tradicional, positivista. Uma constatação destacada pelos autores ao analisar as propostas curriculares de História elaboradas pelos 18 Estados da Federação no Brasil no período de 2007 a 2012, que é relevante a esta pesquisa norteadas pela concepção de uma educação libertadora defendida por Freire.

A cidadania é requerida em termos de conhecimento dos princípios, compreensão e preparação para a ação (atuação). É também traduzida como luta contra a exclusão social e em favor dos direitos fundamentais. Cidadania faz par com a preparação do aluno para a vida em regime democrático, o desenvolvimento da habilidade de fazer escolhas, agir e intervir no mundo que o cerca. Aqui surge o terceiro e mais referido objetivo para o ensino de História: a habilidade de ler o real. A leitura da realidade, anunciada como leitura do mundo que cerca o aluno, do presente ou da sociedade, atribui à disciplina escolar História a responsabilidade de desenvolver no/com o aluno as habilidades de observar, interpretar, compreender e pensar.” OLIVEIRA e FREITAS 2012. p.273)

Na docência de História valorizar não só o conceito de identidade, mas as implicações práticas disto, na vida dos alunos é algo que precisa extrapolar tal conceito explicitado nas propostas curriculares. Esta é uma das inquietações que nos trouxe a esta pesquisa de Mestrado. Afinal, até que ponto o fato destas propostas valorizarem questões como identidade e cidadania pode garantir no cotidiano das aulas de História um ensino que valorize a formação histórica das identidades sociais e faça-lo de forma a envolver neste processo o principal protagonista da ação educativa, o aluno?

Cabe ressaltar que a esta Dissertação interessa principalmente as análises sobre a proposta curricular de São Paulo, e as definições desta no contexto dos diferentes quesitos de análise do trabalho de Oliveira e Freitas (2012). Daí, inserirmos aqui as considerações destes autores.

Os autores destacaram o fato de que dos 1380 objetivos gerais, 39% abordam conhecimentos relativos à comunicação. “Leitura (busca e interpretação de texto escrito) e escrita, análise e leitura de gráficos, tabelas e uso de mapas.” Outro dado relevante é sobre a questão dos valores, base do comportamento individual e da vida em sociedade. Estes correspondem na pesquisa realizada por eles, a 68% dos objetivos gerais e referem-se à cidadania, identidade, democracia diversidade cultural, étnica e de gênero, direitos humanos, o meio ambiente, além da capacidade humana de transformação e de convivência da diversidade. OLIVEIRA; FREITAS (2012, p.277).

O fato de 68% dos objetivos gerais no universo de 1380, ter como foco valores comportamentais humanos fundamentais a formação crítica do aluno é um dado que merece destaque no conjunto da análise feita por Margarida Oliveira e Itamar Freitas. A questão que estes dados suscitam é a seguinte: De que forma estes objetivos, imprescindíveis a uma formação crítica do aluno são trabalhados no cotidiano das aulas de História? Esta é uma questão que ao menos no âmbito desta Dissertação de mestrado analisaremos no próximo capítulo desta pesquisa ao debruçarmos sobre os dados aferidos junto a uma escola do município de São Paulo.

Em relação à proposta curricular de São Paulo no contexto dos objetivos comportamentais descritos acima, os autores trazem através de uma nota explicativa informações pertinentes a esta Dissertação pelo fato das práticas do ensino de História em uma escola pública deste município e respectivo documento de orientações curriculares (2007-2012) constituírem respectivamente foco e base de análise desta Dissertação. Sendo assim, cabe aqui ressaltar:

Embora não ofereça orientações específicas sobre o desenvolvimento dessa habilidade a proposta de São Paulo é a mais fértil (considerada a possibilidade de os seus autores terem prescrito tais processos para todos os objetivos), representando dois terços do somatório dos objetivos de todos os estados que prescrevem habilidades linguísticas (ler e escrever).

Na mesma rubrica, espera-se que os alunos ampliem as capacidades de viver em grupo, conviver com as ideias do outro, compreender e combater as ideias de dominação (entre os países) a atitude consumista, o preconceito e a discriminação em relação a mulher, aos idosos, aos afrodescendentes e aos indígenas”(OLIVEIRA;FREITA, 2012, .p.277,300).

Isso é relacionável aos objetivos desta Dissertação, quando consideramos as relações aluno-aluno e professor-aluno no cotidiano das aulas de História. Os valores comportamentais descritos acima, identificados e analisados pelos pesquisadores Margarida Oliveira e Itamar Freitas integram a proposta curricular do município de São Paulo, neste contexto é pertinente indagarmos se os mesmos estão presentes no “chão da sala de aula” da escola em que realizamos esta pesquisa de Mestrado? Em caso positivo, de que forma isto se dá? Estas e outras questões, responderemos oportunamente no III Capítulo desta Dissertação quando da análise dos dados aferidos na pesquisa que realizamos.

TABELA I

Habilidades e conhecimentos substantivos – configuração dos acontecimentos: Brasil (2007-2012)¹⁰

Habilidades*	Conhecimentos*
Compreender (10%), identificar (8%), analisar (6%), reconhecer (4%), refletir (3%), relacionar (2%), discutir (2%), comparar, descrever, avaliar, caracterizar (1%), imaginar, valorizar (1%), diferenciar, listar, pesquisar, problematizar, ler, refletir, escrever, definir, posicionar-se, localizar, respeitar, sintetizar.	Consequências (8%), semelhanças/ diferenças (6%), importância (5%), processo (5%), causas (5%), conceitos(4%), crescimento (3%), mudanças (2%), estrutura (1%), cronologia (1%), História (1%), contexto (1%), apogeu, características, decadência, fim, limites, permanências, representações, crescimento, imaginário, importância e origem.

* Os números relativos são extraídos da base de 1.118 objetivos que veiculam conteúdos substantivos. Os conhecimentos destituídos de porcentagem alcançaram menos de 1% desse total.

10 – Fonte: Margarida Oliveira e Itamar Freitas – Currículos de História Expectativas de aprendizagem, Tabela 1 p.283.

Segundo os autores “nas 18 propostas analisadas 87% dos objetivos tratam direta ou indiretamente dos acontecimentos.” O restante das ocorrências remete diretamente aos protagonistas (4%) artefatos (4%). Os conhecimentos ajudam a identificar o acontecimento chave a partir do ciclo vital: início meio e fim, antecedentes e consequentes. Por exemplo: “Reconhecer as características da era imperialista”. Para os autores, espera-se que o aluno reconheça (habilidade), as características (conhecimento) do Imperialismo (acontecimento chave). (OLIVEIRA; FREITAS, 2012, p.283).

Em relação a tabela I, os autores concluíram que predominam as propostas de ensino de História baseadas no enfoque de causas e consequências. Vejamos a síntese a seguir:

[...] causas e consequências e relevâncias ainda imperam, presentes respectivamente em 11, 13 e 10 propostas. No entanto, as velhas demandas da História dita conservadora convivem com expectativas de aprendizagem que exploram semelhanças e diferenças (14 propostas), processos (14) e mudanças (10) nos eventos (...) Sobre as habilidades, constatamos o predomínio dos processos cognitivos mais simples: compreender (presente em 14 propostas), definições (11) identificar (11), reconhecer (10) (OLIVEIRA;FREITAS 2012, p.284)

Estes dados são preocupantes, se considerarmos o contexto histórico em que estas propostas curriculares de História surgiram, um período marcado pelo avanço dos debates democratizantes no país, de questionamentos dos métodos tradicionais de ensino e em defesa de uma educação pela inclusão social, econômica e política. Sendo assim, é alarmante a constatação dos autores, após a análise dos dados comparativos das propostas curriculares de 18 estados do Brasil de que “causas e consequências e relevância no ensino de História”, ainda predominam respectivamente em 11, 13 e 10 destas propostas.

As propostas curriculares elaboradas e implantadas no Brasil na maioria dos estados da federação no período entre 2007 a 2012 resultaram de um acirramento do processo democrático no país, e teve a participação de educadores, pesquisadores, técnicos de educação secretários da área, dentre outros atores, visando superar lacunas do processo de ensino aprendizagem em nossas escolas, democratizando a educação, e instituindo, por exemplo, novos princípios norteadores deste processo.

Estas mudanças visavam também atender as exigências da legislação de educação em âmbito federal, seja o ensino de nove anos ou ainda a mudança de paradigma em relação ao processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno passa a ser sujeito do conhecimento, e o professor mediador neste processo. Um novo cenário, vigente a partir da constituição de

1988, consolidado pela LDB nº9394/96 a partir de princípios básicos que a caracterizam como o que estabelece o Art. 3º, itens II:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- ✓ II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- ✓ X - valorização da experiência extra-escolar.

Aqui podemos observar que os verbos aprender e ensinar estão lado a lado, nivelados, o que os coloca no mesmo nível de importância no contexto da ação educativa. Professor e aluno assumem novos papéis na escola e na sociedade. Não mais a “toga” o “tablado” e os castigos físicos no cotidiano das salas de aula. A garantia do direito a educação, do trabalho docente ético, da aprendizagem cidadã alicerçada na democracia, princípio constitucional básico no Brasil, instituído na legislação federal - da carta magna a legislação educacional - no apagar das luzes do século XX.

Em relação ao papel do professor e do aluno no processo educacional, FREIRE (2009), fez reflexões valorosas que evidenciam uma mudança de paradigma na educação no que se refere ao processo pedagógico.

[...] É preciso que pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto um do outro. (FREIRE, 2009, p.23).

O que priorizamos para a análise é como a concepção de Paulo Freire sobre o papel do aluno e professor esta posta no cotidiano da educação nacional, mais especificamente no ensino de História, após quase duas décadas em vigor da LDB/9304/96? Os itens II e X desta Lei - TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional divulgação da cultura ou ainda a valorização da experiência extraescolar estão restritos a forma da Lei ou podem ser identificados no processo e aprendizagem de História, por exemplo? Uma vez que o foco neste momento deste trabalho é o estudo das propostas curriculares de 18 estados do país, é valido fazermos este recorte na análise apresentada por OLIVEIRA e FREITAS (2012).

A disciplina História ocupa um lugar privilegiado na grade curricular de nossas escolas em função de seu objeto de estudo - o homem - suas ações e interações sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais e ideológicas através dos tempos. Neste contexto, trazer a luz fragmentos da legislação educacional norteadora do processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas, destacando aspectos intrínsecos a disciplina de História no dia a dia das aulas é relevante quando nos debruçamos sobre um estudo detalhado sobre propostas curriculares desta disciplina em 18 estados de nossa federação, no período compreendido entre 2007 a 2012, estudo realizado pelos pesquisadores Margarida Oliveira e Itamar Freitas¹¹.

A História e cultura da população negra teve espaço ampliado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº9394/96 após a promulgação da Lei nº10639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da população negra e da cultura africana nas escolas públicas, homologada pelo Parecer N.º CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004 sob a relatoria da Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Vivemos sob a égide da democracia, a Constituição Federal de 1988 em vigor é avaliada de um modo geral como uma legislação “avançada” em relação ao respeito aos direitos humanos, e, no âmbito da educação vemos o debate sobre inclusão ampliar espaços no país ao lado de projetos pioneiros e inovadores no que concerne a práticas pedagógicas estampados em revistas especializadas do setor, enfim como educadores e pesquisadores vislumbramos um cenário fértil a mudanças no campo das práticas pedagógicas no Brasil. No entanto, ainda temos muito que caminhar em relação a uma inclusão social efetiva, inclusão esta que passa, por exemplo, pela valorização da identidade e cultura negra no espaço escolar. De que forma o continente africano, a História e cultura da África e a História do negro brasileiro esta posta nas 18 propostas curriculares analisadas pelos autores do artigo sobre o qual nos debruçamos neste capítulo desta Dissertação?

Ao menos no âmbito das propostas curriculares é interessante constatar as mudanças em relação aos protagonistas da História do Brasil. Quantas gerações de alunos passaram pelos bancos escolares neste país lendo nos manuais de História o culto aos “heróis nacionais”? Tiradentes, Caxias, princesa Isabel, pra citar alguns, dentre dezenas.

11-Membros respectivamente do Departamento de História da UFRN e do Departamento de Educação da universidade Federal de Sergipe

A análise de dos autores, é relevante em relação a isto:

“Outra constatação importante, mas que abrange todas as categorias de conteúdos analisados até aqui, foi a vigorosa referência aos novos sujeitos demandados na primeira década do século XXI. Eles estão presentes em 10% do total das expectativas inventariadas”.

Africanos/afrodescendentes/África/cultura africana /cultura afro-brasileira e indígenas/cultura indígena são referenciados, respectivamente, por 11 e 10 propostas (entre 18). Essa proporção cai à metade quando o tema são as mulheres (5 propostas), e rareia em relação às crianças (2), jovens (2) e idosos (1) (OLIVEIRA; FREITAS, 2012, p.288).

Ainda sobre a presença da História da África e da população negra no currículo escolar, os autores disponibilizam mais dados e fazem uma análise que dado à relevância, optamos por transcrevê-la na íntegra:

O peso que o conjunto dessas temáticas representa no total de expectativas de cada proposta, porém, é bastante diversificado. Elas ocupam 28% (em 1 estado), 19% (3), 14% (1) 10% (3), 9% (1), 7% (3), 6% (1), 4% (4), 3% (2) e até 2% (1). Em 80% dos casos, os protagonistas frequentam as expectativas de forma isolada (ou indígenas ou mulheres ou crianças entre outras composições).

“Por isso, e pelo fato de as experiências indígenas, africana e afro-brasileira estarem presentes no currículo de História para os adolescentes há mais de um século (ainda que não tenham recebido a abordagem sugerida pela legislação atual), não nos é possível avançar nas afirmações sobre esse indicador. Apenas podemos inferir que a experiência de crianças, idosos e jovens representa uma inovação no currículo, típica do século atual. (OLIVEIRA; FREITAS, 2012, p.288).

No texto acima transcrito os autores afirmam “não ser possível avançar nas afirmações sobre o indicador – experiências indígenas e africanas.” Apesar disto ao refletir sobre os novos sujeitos protagonistas nos currículos de História, eles identificaram “a presença destes em 10% do total das expectativas inventariadas na primeira década do século XXI, nas 18 propostas.” (p.288). Interrogamos: E o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre cidadania e cultura africana no currículo?

O capítulo II – Da Educação Básica – Seção I- Das Disposições Gerais -Art. 26, afirma que os currículos na educação básica, ou seja, no ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema e estabelecimento de ensino por uma parte diversificada considerando nesta as características regionais, locais e culturais da sociedade.

E especificamente em relação ao ensino de História a LDB 9394/96, determina:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (LDB nº9394/96 – Capítulo II – Art. 26 § 4º)

A História da população negra e da cultura africana e sua presença na História do Brasil é um tema amplo e sabemos das limitações deste trabalho para aborda-lo na complexidade que esta temática envolve; no entanto temos como desafio identificar de que forma estas questões estão colocadas de forma mais específica no Documento de Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História que passamos a analisar a seguir.

3.2- Orientações Curriculares de História nas Escolas Municipais de São Paulo.

Nesta parte desta Dissertação o foco de análise é o Currículo de História vigente na rede Municipal de Educação de São Paulo no período de 2007-2013, instituído pelo Documento: Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental Ciclo II: História¹² - Temas e propostas para 8ª Série do Ensino Fundamental. Documento constituído de cinco partes, que a partir de então passamos a analisar.

Parte 1- Documento das Orientações Curriculares de História do Município de São Paulo. Apresentação

A elaboração deste Documento contou com a participação de especialistas de diferentes áreas de conhecimento coordenados pela Diretoria de Orientação Técnica. Logo após, foi lido por um grupo de professores, supervisores e representantes das coordenadorias de educação e na sequência submetido à discussão e avaliação dos profissionais da rede. Ao final deste processo, foi feito a sistematização do documento que elaborado em 2007, entrou em vigor em 2008, sendo reeditado em 2010, servindo de apoio ao trabalho dos docentes de História até dezembro de 2013.

12- Este Documento teve a Assessoria Pedagógica de Celia Maria Carolino Pires, na Coordenação Geral e como elaboradores de História: Antonia Terra De Callazans Fernandes e Circe Maria Fernandes Bittencourt.

Estruturado em cinco partes, esta proposta curricular de História para as escolas da rede pública do município de São Paulo traz na primeira parte além da apresentação assinada pelo então Secretário de Educação Alexandre Alves Schneider, onde este faz uma síntese o processo de elaboração do documento, destaca a necessidade de uma articulação entre o mesmo com os resultados da Prova São Paulo¹³, argumentando que desta forma poderia haver um “ajuste entre a forma de elaborar os Planos de Ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos”.

O destaque fica para o objetivo desta proposta curricular:

[...] O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área do conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes.

(Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: História – Secretaria Municipal de Educação São Paulo: SME/ DOT, 2007, p.10).

Na sequência temos uma síntese da trajetória da escola pública, com recorte para as escolas da rede pública municipal de ensino de São Paulo. O espaço escolar foi concebido durante várias décadas como lugar privilegiado capaz de promover a “emancipação dos indivíduos através da aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores que lhe permitissem adaptar-se à sociedade” (p.11). Nesta concepção de escola havia o grupo dos alunos que dominavam a aquisição de determinado conteúdo e o grupo daqueles que não se apropriavam dos conteúdos propostos e eram retidos, afirmam os autores do Documento de Orientação do Currículo de História.

Ainda nesta linha de pensamento, a equipe de elaboração do documento lembra que este modelo de ensino sofreu muitas críticas nos últimos 20 anos, principalmente em relação ao conceito de reprovação e avaliação. Destas críticas surgiu a ideia de ciclo e organização

13-A Prova São Paulo é um sistema de avaliação externa a escola que anualmente visa medir o desempenho dos alunos nos anos do ciclo e nas diferentes áreas do ensino fundamental, visando subsidiar a Secretaria Municipal de Educação em relação a política educacional.

das escolas, respeitando tanto o tempo quanto o espaço necessário à formação do aluno. Uma situação que pode apresentar diferenciação de um para outro aluno. Na visão dos organizadores desta proposta curricular, havia problemas nos dois modelos de organização do processo de aprendizagem do aluno:

[...] Não há sentido retroceder e identificar nas reprovações em massa, ano a ano, a solução para os problemas do nosso sistema de ensino. Por outro lado não há sentido em não proceder a revisão crítica, deixando as crianças prosseguirem no ensino fundamental sem construir aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento e inserção social e sem discutir permanentemente sobre quais são essas aprendizagens. (Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: História – Secretaria Municipal de Educação São Paulo: SME/ DOT, 2007, p.11)

Outro ponto que mereceu destaque nesta parte de apresentação do Documento de Orientação Curricular foi o reconhecimento de que é necessário definir e procurar alcançar metas elaboradas nos projetos políticos pedagógicos das escolas municipais, relacionando-as as expectativas de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento que integram o currículo escolar. A expectativa é que houvesse com a elaboração desta proposta um incentivo a reelaboração do Projeto pedagógico das escolas que integram esta rede de ensino.

A articulação da proposta curricular com projetos em desenvolvimento na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME/SP, desenvolvido desde 2005, também foi uma preocupação da equipe técnica e pedagógica responsável pela organização deste documento. O Programa Ler e Escrever constituído de três projetos – a saber: Toda Força ao primeiro ano (TOF), Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) e Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II.

Finalizando esta parte introdutória, há um destaque sobre a importância do Projeto Político Pedagógico das escolas da rede municipal, evidenciando o respeito realidade local, o registro da trajetória histórica da escola, a inserção de dados da comunidade em que se insere a unidade escolar, e os resultados da avaliação diagnóstica de anos anteriores relativos aos Projetos desenvolvidos pela escola. O reconhecimento da importância da gestão escolar e da equipe gestora, e respectiva participação neste processo, encerra a primeira das cinco partes em que o conteúdo deste Documento de Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem de História está dividida.

Parte II - Documento das Orientações Curriculares de História do Município de São Paulo. Fundamentos Legais e Articulação Entre as Áreas do Conhecimento.

Os pressupostos legais que ancoram a concepção e elaboração do currículo escolar de da disciplina de História para a rede publica municipal de São Paulo, constituem o foco desta parte deste Documento de Orientação Curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 e respectivas emendas, bem como a Lei 10639/03 subsidiam esta proposta curricular de História.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a História e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (Parecer N.º: CNE/CP 003/2004 – p.8)

O texto acima traduz bem o objetivo pedagógico da obrigatoriedade de inclusão da História e cultura do negro nas escolas brasileiras – pública ou particular – como estabelece a Lei A Lei Nº10639/03, lei que entrou em vigor em 9 de janeiro de 2003. A ênfase no texto citado acima está no fato de que com a materialização da lei beneficiará negros e não negros, ou seja, a partir do momento em que efetivamente o estudo da História da população negra e sua contribuição em todos os aspectos da vida neste país fizer parte do cotidiano da vida nas escolas, a democracia sairá do papel e se constituirá fato consumado no que concerne ao respeito mútuo nas relações inter-raciais no Brasil.

A disciplina de História por excelência desempenha importante papel para ampliar no universo escolar a materialização da Lei nº 10639/03, em função do objeto de estudo que a constitui. Neste contexto, quando os organizadores do Documento de Orientações Curriculares - Proposições e Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História inseriram nesta Proposta Curricular esta Lei e temática da História e Cultura do Negro brasileiro e da África, o fizeram primeiro pela exigência legal de enquanto órgão

público zelar pelo cumprimento da Lei, e segundo em função da pressão política dos movimentos sociais, dentre os quais se encontra o movimento negro no Brasil, além obviamente do compromisso ético que deve permear mais do que as palavras, as ações dos educadores, não importando seu pertencimento étnico racial.

Nesta parte do texto temos uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem tendo como referência o respeito aos saberes e a cultura do aluno e o envolvimento destes no processo educativo no dia a dia das aulas.

A construção de uma nova prática escolar pressupõe definição de critérios para a seleção e organização de conteúdos, a busca de formas de organização da sala de aula, da escolha de múltiplos recursos didáticos e de articulações importantes, como as relativas ao ensino e à aprendizagem, conteúdo e formas de ensiná-los, constituindo progressivamente um ambiente escolar favorável à aprendizagem, em que os estudantes ampliem seu repertório e significados, de modo a poder utilizá-los na compreensão de fenômenos e no entendimento da prática social. (Documento Cadernos de Orientação Curriculares, 2010, p.21).

A aula deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que tem de superar. (idem, p.22)

A avaliação como ferramenta de mediação dos parâmetros de atuação do professor e dos alunos foi abordada de forma a contrariar a concepção tradicional de educar e avaliar, enfatizando o processo avaliativo como instrumento de uma educação formadora do potencial do aluno e da capacidade de instrumentalizar o professor neste processo, a partir da prática, do cotidiano das aulas.

“É importante salientar que toda situação de ensino é, também uma situação mediada pela avaliação, que estabelece parâmetros de atuação de professores e aprendizes. Se considerarmos realmente que a aprendizagem deve ser significativa, fundamentada em novas compreensões sobre conhecimento e inteligência.” [...] “A avaliação deve ocorrer no processo de trabalho dos estudantes, no dia a dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais. Nesses momentos é que o professor pode perceber se seus estudantes estão ou não se aproximando das expectativas de aprendizagem consideradas importantes, localizar e auxiliar para que elas sejam superadas, por meio de intervenções adequadas, questionamentos, complementações de informações, enfim, buscando novos caminhos que levem à aprendizagem.” (Caderno de Orientações curriculares, História, 2010, p.23).

Nesta parte do texto são abordados também os critérios para seleção de expectativas de aprendizagem, destacando-se os seguintes:

- ✓ Relevância social e cultural;
- ✓ Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns;
- ✓ Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações;
- ✓ Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária

Ao finalizar esta parte do texto há referência aos aspectos que deve ser considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas Unidades Educacionais. A saber:

- ✓ Abordagens nas dimensões interdisciplinar e disciplinar;
A proposta é fazer uso de recursos pedagógicos visando superar a concepção linear e fragmentada do currículo, de tal forma a promover a interação entre escola e realidade;
- ✓ Leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento;
- ✓ Perspectiva de uso de uso das tecnologias disponíveis.

Parte III - Documento das Orientações Curriculares de História do Município de São Paulo. Finalidades do Ensino de História no Ensino Fundamental

Como finalidade os estudos históricos subsidiam os alunos para que reflitam, em perspectivas temporais, a respeito de suas vivências, as da sociedade da qual fazem parte e das culturas de outras sociedades, épocas e lugares. Por essa razão possibilitam a eles na medida em que estudam História, que aprendam identificar e analisar comportamentos, visões de mundo, formas de trabalho, formas de comunicação, técnicas e tecnologias em diferentes épocas; aprendam a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e classes. (Caderno de Orientações curriculares, História, 2010, p.30).

Interessante! No entanto o que questionamos é: até que ponto é possível verificarmos no “chão da sala de aula” a realidade que a afirmação acima vislumbra?

Até aqui nos limitamos a tecer pequenos comentários e a transcrever fragmentos de alguns tópicos que integram este Documento de Orientações curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II – História, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nesta terceira parte ao tratar das finalidades dos estudos e ensino de História , há um aprofundamento de aspectos conceituais sobre esta temática e uma

fundamentação teórica¹⁴, explicitada pela adoção dos conceitos de Cultura Capitalista e humanismo, como instrumentos de análise e compreensão da História na perspectiva das contradições do sistema capitalista.

A proposta escolheu também estes conceitos – cultura capitalista e de humanismo - por possibilitarem a construção de reflexões e posições políticas diante problemas sociais que afetam a vida da sociedade atual em geral, como os conflitos geradores de violência, as desigualdades sociais, a cultura consumista, os valores de competitividade que exacerbam o individualismo e que desumanizam as pessoas, a difusão acelerada dos meios de comunicação subsidiados pela ciência, as relações conflituosas entre as sociedades e a natureza, a descrença em relação ao Estado e em seu poder de resolução dos problemas. (Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: História – Secretaria Municipal de Educação São Paulo: SME/ DOT, 2010, p.32).

De qualquer forma, não dá pra afirmar que esta opção pelas terminologias - cultura capitalista e humanismo - da forma como estão conceituados, possam ser relacionadas a paradigmas das teorias tradicionais. Não é? Na sequência o texto traz algumas reflexões sobre problemas a serem superados no ensino de História, dentre os quais destacamos:

✓ **Conteúdos e métodos de História;**

Há críticas em relação a metodologia tradicional de transmissão de conhecimentos. Podemos aqui nos reportar a Paulo Freire quando ele desenvolve em *Pedagogia do Oprimido*, a concepção de educação bancária. Os autores sintetizam a ideia sobre a construção coletiva dos saberes escolar “[...] Assim, o saber escolar é sempre recriação e, ao mesmo tempo, fruto de escolhas coletivas do que se espera ensinar e do que se aprende realmente de História na escola”.

14- Ao analisarmos o artigo de OLIVEIRA e FREITAS – que trata das propostas curriculares de 18 estados da federação no Brasil, identificamos e transcrevemos a ideia dos autores de que em relação à concepção de História norteadora das propostas curriculares analisadas, “eles revelam haver uma indefinição ou explicitação desse ou daquele paradigma, corrente ou escola.”[...] “Nas propostas há um panorama da historiografia europeia no século XX e a crítica a História positivista”, concluem Margarida Oliveira e Itamar Freitas. (p.272) Especificamente em relação ao documento de São Paulo (em análise) também questionamos? A opção pelos conceitos de cultura capitalista e de humanismo na perspectiva de situar as contradições do capitalismo, não se relaciona a adoção de um determinado paradigma?

Vejamos o que afirmam os autores sobre:

[...] As abordagens teóricas que problematizam a realidade e identificam a participação ativa de pessoas comuns – nas suas resistências, divergência de valores e práticas, criação e reelaboração da cultura – instigam propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e sujeitos ativos no processo de aprendizagem. (Documento Cadernos de Orientação Curriculares, 2010, p.33).

Neste contexto, tratam sobre a importância do diálogo entre a escola, a realidade e a História e ressaltam o papel significativo das pesquisas históricas para o ensino fundamental:

Ainda sobre os problemas a serem superados no ensino de História os autores reconhecem que “os objetivos do ensino se concretizam nos conteúdos ensinados e nas atividades vivenciadas” e afirmam que “as escolhas específicas de conteúdos e métodos de análise a serem priorizados, dependem, assim da concepção que se tem da escola, de como se projeta a finalidade do ensino de História [...]” (idem, p.34)

Após refletir sobre as escolhas dos conteúdos de História, a seleção dos métodos de ensino descrito acima surge o questionamento: Na prática, nas escolas do município de São Paulo, nas aulas de História quem faz estas escolhas? Qual a influência de Documentos de Orientação curricular como este em análise no trabalho do professor de História? Este é um dos recortes que estamos trazendo no processo de análise da Pesquisa de Mestrado, objeto deste trabalho.

Ao final desta terceira parte do Documento, há o destaque para os desafios enfrentados no ensino de História:

- ✓ Superação do ensino tradicional de História que privilegia o estudo da sociedade europeia;
- ✓ Romper o paradigma da especialização ou um único olhar para a disciplina e a sociedade – é preciso valorizar o diálogo entre as disciplinas;
- ✓ Superar práticas que privilegiam estudos históricos singulares, isolados de um contexto histórico;
- ✓ Uso de recursos como a lousa, o giz, cópias de textos, e questionários;
- ✓ Fazer uso de avaliações diagnósticas.

Objetivos Gerais de História Para o Ensino Fundamental

São nove os objetivos descritos. A exemplo do que analisou OLIVIERA e FREITAS (2012), dos 9 objetivos, 7 referem-se a ações que exigem pouca complexidade – conhecer, situar, identificar; compreender, valorizar e apenas 2 exige do educando reflexão, análise e elaboração de texto crítico: “questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação”.

Pressupostos Norteadores da construção Curricular de História

Esta é uma proposta de estudo de História organizada para alunos e professores do município de São Paulo e seus pressupostos básicos estão sustentados em determinados conceitos importantes e gerais para a análise da História dos diferentes moradores da cidade nos diferentes momentos: cultura capitalista/humanismo; tempo histórico/espço; sociedade /natureza; trabalho/mudança social; Estado/ poder; patrimônio histórico/memória; e cotidiano urbano. (Documento Cadernos de Orientação Curriculares, 2010, p.37).

A organização dos conteúdos deve ser feita a partir do trabalho com **eixos-temáticos**.
A justificativa por esta orientação:

“[...] optou-se pelo trabalho com **eixos-temáticos**, que possibilitam a escolha de temas mais significativos para os estudantes que vivem no município de São Paulo [...]” Os estudos temáticos tem desempenhado um papel importante na História do currículo de História. Tem possibilitado um trabalho com os mais variados temas históricos sem ser preciso hierarquizar a História cronologicamente e evitar que os estudos, por falta de tempo pedagógico nunca consiga incluir a História contemporânea. Por outro lado, incorpora-se ao ensino de História outras correntes historiográficas e temas relacionados à História sócio cultural, rompendo, em parte com o predomínio de conteúdos voltados para ensinar a História da nação, dominantes nos currículos desde os século 19. Além disso, os estudos históricos se libertam de ensinar toda a História. (Caderno de Orientações curriculares, História, 2010, p.38).

Para os autores a concepção do ensino de História pautado na sequencia linear dos fatos, que se estende do passado para o presente, unidos por causalidade “pressupõe a abstração de um processo histórico, com poucas considerações às contradições sociais, [...]”.

Esta proposta de organização dos conteúdos da disciplina de História a partir de Eixos-temáticos mereceu nossa atenção na análise dos dados aferidos na pesquisa de campo desta Dissertação. Oportunamente, traremos a tona os dados e respectiva análise, no terceiro capítulo deste trabalho.

Ainda sobre os eixos-temáticos os autores propõem que

[...] a escolha do eixo-temático e dos temas que dele decorrem seja feita a partir de uma problematização da realidade atual, considerando questões que podem propiciar estudos históricos importantes para os estudantes conhecerem melhor e refletirem sobre o mundo social do qual fazem parte. (Caderno de Orientações curriculares, História, 2010, p.40).

A proposta de se trabalhar o ensino de História a partir de Eixos Temáticos é uma alternativa metodológica que insere novas referências e paradigmas ao ensino desta disciplina. A questão que se coloca é até que ponto o fato deste Documento - um referencial – para o trabalho de História na sala de aula propor esta metodologia, implicou numa adesão parcial ou total desta proposta? Qual tem sido o posicionamento dos professores de História sobre o uso de Eixos-temáticos no cotidiano de suas aulas? Aliás, cabe ressaltar que esta é uma questão que integra o questionário aplicado ao professor de História nesta pesquisa de Mestrado, e subsidia a análise desta investigação sobre Práticas de Ensino de História.

CrITÉRIOS de Seleção das Expectativas de Aprendizagem e de sua Organização

Ao finalizar a terceira parte deste Documento de Orientações do Currículo de História são expostos os critérios de escolha das Expectativas de Aprendizagem, bem como a forma de organização das mesmas:

A proposta contempla expectativas de aprendizagem que favoreçam ao professor problematizar a realidade social do município de São Paulo e construir relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da África, da América, da Europa e demais sociedades. (Caderno de Orientações curriculares, História, 2010, p.42).

As expectativas de aprendizagem foram organizadas a partir de eixos-temáticos, temas que orientam estudos interdisciplinares estabelecendo relações entre acontecimentos e contexto histórico.

Neste Documento foram apresentados proposta de eixos para cada ano do ciclo II através de tabelas. Ressaltamos que reproduziremos somente a tabela referente ao 4º ano do Ciclo II, ou seja, a 8ª série - público alvo deste trabalho:

TABELA II
Conceitos Gerais, Eixo Temático, Conceitos Propostos e Sugestões de Temas*

4º ano do Ciclo II**			
Conceitos Gerais da Área	Eixo Temático	Conceitos Propostos para serem aprendidos progressivamente a partir dos temas históricos	Sugestões de Temas
Cotidiano urbano Tempo e espaço histórico Cultura Humanismo Natureza Sociedade capitalista Trabalho Estado-nação Poder Mudança social Memória Patrimônio histórico	Poder econômico e instituições políticas das sociedades contemporâneas	Poder político Movimentos sociais Partidos políticos Cidadania Democracia Republica Legislação Socialismo Ditadura e totalitarismo Imperialismo Guerra Fria Arte e Tecnologia Meios de Comunicação de Massa	Relações entre os poderes econômicos em São Paulo atualmente e a História dos poderes econômicos e institucionais em diferentes lugares ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.

* Fonte: Tabela reproduzida do Documento Cadernos de Orientação Curriculares, 2010, p.46

**corresponde a 8ª Série ou na nova organização do ensino de 9 anos: 9º ano.

Parte IV: Documento das Orientações Curriculares de História do Município de São Paulo. Quadro das Expectativas de Aprendizagem

Na quarta parte deste documento são apresentados - Quadros das Expectativas de Aprendizagem- Dado a relevância destes nesta pesquisa de Mestrado, faremos a transcrição do quadro que tem como foco o 4º ano, ou seja, a 8ª Série.

TABELA III
Expectativas de Aprendizagem para o 4º Ano do Ensino fundamental

4.1.4 – Expectativas de Aprendizagem para o 4º Ano do Ensino fundamental**
HISTÓRIA
A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e das práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:
<p>H01 – Identificar os poderes econômicos e institucionais atuais do município de São Paulo.</p> <p>H02 – Identificar as lutas políticas e sociais do Município de São Paulo e os espaços de participação pública atualmente.</p> <p>H03 – Identificar o Imperialismo no mundo e suas consequências.</p> <p>H04 – Relacionar o surgimento das ideias socialistas e as Revoluções no século XX.</p> <p>H05 – Identificar relações entre a economia capitalista e guerras contemporâneas.</p> <p>H06 – Identificar as lutas pela cidadania políticas e sociais nos países americanos e africanos no século 20.</p> <p>H07 – Conhecer a organização da Republica brasileira.</p> <p>H08 – Identificar e analisar as lutas políticas e sociais no Brasil republicano.</p> <p>H09- Identificar os períodos de autoritarismo e democráticos da Republica brasileira.</p> <p>H010 – Comparar as lutas políticas e sociais da população da cidade de São Paulo hoje com as lutas de populações de outros locais e épocas.</p> <p>H11 - Comparar o uso de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação na vida cotidiana do século 19 ao atual.</p> <p>H12- Reconhecer a importância dos movimentos sociais pela igualdade de direitos.</p> <p>H13 - Identificar e analisar o papel das novas tecnologias e da cultura de consumo na Sociedade brasileira e mundial.</p> <p>H14 - Identificar a relação entre política e cultura, expressa em diferentes manifestações artísticas.</p> <p>H15 - Colher informações de diferentes fontes da sociedade contemporânea: Oralidade, escrita, cinema, pintura, fotografia, musica.</p> <p>H16 - Identificar e localizar no tempo e no espaço as sociedades estudadas.</p> <p>H17 – identificar e analisar a importância do respeito à diversidade étnica, religiosa e política cultural entre as diferentes sociedades.</p>

* Foram listadas para esta série 17 expectativas de aprendizagem

** Fonte: Quadro/reprodução - Documento Cadernos de Orientação Curriculares,2010, p.55.

Parte V: Orientações Metodológicas e Didáticas para a Implementação das Expectativas de Aprendizagem de História.

Em História é fundamental a apreensão da relação histórica entre presente e passado. Desse modo, no ensino de História, o diagnóstico, a organização e o domínio dos conteúdos são realizados a partir de problemas vividos pelos alunos de maneira a instiga-los a refletir e a situá-los na vida social (Documento Cadernos de Orientação Curriculares, 2010, p.58).

A quinta e última parte deste Documento constitui uma ferramenta para o professor de História – são Orientações metodológicas e didáticas das Expectativas de Aprendizagem desta Disciplina. Resumidamente identificamos nesta parte do Documento Curricular de História detalhes de procedimentos didáticos sugeridos ao educador no dia a dia de seu trabalho em sala de aula.

O ponto de partida no trabalho com os conteúdos de História são os diagnósticos ou levantamentos prévios das informações e conhecimentos que o aluno traz em sua bagagem para a sala de aula. Aqui identificamos um dos princípios pedagógicos que permeiam as obras de Paulo Freire destacado em *Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar exige respeito aos saberes do educando”. Freire (2009). Há toda um detalhamento de como realizar esta etapa do trabalho de História junto aos educandos.

O segundo aspecto explorado nesta parte do texto é o planejamento da distribuição dos conteúdos, relacionando-o aos objetivos da disciplina, respeitando-se a metodologia dos eixos temáticos. Há sugestões para que o professor privilegie as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais em cada ano. Especificamente nos últimos anos do ensino fundamental, a proposta sustenta a predominância de uma História político-econômica.

Finalizando, o texto explora questões de natureza didática e metodológica do ensino de História. Noções e conceitos próprios desta disciplina, como a questão do tempo histórico e respectiva periodização, com fortes críticas a cronologia e linearidade dos estudos de História, comuns no Currículo Tradicional. A seleção e uso de materiais didáticos como livros e outros também são explorados aqui. O texto termina com algumas propostas de estratégias e atividades para as aulas de História.

CAPÍTULO IV

O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA TURMA DE 8ª SÉRIE

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. (Paulo Freire)

4.1 – A Prática da Pesquisa: Circulo de Cultura e outros

Analizamos agora observações que a ida a campo nos permitiu. O objetivo é trazer a tona neste capítulo dados desta investigação ao mesmo tempo em que tecemos a análise destes à luz do referencial teórico proposto, culminando com a apresentação dos resultados da pesquisa. Tais procedimentos de análise da intervenção, agregam reflexões sobre a prática da pesquisadora como professora de História a mais de duas décadas na rede pública de ensino, alimentando ao longo deste período questionamentos, inquietações e reflexões na perspectiva do potencial desta disciplina em trabalhar identidades e o despertar do sujeito histórico junto aos alunos no cotidiano das aulas.

Inicialmente retratamos a Escola Pública Municipal em que a pesquisa foi realizada, destacando elementos que caracterizam a turma de 8ª Série, publico alvo desta investigação. A partir de então introduzimos dados da pesquisa valendo-nos de recursos como gráficos e tabelas, intercalando a apresentação destes a respectivas análises num diálogo permanente com alguns teóricos que subsidiam as reflexões aqui desenvolvidas.

Cabe ressaltar que nesta pesquisa dedicamos atenção especial às falas e manifestações dos alunos, registradas durante o período de observação das aulas, bem como as considerações destes, sobre o ensino de história, reveladas durante a realização do Circulo de Cultura e do

questionário aplicado no segundo semestre de 2013. Reportamo-nos a Paulo Freire quando este afirma que “não há docência sem discência e que é necessário respeitar os saberes dos educandos”. (FREIRE, 2009, p.23). Nesta pesquisa ouvir os alunos durante alguns meses de observação das aulas, com destaque para o período de realização do Circulo de Cultura, permitiu-nos ampliar o olhar sobre as aulas de História e compreender o objeto que investigávamos. Isto nos facultou dar alguma devolutiva da pesquisa.

A propósito, a realização do Circulo de Cultura com os discentes ocorreu ao final do período de observação das aulas, no mês de novembro, quando nos reunimos com a turma da 8ª Série, durante a tarde e em círculo dialogamos. Não houve um roteiro orientando esta atividade, consideramos alguns aspectos do ensino e aprendizagem de História, suscitados pela pesquisa, no entanto, precisávamos ouvir a opinião, o ponto de vista do aluno, suas observações, críticas e sugestões. Assim, ao iniciarmos os diálogos no Circulo sugerimos ao grupo um exercício de reflexão sobre o ensino de História. O debate foi desencadeado. Depoimentos reveladores de reflexões concordantes e divergentes, próprias do ato de dialogar, abertas ao coletivo, momentos instigantes, situações aprendentes para todos nós que compartilhávamos daquele momento pedagógico sobre o ensinar, o aprender e o fazer História no espaço escolar.

Iniciamos os diálogos com a palavra História e a partir daí os alunos manifestaram ideias, opiniões, experiências, críticas e sugestões sobre o dia a dia das aulas: História... e então eles dispararam:

Vejamos algumas falas dos alunos no Circulo:

- chatice; cultura; -guerra; história dos antepassados; nazismo;
- “a gente aprendeu sempre copiando do livro e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não, tem que prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação”;
- “é, depende do professor e do assunto, quando foi estudar o nazismo os alunos ouviram”;
- “campo de concentração de nazismo”.
- “alunos com educação deles, respeito pela sala e pelo professor”;
- “a educação e a índole do aluno vem de casa”;
- “que é levada ao pé da letra: a escola é sua segunda casa e os alunos levam ao pé da letra, se não aprendem o respeito em casa, não respeita na escola”.
- “ter mais união ser uma sala, o ensino médio é muito difícil e na prefeitura não tem base nem explicação, nós perdemos colegas de extrema capacidade, precisa melhorar as aulas”.

Os diálogos continuaram em torno do ensino de História, da escola, da questão da disciplina e do comportamento em sala de aula, do livro didático e da interação entre as matérias, dentre outras abordagens.

A realização do Circulo de Cultura nesta pesquisa foi motivada pela necessidade de conhecermos a leitura do aluno em relação ao currículo e o ensino de História. Em Paulo Freire buscamos a inspiração pedagógica e a premissa para a realização desta atividade. O Circulo de Cultura¹⁵ foi uma experiência desenvolvida por Freire que fez a diferença no processo de alfabetização de adultos na década de 1960, a partir de Angicos. Encontramos na obra Educação como Prática da liberdade no capítulo 4, o conceito de Circulo de Cultura para o autor:

“[...] Assim, em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo [...].”(FREIRE, 2011, p.135). A concepção freiriana de Circulo de Cultura¹⁶ também se encontra no livro Cartas a Cristina e no depoimento que o autor juntamente com Frei Betto, deu ao repórter Ricardo Kotscho, transformado no livro Essa Escola Chamada Vida.

Os círculos de cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produziam conhecimento em lugar de justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que construía novas hipóteses de leitura de mundo (FREIRE, 2013, p.192).

A dialogicidade é o ponto chave na dinâmica desta forma de intervenção pedagógica e, enquanto o aluno torna-se proativo no processo educativo, interagindo junto ao grupo, o professor passa a exercer o papel de coordenador da discussão, mediando os diálogos em torno dos temas geradores da discussão em curso. É neste contexto que salientamos que nesta investigação a experiência do Circulo de Cultura nos permitiu conhecer melhor o ponto de vista do aluno sobre o ensino de História. Assim, nos diálogos durante o Circulo pudemos aprender com os alunos, rever nossa prática e refletir sobre o universo da docência em História.

15- Sobre **círculos de cultura** há algumas pesquisas no âmbito de Mestrado e Doutorado interessantes, no entanto, gostaríamos de citar a Tese sob o tema: **Currículo Intertranscultural Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. De autoria: Dr. Paulo Roberto Padilha (USP/2003).

16- Sobre o **funcionamento do circulo de Cultura**. “O circulo era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas não importava [...]” Não havia uma programação, os temas a serem debatidos vinha do grupo, mas os educadores podiam acrescentar temas à temática proposta. (FREIRE, 2007, p.14) Há ainda uma reflexão interessante sobre o tema feita por Margarita Victória Gomes in BAPTISTA, 2013, p.97.

4.2 - Observação do Cotidiano das Aulas de História – Características da escola e da Turma de 8ª Série – público alvo da pesquisa.

A Escola da Rede Pública Municipal em que a pesquisa de campo desta Dissertação de Mestrado, foi realizada, se localiza no bairro Planalto Paulista, zona sul da capital e atende a crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, residentes predominantemente segundo informações da equipe gestora, em cortiços e favelas da região, como as favelas Mauro 1 e 2. Ao acompanharmos as aulas de História junto a uma das duas turmas de 8ª Série, público alvo desta pesquisa, identificamos alguns elementos culturais desta realidade socioeconômica nas relações aluno-aluno no espaço escolar.

Nas visitas, nos contatos com esta Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), após dialogarmos com a Coordenadora Pedagógica, foi-nos facultado consultar livros de registros sobre a fundação desta unidade escolar, e o Projeto Político Pedagógico em vigor. Em relação espaço físico da escola identificamos os seguintes ambientes destinados às atividades administrativas e pedagógicas: Secretaria, Sala de direção, Sala de Coordenação Pedagógica, Sala dos Professores, 01 Brinquedoteca, 01 laboratório de Informática, 03 Quadras desportivas, 12 salas de aula, 01 sala de Leitura e uma sala de Vídeo. A arquitetura interna do prédio é constituída por amplos corredores de acesso aos espaços internos descritos, os ambientes de aula encontram-se no nível térreo e no andar superior cujo acesso é feito através de dois lances de amplas escadas. A escola é arborizada havendo arvores gigantescas nos pátios internos junto às quadras desportivas, bem como nas áreas externas, contornando os muros da escola.

A escola administra aulas a alunos do Ensino Fundamental I mesclando turmas que funcionam meio período ou ainda o período integral. Na ocasião os três primeiros anos da educação infantil ficavam nesta Escola o dia todo, enquanto as demais turmas permaneciam somente meio período na unidade escolar. Estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental, a antiga 5ª Série a 8ª Série frequentavam o período da tarde em 2013. Este foi um fator decisivo na definição da escola em que realizaríamos a pesquisa de campo, pois as aulas da 8ª Série ocorriam no contra turno do trabalho docente que exercíamos como Professora de História em outra escola da Rede Pública Municipal de São Paulo: pertencente à mesma Diretoria Regional de Educação – Dre Ipiranga. O ensino para os alunos dos últimos anos era organizado no sistema de Sala-ambiente, assim as aulas de História ocorriam sempre na mesma sala.

A turma de 8ª Série tinha 32 alunos matriculados, nascidos entre os anos de 1993 a 2000. Distribuídos da forma como apresentamos na tabela a seguir:

TABELA I

Faixa Etária¹⁷ dos Alunos da Turma de 8ª Série

ALUNOS DA TURMA DE 8ª SÉRIE		
Ano de Nascimento	Quantidade de Alunos¹⁸	Idade em 2013
2000	01	13 anos
1999	23	14 anos
1998	05	15 anos
1997	02	16 anos
1993	01	20 anos¹⁹
Total de alunos	32	

Fonte: Dados extraídos da Lista de Alunos desta turma, fornecida aos Professores pela Secretaria da Escola.

A questão da faixa etária dos alunos desta turma de 8ª Série é um dado que registramos ao iniciarmos a etapa de observação da pesquisa. O interessante é que durante o Circulo de Cultura História nas falas dos alunos percebemos o quanto esta informação era importante, por exemplo, ao revelar um pouco mais das experiências de cada um, vivenciadas no espaço escolar ao longo de suas vidas enquanto estudante. Alguns chegaram a comentar o fato de ter ficado retido em alguma(s) séries/anos e o que isto significou, não só em relação à escolarização de um modo geral, mas no contexto da análise do ensino de História e dos problemas e aspectos positivos e negativos que identificavam no cotidiano das aulas desta disciplina:

17 - Ano de nascimento

18- Informação sobre o numero de alunos desta turma: 32 alunos inscritos nesta turma. Inicialmente a classe contava com mais 4 alunos que ao longo do ano letivo de 2013, 3 foram transferidos e 1 foi contabilizado como desistente. Havia um índice de faltas que girava em torno de 6 a 8 alunos/aula. A média de alunos presente nas aulas/período de observação era de aproximadamente 25 alunos.

19- aluno de inclusão – DI (Déficit Intelectual) informação da Coordenação Pedagógica .

- eu e uns colegas aqui somos repetentes a gente, melhor, eu brincava, bagunçava muito e agora aprendi, mudei bastante, tem que estudar, participar numa boa, daqui a pouco vou pro ensino médio e aí? tem que pensar numa profissão no mercado de trabalho. a gente vai fazer 17 anos, tem gente aqui de 15, 16 e até mais de 18 anos, as coisas aí fora não são tão fáceis;
- mas ainda tem muita gente, colegas, que só conversam e tumultuam;

Neste ponto o aluno que o antecedeu falando da questão da repetência tomou a palavra e disse:

- depende da matéria e do professor.

Esta investigação não tem como foco o problema da retenção escolar, no entanto é oportuno refletirmos sobre isto, uma vez em que o tema foi trazido à tona por um aluno durante a realização do Círculo de Cultura, e, além do mais, não podemos ignorar o fato descrito no Anexo I acima, de que estamos falando de uma turma de 8ª Série no último ano do Ensino Fundamental, composta de 32 alunos dos quais somente 24 estavam na idade adequada ao ano/série, havia um estudante com 13 anos e oito alunos da turma que uma ou mais vezes permaneceram na mesma série, ou seja, foram retidos. Reconhecemos a intrínseca relação existente entre currículo, metodologia do trabalho docente, avaliação e retenção. Assim sendo, nossa reflexão levará em conta o fato de que a repetência está relacionada à forma como o currículo e respectivos instrumentos de avaliação são trabalhados na escola. Para tanto consideraremos as contribuições de Elza Nadai (2012), José Eustáquio Romão (2011) e Paulo Freire (2002).

A análise da concepção de Freire (2002) sobre educação bancária nos faz refletir o quanto o currículo tradicional pesa nos processos de retenção. Neste, o sistema de avaliação cobra do aluno somente a reprodução do conteúdo que lhe foi despejado.

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado controle de leitura, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2002, p.64).

Em Romão (2011) temos uma reflexão sobre avaliação no contexto mais amplo do sistema de ensino. O autor, na obra *Avaliação Diagnóstica*, esquadrinha a complexidade histórica e pedagógica que envolve este tema, dentre outras assertivas ele afirma:

[...] A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental merece atenção especial, porque é geralmente aí que se praticam procedimentos avaliativos excludentes, a despeito da garantia constitucional do direito de todos a esse grau de ensino – o que significa não só o acesso a ele, mas sua conclusão, universalizada para os brasileiros com sucesso [...].

[] Além das deficiências no processo de aprendizagem, pensamos que o sistema de promoção implantado nas escolas elementares do país é responsável pelo artificialismo das situações e pela precariedade dos instrumentos de avaliação, que também podem estar levando os alunos a um registro de desempenho não correspondente à competência efetivamente adquirida no domínio de conhecimentos, habilidades e posturas. (ROMÃO, 2011, p.24-25).

Na fala do aluno:

- eu e uns colegas aqui somos repetentes a gente, melhor, eu brincava, bagunçava muito e agora aprendi, mudei bastante, tem que estudar, participar numa boa, daqui a pouco vou pro ensino médio e aí? [...] , está implícita a ideia de culpa pela repetência, ao atribuir única e exclusivamente a si a responsabilidade pelo “fracasso escolar.

Na verdade, na fala deste aluno identificamos além da introjeção da culpa, uma educação que impede a consciência crítica, que ao contrário faz prevalecer o que Freire (2002) chamou de “consciência ingênua”. Em situações assim, o educando acaba anulando-se enquanto sujeito do conhecimento, impossibilitado, portanto de compreender que a educação é um ato coletivo que não pode prescindir da participação e da responsabilidade tanto do aluno quanto o professor. “Na medida em esta “visão bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade satisfaz aos interesses dos opressores [...]” (FREIRE, 2002, p.60).

Por se tratar de uma investigação sobre práticas do ensino de História, ao refletirmos sobre a retenção escolar indagamos: De que forma a retenção está relacionada à docência de História? Elza Nadai (2012), na obra: *O ensino de História e a Criação do Fato*, ao analisar a questão da retenção - o que a autora denomina de permanência do aluno na escola - diz: “[...] pouco sabemos, por exemplo, sobre a responsabilidade do nosso trabalho como professores de História no agravamento desta situação.” A autora analisa ainda o papel da avaliação e do planejamento de História na prática docente e questiona:

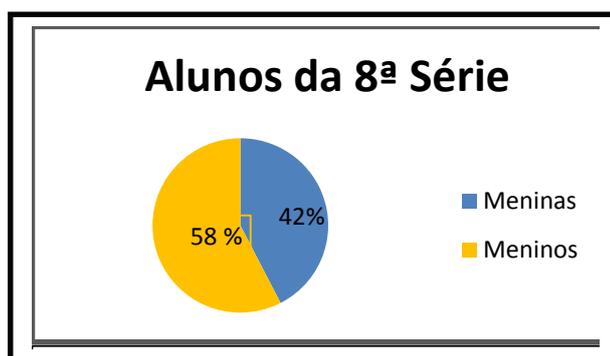
[...] Até que ponto a avaliação e o nosso planejamento são conduzidos para ampliar a compreensão do significado desses dados numa realidade social mais abrangente? O quanto ainda não temos como referência “certos padrões comuns” de desempenho escolar que remontam ao passado? O quanto não procuramos, nós mesmos também pela nossa prática, eliminar das nossas salas de aulas os “enjeitados, os carentes, os mais “resistentes” à nossa influência, os alunos problemáticos” os “analfabetos” para depois então podermos trabalhar bem com aqueles “mais dóceis”? (NADAI, 2012, p.33-34).

Os questionamentos quase que em tom de denuncia feito por Nadai (2012) sobre práticas educativas excludentes de ensino e avaliação, expõem a perversidade da concepção tradicional de formação escolar que tem na avaliação uma forma de negar o direito a uma educação promotora do desenvolvimento das potencialidades e do saber do aluno. Ao finalizar estas considerações, salientamos que a retenção no contexto da avaliação curricular tem se constituído um instrumento a serviço de uma educação excludente, tradicional em oposição a uma prática docente emancipatória.

Dando continuidade ao procedimento de exposição e análise dos dados desta pesquisa inserimos agora informações sobre o quesito gênero na turma de 8ª série foco deste trabalho. Embora a pesquisa não tenha como recorte a questão de gênero, este é um dado que nos chamou atenção em diversos momentos desta investigação, na etapa de observação das aulas, ou ainda durante o círculo de cultura História. Nas falas destes adolescentes, bem como nas relações entre eles no espaço escolar, pudemos identificar muitos elementos culturais reveladores de uma sociedade machista. São detalhes que de alguma forma nos permite compreender como estes educandos se colocam no cotidiano das aulas de História.

GRÁFICO I

Gênero na Turma de 8ª Série²⁰



Fonte: Pesquisa de campo/fase de observação em sala de aula (2013)

20- Público alvo: universo da pesquisa – turma de 8ª Série

No espaço da sala de aula os meninos sentavam-se de um lado, ocupando aproximadamente 60% do espaço da sala enquanto as meninas sempre ocupavam as fileiras de carteiras próximas da porta. Havia diálogos e interações comunicacionais entre os gêneros, mas diariamente esta configuração de uso do espaço era mantida.

Dentre os alunos retidos em anos anteriores e que estavam cursando novamente a 8ª Série só encontramos nesta turma estudantes do sexo masculino. Outro dado refere-se à postura de irreverência e excesso de brincadeiras durante as aulas, as meninas geralmente concluíam mais rapidamente as atividades propostas e o número de alunas que às vezes não realizavam os exercícios solicitados pelo professor sempre era bem menor, desproporcional ao número dos alunos.

Já em relação ao uso de equipamentos eletrônicos com fones de ouvido, celulares, smartphones e outros. Durante as aulas muitas vezes isto ocorria. Alguns alunos afirmavam estar ouvindo músicas, quando advertidos pelo professor. Alegavam estar “curtindo” Gospel, Black Music, Rap, Funk, Gospel, etc. Os estudantes eram advertidos pelo Professor durante as aulas, quando isto ocorria. Nestes momentos evidenciava-se problemas disciplinares da turma, como brincadeiras, excesso de conversas, circulação de bilhetes, por exemplo. Situações que exigiam comentários e solicitações do professor, a fim de garantir o andamento da aula e a conclusão da atividade proposta.

Embora isto não ocorresse em todas as aulas, cabe registrar que o comportamento dos alunos nas aulas em relação ao envolvimento, indiferença e indisciplina em sala é um dos temas que os educandos trouxeram ao debate durante o Circulo de Cultura História e também registraram nos questionários aplicados nesta pesquisa. Sobre este assunto, a afirmação de um dos alunos no Circulo de Cultura mereceu destaque e respectiva análise neste trabalho:

- o debate é legal, alguns são positivos, outros não, alguns conversam.

A expressão: “o debate é legal”, foi usada por um aluno quando os colegas citaram a forma de trabalho do Professor de História com textos, o que incluía a leitura dos mesmos, exposição oral dialogada sobre o mesmo e o debate do texto.

De um modo geral a turma era bem comunicativa e extrovertida as aulas corriam num clima agradável e a dialogicidade entre o professor e os alunos dava a tônica das aulas de História. Em relação a isto há uma fala interessante de um dos alunos durante o Circulo de Cultura quando se discutia a postura dos alunos em sala, e então um dos alunos disparou:

- o professor é legal, posso avaliar o que eu vejo nas aulas.

As aulas eram predominantemente expositivas, caracterizada pelo uso de textos de autoria ou não do professor. Alguns textos faziam parte de um conjunto de ações didáticas usadas para abordar e tratar determinados temas da disciplina de História. Além da leitura e diálogos sobre estes textos, o uso do livro didático²¹ocorria esporadicamente e todo o bimestre havia a realização de seminários temáticos da disciplina pelos alunos. Eram trabalhos realizados em equipes constituídas em sala de aula, que muitas vezes exigiam reuniões fora do espaço escolar. Esta informação chegou ao nosso conhecimento por ocasião da apresentação dos trabalhos de pesquisa, solicitados pelo Professor no 4º Bimestre de 2013.

4.3. O olhar e a Voz dos alunos

A fala do aluno pode assumir, em relação ao ensino de História, a mesma função que, às vezes, a fala do oprimido assume na História das mentalidades.
(Ubiratan Rocha).

Ao longo de anos de experiência docente como professora de História, uma das inquietações que temos é exatamente esta, porque não tornar o ensino desta disciplina mais dinâmico e envolvente? Por que não dar real significado a vida dos alunos ao se trabalhar informações, fatos e episódios históricos que marcam o processo histórico? E mais, por que não parar o processo pedagógico para ouvir e investigar as aspirações dos alunos em relação à matéria que se leciona, seja ela História, Geografia ou ainda qualquer outra disciplina ou área do conhecimento humano?

21– Livro Didático usado: BOULOS, Junior Alfredo. História – Sociedade & Cidadania. São Paulo: FTD, 2009.

Rocha (2012) tece reflexões relevantes sobre a reconstrução do ensino de História tendo como perspectiva a utilidade prática do conteúdo trabalhado em aula para a vida dos alunos. São aspectos que nos permite ampliar a análise aqui proposta:

Um mesmo fenômeno histórico permite, pois diferentes abordagens em face, principalmente, dos instrumentos teóricos de que o professor dispõe e do recorte da realidade que pretende representar. O sistemático questionamento sobre a real serventia dos conteúdos curriculares ministrados poderá contribuir para alertar o professor sobre as implicações ideológicas da sua prática docente, evitando assim, que se transforme, inconscientemente, em um difusor acrítico de informações. (ROCHA, 2012, p.52).

Identificar a voz e o olhar dos alunos desta turma de 8ª Série foi um desafio que buscamos superar no processo de realização desta pesquisa durante as fases de observação do cotidiano das aulas, de realização do círculo de cultura, bem como a partir do registro e análise do questionário aplicado a alguns alunos que voluntariamente manifestaram interesse em participar²². Dentre os registros ocorridos durante o Círculo de Cultura, algumas falas acabam reforçando a importância da participação do discente, apontando caminhos à prática do ensino:

- algo precisa ser feito para melhorar! ter mais aulas, mais conteúdos.
- menos alunos e mais numero de aulas, documentários.

No ensino de História quando o professor busca a formação crítica do aluno há que considerar antes de tudo o ponto de vista e os saberes do educando no dia a dia das aulas.

[...] a história está em tudo e falta cooperação entre as matérias, por exemplo, as matérias como Inglês e Matemática precisam de fundamentos, é preciso ver a origem das palavras e do assunto lógico quero saber por que estou estudando aquilo.

Assim, a fala dos alunos durante o círculo de cultura fortalece a ideia de que o aluno é sujeito e não objeto no processo de ensino e aprendizagem, e, portanto, precisa ser ouvido pelo educador antes do planejamento da disciplina que leciona e durante o desenvolvimento de cada tema e após a avaliação do processo educativo.

22- Um dado interessante que percebemos no momento da leitura, transcrição e análise de todos os registros dos alunos produzidos durante a pesquisa de campo é que alguns estudantes revelaram mais liberdade para expor sua opinião, sugestões e críticas durante o Círculo de Cultura-História, enquanto outros, ao contrário, tiveram semelhante estratégia e postura, ao responder o questionário, ou seja, valeram-se do registro escrito para manifestar-se com maior contundência.

Sobre a necessidade de se respeitar no processo educativo a realidade do aluno, Paulo Freire, afirmou:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é maior com a morte do que a vida. Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2009, p.30).

Nesta turma de 8ª Serie foco desta pesquisa de que forma a realidade histórica e social dos alunos estava presente no cotidiano das aulas de História? Seus saberes, perspectivas e experiências de vida integravam o currículo de História? Estas são questões centrais nesta pesquisa e mais especificamente nesta parte desta Dissertação quando nos propomos exatamente a refletir sobre o olhar e a voz dos alunos nas aulas de história.

Partiremos da fala dos alunos sobre isto registrada durante os momentos em que realizávamos o Circulo de Cultura em História, visando elucidar as indagações acima suscitadas:

[...] seria bom o aluno poder trazer sua história ou experiência ou ainda alguém da família ou uma pessoa mais velha pra fazer explicação do que viveu nas aulas de história e na família. Por exemplo, quando estudamos nazismo o Professor de História trouxe Noemi Jaffet pra falar da experiência que a mãe viveu no campo de concentração de Auschwitz. (depoimentos de aluno desta turma de 8ª Série durante o circulo de Cultura)

Este depoimento do aluno revela primeiro, que, os educandos ainda que não demonstrem, estão sim atentos às experiências realizadas no dia a dia das aulas e mais, que estas, podem ser não só valorizadas, mas também incorporadas e reelaboradas por eles a partir da realidade em que vivem.

A partir de agora descreveremos cada uma das questões que integram o questionário desta pesquisa, respondido pelos alunos²³. Reproduziremos suas falas, em parte ou no todo e na sequência faremos a análise das mesmas. O primeiro tema abordado no questionário foi sobre a definição do Conceito de Historia. Eles disseram:

23- Este questionário foi elaborado a partir das falas dos alunos no circulo de cultura em História. Vide modelo/Apêndice K. Consulte a transcrição na integra dos questionários/ alunos/apêndices: C ao J. perspectivas de generalizações sobre a informação dada pelo aluno.

- É uma matéria interessante e espetacular (...).
- Essencial.
- Como História dos nossos antepassados.
- Eu acho que a História é importante para todos nós estudarmos, pois iremos saber um pouco do passado do onde a gente vive do mundo.
- Uma matéria essencial para o aprendizado.
- considero minha matéria favorita.

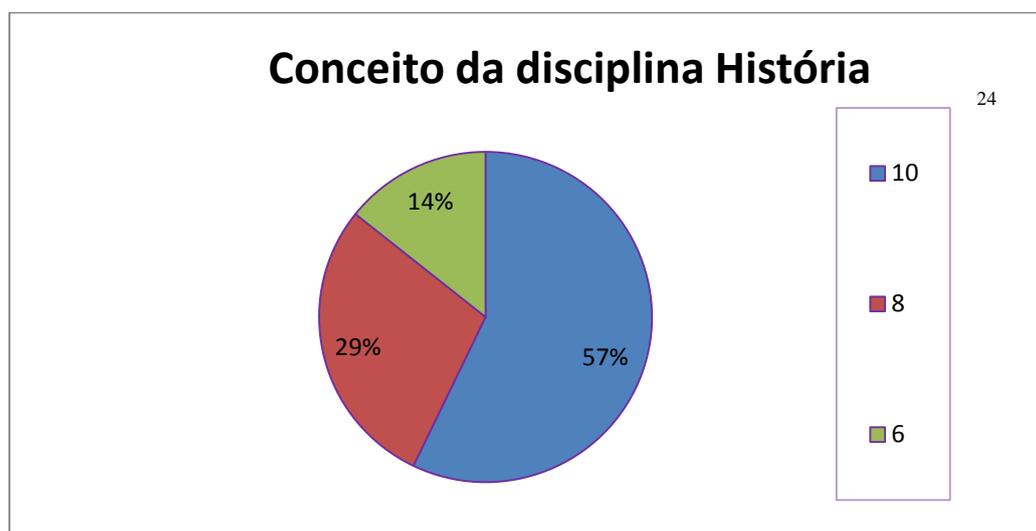
Nas respostas dos alunos a esta primeira questão chamou-nos atenção ao fato de todos conceituarem História positivamente. O que não ocorreu, por exemplo, durante a realização do círculo de Cultura, quando não houve unanimidade nas colocações dos alunos quando dialogávamos sobre o conceito de História, e ao contrário do que ocorreu nas respostas aos questionários, alguns alunos referiram-se a esta disciplina escolar como:

- chatice
- não entendi nada

Na verdade, após estas considerações uma análise comparativa das respostas dos alunos sobre o conceito de História dada no Círculo de Cultura e nos Questionários torna evidente que havia críticas e desapontamentos sim com História, enquanto conceito e disciplina escolar. A insatisfação a que nos referimos acima, nem sempre estava relacionada ao ensino de História na 8ª Série que estavam cursando, mas eram críticas que se diluíam no período da vida estudantil desses estudantes. Um exemplo do que acabamos de afirmar pode ser identificado na fala de um dos alunos registrada no Questionário aplicado: “a gente aprendeu história sempre copiando do livro ou da lousa e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não [...]”

A compreensão ampla desta realidade exige que se considere outros elementos e dados da pesquisa revelados nos diferentes instrumentos desta investigação. A pergunta de nº 2 do questionário, por exemplo, facultou- nos elaborar um gráfico comparativo das notas atribuídas a disciplina de História pelos alunos, numa escala de 0 a 10 (de zero a dez). As respostas nos permitiram conhecer melhor a concepção destes sobre o ensino de História.

GRÁFICO II



Fonte: Pesquisa de Campo (2013) ²⁵

Como os alunos responderam este questionário individualmente ainda que estivessem num mesmo ambiente (numa sala de aula) foi interessante observar que os conceitos atribuídos à disciplina de História oscilaram do mediano ao bom, ou seja, a menor nota foi seis e o conceito máximo foi dez. Nesta questão, foi solicitado aos alunos que justificassem o conceito atribuído. A título de exemplo citarei duas justificativas - do aluno A, que atribuiu 10 (dez) e do aluno D que deu 6 (seis), respectivamente, eis as falas:

- Justifique: Pelo fato de nos sermos historia e conhecermos os tais comportamentos de “hoje” pelo fato do que aconteceu no passado.
- Justifique: Porque nunca entendi nada.

Refletindo sobre estas duas frases proferidas por estes alunos somos levados a entender que o aluno A, autor da primeira fala revelou com sua afirmação um nível de consciência, de compreensão do que é história de forma ampla e mais, o que é gratificante aos olhos de uma educadora e professora de História é o uso do verbo ser no Infinitivo – “nos sermos história” – incluindo-se desta forma dentre os seres que são e fazem História.

24- Neste Gráfico descrevi os dados reunindo por exemplo na primeira posição (nota 10) quatro alunos: três dos quais deram dez (10) – respectivamente os alunos A, C e E. Inclui neste campo de notas 10, o aluno G, considerando que a justificativa dada pelo mesmo apontava para uma valorização

Em relação à nota 8 reuni os conceitos dados pelos alunos B e E, que respectivamente deram sete (7) e oito (8).

25- Dados extraídos dos questionários respondidos pelos alunos – ao lado do gráfico uma tabela com conceitos atribuídos à disciplina de História numa escala de 0 a 10.

Foram sete alunos que voluntariamente responderam o questionário. Visando preservar a identidade destes, na transcrição das respostas dos questionários e nas tabelas desenvolvidas com base nos mesmos atribui às letras de A a G, para identifica-los.

O ponto de vista do aluno, sua experiência, seu olhar sobre a vida, sobre a História precisa ser considerado quando se investiga e se analisa as práticas do ensino desta disciplina. Rocha (2012) no segundo capítulo da obra: *Repensando o Ensino de História*, organizado por Sônia Nikitiuk, destaca a importância do pensamento do aluno na produção histórica: Para o autor “o aluno precisa ser considerado na análise e encaminhamentos metodológicos do ensino de História”.

[...] Os alunos são testemunhos de sua época, tanto de seu cotidiano quanto dos acontecimentos que têm notícia pelos meios de comunicação [...] O imaginário dos alunos - isto é, a forma como estão concebendo o mundo – poderá servir como matéria-prima para produção de uma História instantânea. Resgatar, no entanto, em sala de aula as diferentes falas e adicionar mais uma, a fala do professor, seria fazer algo semelhante a memória em relação a História tradicional. Não há, por outro lado, a necessidade de a opinião do professor ser a palavra final, sufocando as demais. O ensino da História não deve ser, portanto, encarado como um produto e, sim, como um processo que admite diferentes enfoques, conclusões provisórias e relativas. (ROCHA, 2012, p.67-68).

A voz do aluno, suas sugestões e críticas ao ensino de História tem o seu papel na investigação sobre o aprender e o fazer história no cotidiano escolar. Neste contexto, Pensar aprofundando no que os círculos provocaram e nossa análise nos transporta a obra de Paulo Freire – *Educação como Prática da Liberdade* – no momento em que o autor nos oferece uma reflexão detalhada do processo de alfabetização proposto pelo método que desenvolveu e denominou de círculo de cultura e enfatiza que alfabetizar é mais do que levar o aluno a reproduzir simplesmente o alfabeto.

Todo este debate é altamente criticizador e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado. E consegue fazê-lo na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de ler e escrever. [...] Implica não uma memorização é mais do que, na medida domínio mecânico e psicológico, implica mais do que uma simples memorização visual e mecânica, mas implica numa autoformação, uma postura interferente do homem sobre seu contexto (FREIRE, 2011, p.145).

E é neste sentido de inserção e ação do homem no seu processo de aprendizagem que se configura a análise de todas as falas deste aluno A, considerando sua participação nas aulas de História e no Círculo de cultura em História revelando a formação de uma consciência histórica.

Por outro lado temos a segunda fala – aluno D -“Porque nunca entendi nada”. Uma afirmação reveladora de uma realidade do ensino em nossas escolas públicas, muitas vezes ignoradas. São falas que não são consideradas no processo pedagógico, nas avaliações

internas da Unidade Escolar (U.E), ou mesmo na análise de desempenho de cada aluno nas avaliações institucionais externas – promovidas por órgãos e instituições dos sistemas de ensino municipal, estadual ou federal. Nas reuniões do coletivo de professores²⁶ quando estes depoimentos veem à tona, geralmente são feitos no contexto de desacreditar ainda mais o potencial e a capacidade do aluno autor de tal afirmação, que geralmente acaba sendo responsabilizado pelo próprio fracasso escolar.

A terceira pergunta do questionário deu ao aluno a oportunidade de refletir e expor sua opinião e crítica sobre as aulas de história. A questão formulada:

- Sobre as aulas de historia – você faria alguma crítica ou sugestões? Sim () Não ()

Justifique:

TABELA II

Respostas dos alunos à questão de nº 3²⁷

Questão proposta: Sobre as aulas de historia – você faria alguma crítica ou sugestões? Sim () * Não () Justifique:	
Aluno A-	-“Pelo fato de eu, você, nós sermos a história. Pelo fato de “matar” varias duvidas apenas olhando o passado”. - “Por causa de tudo que é bom hoje foi experiência, lutas no passado, são melhorias.”. - “ter mais aulas durante a semana, pois são muitos fatos e interessantes acontecimentos em tão pouco tempo”.
Aluno C	-“Uma sugestão de usar mais o livro didático”
Aluno D	- “Eu acho legal se o professor (a) trabalha-se com materiais diferentes não só texto seria legal a gente fazer um teatro algo do tipo”.
Aluno E	- “ Acho que as aulas são bem legais, e que dessa forma conseguimos aprender bastante”.
Aluno E	- “Crítica: a aula de História tem que ter criatividade e tem que interagir”. - “ poderíamos aprofundar um pouco mais as aulas e as matérias”.
Aluno F	- “ Eu daria sugestões, da aula ter vídeos que representam o conteúdo que nós estivéssemos estudando”.

Na questão proposta no questionário: Sobre as aulas de História você faria alguma crítica ou sugestão? Sim() ou Não () Todos marcaram a opção sim. A exemplo do aluno E, os alunos B e G, também afirmaram que as aulas são boas; usar mais o livro didático foi sugerido pelo aluno C. Dentre as falas citadas na Tabela acima, destacaremos a opinião dada

26-Durante o período de observação a pesquisadora não participou das reuniões pedagógicas da unidade escolar onde ocorreu esta pesquisa, nossa presença em outros espaços educativos na escola, como a sala de professores e da coordenação geralmente ocorria antes e/ou após a realização das aulas de História. Nossa afirmação se baseia na experiência acumulada ao longo de nossa trajetória como professora no âmbito da rede pública de ensino.

27- Reunimos as respostas dos alunos, por afinidade e temas citados mais de uma vez e a partir de então elaboramos a tabela acima.

pelos alunos D, E e F respectivamente, dado a contribuição das mesmas na reflexão sobre as práticas do ensino de História:

D -Eu acho legal se o professor (a) trabalha-se com materiais diferentes não só texto, seria legal a gente fazer um teatro algo do tipo.

E- Crítica: a aula de História tem que ter criatividade e tem que interagir.
- poderíamos aprofundar um pouco mais as aulas e as matérias.

F - Eu daria sugestões, da aula ter vídeos que representam o conteúdo que nós estivéssemos estudando.

Estes alunos fizeram críticas à metodologia do ensino de História, que identificamos durante a fase de observação e agora correlacionamos com considerações à luz do referencial teórico desta Dissertação.

Vamos iniciar o processo de análise das respostas dadas pelos alunos à questão de nº 3 reunidas e descritas na TABELA IV. Vejamos:

D -Eu acho legal se o professor (a) trabalha-se com materiais diferentes não só texto, seria legal a gente fazer um teatro algo do tipo.

Nesta fala, evidencia-se uma crítica ao ensino de História em que o uso de texto é predominante. O aluno em questão sugere ainda o uso de materiais diferentes e a realização de atividades como teatro nas aulas de História. Este estudante não fundamentou sua crítica, embora a questão solicitasse que o aluno o fizesse, no entanto podemos concluir a análise de suas sugestões e críticas. Percebemos que o cruzamento entre as respostas das questão de nº 3 e 4º na tabela que organizamos²⁸, nos podemos avançar na compreensão de seu ponto de vista sobre este tema ao inserirmos outra resposta deste aluno (identificado no questionário como D) que integra o bloco de questões de nº 4. Assim, podemos elucidar sua compreensão sobre a forma como o ensino de História se configurou durante o ano letivo de 2013, época em que esta pesquisa foi realizada.

Vejamos então uma questão deste bloco e respectiva resposta deste aluno:

4 - Durante o Circulo de Cultura, debate e reflexão que realizamos sobre a disciplina de historia no cotidiano escolar da Escola. Vários aspectos foram abordados, assim como o grupo fez criticas e sugestões. A seguir transcrevemos alguns pontos citados pelos alunos desta turma. Dê sua opinião sobre eles (opcional).

28- Víde –Tabela II.

4.2- Pergunta: 2 [...] seria bom o aluno poder trazer sua história ou experiência ou ainda alguém da família ou uma pessoas mais velha pra fazer explicação do que viveu nas aulas de história e na família. Por exemplo, quando estudamos nazismo o Professor de História trouxe Noemi Jaffet pra falar da experiência que a mãe viveu no campo de concentração de auschwitz.

Resposta/aluno D: seria uma aula mais interessante mais animada, prestariam mais atenção, uma aula diferente e dá texto pra gente copiar, (para nós ficarmos quietos, isso é a realidade) (grifo do aluno)

Primeiro, em relação aos textos nas aulas de História, já havíamos mencionado que seu uso era recorrente nas aulas desta turma de 8ª Série, em detrimento, por exemplo, do uso do livro didático utilizado esporadicamente. Durante a realização do Circulo de Cultura em História, os alunos de um modo geral avaliaram positivamente o método de trabalho do professor de história e comentaram sobre o uso de textos nas aulas um recurso didático de autoria diversa ou ainda elaborado pelo próprio docente.

A resposta do aluno, destacada no bloco 4 de questões, revela um nível de expectativa positiva do discente, diante da sugestão feita por outro colega sobre aulas de História diferenciadas, como a que ocorrera por ocasião dos estudos sobre o nazismo. O que nos chama atenção na justificativa desta resposta é a crítica feita pelo aluno D, às aulas de História neste questionário. Após estas considerações, vamos dar continuidade a análise das falas dos alunos:

Aluno D: seria uma aula mais interessante mais animada, prestariam mais atenção, uma aula diferente e dá texto pra gente copiar, (para nós ficarmos quietos, isso é a realidade).

Aqui temos um depoimento em que o aluno manifesta expectativas entusiásticas sobre outras experiências de aulas de história, por ele definida como “mais interessante mais animada”, em que segundo o mesmo estudante, os alunos “prestariam mais atenção, uma aula diferente”. Na segunda parte de sua fala, há uma crítica a maneira como o ensino de história acontece nesta turma de 8ª Série. Segundo este aluno (D), atividades de cópias de textos são realizadas e na concepção dele o intuito é que “para nós ficarmos quietos, isso é a realidade”²⁹. Aqui, o uso pelo aluno da expressão realidade tem por objetivo reforçar a ideia de que sua afirmação é verídica.

29-Realidade: substantivo feminino. 1-Qualidade de real. 2. Aquilo que existe efetivamente, real. Sinônimo.(...) Realeza. 3. Filosofia - Veja Juizo de Realidade. (AURÉLIO, 1986).

O texto como recurso didático nas aulas de História mereceu destaque nos diálogos ocorridos durante o Circulo de Cultura, mas não houve referências a atividades em sala de aula de cópia dos mesmos. De qualquer forma, a reflexão que se faz necessária aqui, diz respeito à compreensão do objetivo do emprego de tal recurso nas aulas de História. Em que contexto esta atividade se deu? O simples registro de informações e dados históricos, visando algum tipo de cobrança no âmbito da avaliação escolar? Algumas vezes testemunhamos nesta turma a entrega de textos pelo professor³⁰, sugerindo aos discentes que os colassem no caderno de História para uso posterior. Em outras ocasiões os textos foram distribuídos, lidos, debatidos e ao final da aula recolhidos, pois seriam usados na outra turma de 8ª Série.

Nosso intuito não é julgar os procedimentos didáticos utilizados pelo Professor, a nós cabe somente, a luz do referencial que dá suporte a esta pesquisa analisar não só os aspectos avaliados como positivos pelos alunos, sujeitos no processo de aprendizagem, como também suas sugestões e críticas. A partir destas considerações, em relação à questão da cópia de textos levantada pelo aluno D, cabe à reflexão sobre o princípio freiriano do diálogo, segundo o qual toda e qualquer prática pedagógica no contexto de uma formação crítica precisa pautar-se (FREIRE, 2009).

Aqui é pertinente inserirmos o questionamento de Paulo Freire (2011) sobre a alfabetização tradicional que exigia do aluno copiar, memorizar palavras e frases inteiras, ou seja, o conteúdo alfabetizador, sem conexão com a realidade em que este educando vivia. O autor afirmou: “[...] Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores.” (FREIRE 2011, p.136). Em outras palavras, no processo de ensino de História ou de qualquer outra disciplina escolar em que o discente não é concebido como objeto da aprendizagem, as atividades didáticas propostas para tanto, tornam-se efetivamente significativas para o aluno, prazerosas e envolventes até por que o educando não é refém destas ações, mas sujeito coparticipe de sua criação.

Ainda sobre a fala do aluno D, as expressões: “prestariam mais atenção” e “para nós ficarmos quietos” denotam também problemas disciplinares. São situações que foram identificadas na etapa de observação da Pesquisa, caracterizadas por: momentos da aula marcados por excesso de conversas e brincadeiras de grupos de alunos, o que impedia, por exemplo, o desenrolar da leitura e análise de textos e a realização de atividades propostas, ou ainda a

30-Durante a etapa de observação presenciamos nas aulas de História o professor usando textos como metodologia de ensino. Tratava-se de textos temáticos impressos/ cópias cuja matriz era de autoria do professor da turma e outras vezes não, eram reprodução de autoria diversa.

exposição oral do professor sobre determinado tema proposto. Freire (2012), na Obra: Professora Sim, Tia Não, Cartas a Quem Gosta de Ensinar, na Sétima Carta, trata das relações entre Educador e Educandos. O autor escreve sobre autoridade do professor em sala de aula, do respeito à liberdade do aluno, dentre outros temas, mas analisa a questão da disciplina do na escola destacando o fato de que esta tem relação direta com a autoridade ou fraqueza do professor na sala de aula, e o quanto esta postura corrobora para deterioração das relações entre educador (a) e educando. (FREIRE, 2012, p.147-159).

A questão disciplina do aluno em sala de aula, não tem centralidade nesta investigação, no entanto a abordamos ainda que de forma breve, pois a mesma foi trazida a tona na fala dos alunos nas atividades destinadas a garantir tanto a voz como a opinião destes, que juntamente ao professor constituem sujeitos nesta Pesquisa.

Dando continuidade a análise, inserimos a seguir a fala de outro aluno, proferida durante o Circulo de Cultura-História, na expectativa de ampliar o olhar sobre a prática do ensino de História nesta turma de 8ª Série:

a gente aprendeu história sempre copiando do livro ou da lousa e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não, tem que prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação³¹.

No depoimento acima citado, identificamos alguns elementos que auxiliam na reflexão das questões motivadoras desta pesquisa: Que concepção de Currículo se apreende da prática do professor no dia a dia das aulas de história? A metodologia e as ações didáticas corroboram para uma educação questionadora de mundos, transformadora?

Nesta fala, fica evidente que este aluno teve experiências diferenciadas do ensino de História, e, em sua participação no circulo de Cultura, valendo-se do mecanismo de comparação descreve detalhadamente características de situações de aprendizagem vivenciadas na escola. Há referências ao ensino conceituado como “tradicional”, em virtude do método e das técnicas de ensino utilizados, identificadas pelo emprego das expressões “copiando da lousa”, “fazendo questionários” e “fazia uma prova”. Ao mesmo tempo, nesta fala há alusão a uma metodologia de ensino de História compatível com a concepção de um “ensino problematizador voltado para a formação crítica do aluno” (FREIRE, 2002, p.62). A frase: “[...] agora não, tem de prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação”,

31 – Fala de aluno no Circulo de Cultura-História

reforça a ideia de um ensino crítico. Quanto à alusão ao trabalho com Vídeos e materiais diferentes sugeridos acima, era algo que os alunos já haviam vivenciado nas aulas de história³². A proposta de realização de teatro é que trazia um componente inovador, embora a realização de performances temáticas realizada em equipes nas aulas de história ocorresse, por exemplo, durante a apresentação de seminários no 4º bimestre. Antes de concluirmos esta análise será oportuno abordarmos os registros dos alunos sobre os demais itens que integram o questionário e logo após realizarmos uma análise englobando os demais aspectos da metodologia do ensino de História.

O ensino de história em que a cópia de textos do livro ou da lousa e o uso de questionários integram as ações didáticas do cotidiano das aulas pode ser caracterizado como modelo tradicional, ou seja educação conservadora, a medida em que não valoriza o potencial do aluno de criar, desenvolver sua potencialidade, dar voz ao saber que também constrói em sua trajetória enquanto ser, oriundo de uma família, uma comunidade, com valores e concepção de mundos, própria. Elementos que o constitui enquanto ser e que não são reconhecidos no processo diário de educação e formação na escola. Copiar textos, responder questões pontuais que não exigem reflexão sobre a própria vida, de fato não são atividades promotoras de sujeitos educativos, nem professor nem aluno, como disse Freire: “Não há docência, sem discência”.

O tema central da questão de nº 5 do questionário é o Livro Didático. Elaboramos uma tabela e a inserimos neste trabalho. A expectativa é organizar as informações por tema e a partir de então analisá-las.

32- Presenciamos algumas aulas em que História recurso Audiovisual (vídeo) foi utilizado pelo Professor na sala de Vídeo da escola. Filmes: Ilha das Flores ;A Menina que Roubava Livros.

TABELA III
Respostas dos alunos à questão de nº 5

5-E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? ()Sim Não(x) Explique sua resposta:	Aluno A – Porque as vezes a linguagem é difícil, e não é muito dedicada num assunto especializado”.
5- E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? ()Sim Não() “ (x) mais ou menos “ Explique sua resposta:	Aluno B “É bom mais cansa um pouco”
5-E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? (x)Sim Não() Explique sua resposta:	Aluno C “Ele ajuda, em alguns textos ele explica e resume a matéria que o professor esta passando”.
5- E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? (x)Sim Não() Explique sua resposta:	Aluno D “Porque é mais “explicadinho” .
5- E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? ()Sim Não(x) Explique sua resposta:	Aluno E “As vezes o conteúdo do livro é um tanto difícil de entender, e às vezes não tem muito a ver com o que discutimos em sala de aula”
1- E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? (x)Sim Não() Explique sua resposta:	Aluno F- “ Eu acho legal as vezes lermos juntos e responder algumas questões”.
5-E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? ()Sim Não(x) Explique sua resposta:	Aluno G- “Não porque, no livro Didático viu, nós deslocar do foco do professor porque ele pode tá falando sobre um assunto e no livro ter outro...”

Análise das Respostas dos alunos à questão de nº5 descritas na Tabela III

Questão formulada no Questionário aplicado aos alunos:

E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor?

()Sim, Não() ou () mais ou menos - Explique sua resposta:

Analisaremos as respostas em bloco, considerando as justificativas favoráveis e as que são contrárias ao seu uso, bem como as respostas que oscilaram entre as duas opções iniciais.

I - Grupo de respostas contrárias ao uso do Livro Didático: A , E e G.

Aluno A: Porque as vezes a linguagem é difícil, e não é muito dedicada num assunto especializado.

Aluno E: As vezes o conteúdo do livro é um tanto difícil de entender, e às vezes não tem muito a ver com o que discutimos em sala de aula.

Aluno G: Não porque, no livro didático, viu, nós deslocamos do foco do professor porque ele pode tá falando sobre um assunto e no livro ter outro.

Nas respostas deste bloco, os destaques ficam para as expressões: “a linguagem é difícil”, “não tem muito a ver com o que discutimos em sala de aula”. Como o livro didático é um tema que integra a fala de um dos alunos deste bloco de análise, aproveitamos o ensejo para trazer aqui algumas informações e análise do mesmo.

Não poderíamos deixar de refletir um pouco sobre o livro didático³³ dado ao papel que lhe é reservado nas aulas e pela importância assumida na História da Educação. Para Bittencourt (2013) “O livro didático é um depositário dos conteúdos escolares, realiza a transposição do saber acadêmico para o saber escolar e é portador de um sistema de valores, uma ideologia e uma cultura.” (BITTENCOURT, 2013, p.72). Estas críticas da autora em relação ao Livro didático não se aplicam ao livro de História utilizado na turma de 8ª Série em que esta Pesquisa ocorreu. Após a realização de análise detalhada do mesmo, é que afirmamos isto. Isto. No parágrafo seguinte, fizemos uma síntese com informações pertinentes sobre este livro.

Como já havíamos citado anteriormente neste capítulo, o Livro Didático da 8ª Série/9º Ano, em vigor nesta escola desde 2009, é de autoria de Alfredo Boullos Júnior. É uma publicação didática concatenada com a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME. Um exame mais detalhado revela que a obra cumpre as normas básicas da SME, esta dividido em seis eixos temáticos e em seu conteúdo há a valorização de princípios básicos como a cidadania, o respeito a diversidade étnica cultural³⁴ dentre outras propostas para o Ensino Fundamental que integra a LDBnº9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Continuação da análise das respostas dos alunos – sobre o livro didático.

I I- Grupo de respostas favoráveis ao uso do Livro Didático: C, D e F.

Aluno C: Ele ajuda, em alguns textos ele explica e resume a matéria que o professor esta passando.

Aluno D: Porque é mais “explicadinho” .(grifo do aluno)

Aluno F: Eu acho legal as vezes lermos juntos e responder algumas questões.

33- Especificamente sobre o Livro didático há vários trabalhos e Pesquisas. Dentre as obras relacionadas ao Ensino de História destacamos: BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e Saber Escolar**. Belo Horizonte: Autêntica,2008. Análise interessante, mais atual sobre o livro didático no contexto da Historiografia brasileira /período dos Governos Militares ver: MAFRA, Jason Ferreira. **A Ditadura Espelhada. Conservadorismo e Crítica na Memória Didática dos Anos de Chumbo**. Brasília: Liber Livro, 2014.

34- Proposta Curricular - Secretaria Municipal de Educação – 8ª Série - Imagens: Anexos : A, B e C.

Enquanto o aluno C manifesta-se favorável ao uso do livro como um complemento do ensino que é desenvolvido em sala de aula, a crítica do aluno D, revela na verdade que o aluno vem de uma cultura escolar pautada na memorização e repetição de conceitos pré-estabelecidos no ensino, sem exigência de reflexão. Isto ficou explícito quando analisamos no conjunto sua participação, críticas e sugestões.

III- Grupo de respostas dos que marcaram a opção (X) mais ou menos.

Aluno B: É bom mais cansa um pouco.

A fala deste aluno revela um pouco da concepção que ele tem sobre o ensino, a leitura, a escola. Dentre todas as respostas esta foi a única opção sobre o uso do livro didático do “mais ou menos”, “é bom mas cansa um pouco”. Não ficou explícito o que ele quis dizer com “cansa um pouco”, ou ainda “é bom”, a que ele se referiu?

Vamos analisar agora a fala do Professor sobre o uso do livro didático:

Nas aulas de História o livro didático não era um recurso de uso constante. Depoimentos dos alunos e do próprio Professor da turma revelam isto. Perguntado sobre isto no Questionário que lhe foi aplicado durante a fase de investigação desta Pesquisa o Professor respondeu:

Este ano eu pouco usei o livro didático, mas vejo alguma coisa nele. Hoje em dia dificilmente identificaremos alguns erros crassos nas coleções, já que há um processo de seleção feito pelo MEC. O problema são os assuntos escolhidos que trazem uma visão demasiadamente política para forçar linhas de estudos. Será que para estudar e conhecer a História do Brasil do fim do século XIX, preciso ler capítulos sobre o 1º Reinado, o Período Regencial e o Segundo Reinado? Aqui, aceito ainda dar pra usar, porque sei de algumas colegas que seguem outras coleções como a de Eixos Temáticos, não fogem do que normalmente se estuda para ensinar nas diferentes séries. (Professor da Turma de 8ª Série em que esta Pesquisa foi realizada)

Neste depoimento fica evidente a opção deste Professor por uma proposta curricular de ensino de História mais flexível, sem a rigidez cronológica sequencial, própria do método de ensino tradicional de História. Identificamos isto no período de observação das aulas e em sua fala, ao responder sobre o tema Livro Didático: “[...] Será que para estudar e conhecer a História do Brasil do fim do século XIX, preciso ler capítulos sobre o 1º Reinado, o Período Regencial e o Segundo Reinado?” Temos aqui um questionamento do modelo tradicional de estudo de História que obedecia a uma rígida cronologia. Em sua fala há ainda crítica a “colegas que apesar de usarem livros didáticos desenvolvidos nos moldes de Eixos Temáticos, seguem no dia a dia das aulas de História a velha cronologia de ensino”.

Para o autor, “a dialogicidade é a essência de uma educação em que a palavra se constitui veículo que anuncia a transformação dos homens no mundo” (FREIRE, 1987, p.79). Merece destaque a crítica que Freire faz ao discurso, a narrativa vazia de sentidos no processo educativo.

No ensino de História é necessário mais do que isto é preciso garantir o diálogo, a mediação entre os saberes do professor e dos alunos. Paulo Freire, Ubiratan Rocha, Sônia Nikituik, Thaís Fonseca, Elza Nadai, Katia Abud e outros educadores cujas obras e reflexões sobre o ensino e aprendizagem nos inspiraram nesta pesquisa de Mestrado, todos enfatizam a importância dos saberes do aluno no cotidiano escolar, e esta é uma questão, por exemplo, que não identificamos de forma ampla nas aulas. ROCHA (2012), afirma que “o aluno não é uma tábula rasa em que o conhecimento acumulado pelo professor pode ser impresso”, ao contrário o autor sugere que a fala do professor, os textos e conhecimentos trabalhados em sala considere o imaginário do aluno, sua perspectiva na produção do conhecimento.

As críticas feitas por alguns alunos desta 8ª série, sugerindo aulas diferenciadas utilizando recursos como teatros e vídeos encontram ressonância em análises desenvolvidas por ABUD (2012). A autora critica a predominância das aulas expositivas e a ausência de materiais e recursos didáticos diversificados nas aulas de História e afirma que embora os professores neguem o conhecimento pronto e acabado, a prática revela que o que mudou é o fato do aluno não precisar mais decorar, mas ele deve compreender o conhecimento como lhe é apresentado (ABUD, 2012, p.115). Até aqui ouvimos e analisamos a fala e o testemunho pedagógico dos alunos. Assim, vamos considerar agora na análise desta pesquisa os dados levantados com o professor.

A reflexão sobre o trabalho deste profissional de História e sua prática educativa nas aulas, foi pautada nos registros realizados durante a fase de Observação, bem como nas considerações sobre o Circulo de Cultura em História. Somando-se a isto, fizemos a leitura atenta dos Documentos e registros oficiais no âmbito da Secretaria Municipal de Educação³⁵ para o Ensino de História. Levamos em conta ainda seu Planejamento Anual de História para a 8ª Série³⁶, o uso do livro didático o questionário que lhe foi aplicado na Pesquisa, suas reflexões manifestas nos registros orais e escritos, além das opiniões faladas e escritas dos alunos.

35- Proposta Curricular - Secretaria Municipal de Educação –

36 – No Planejamento anual de História consta atividade com imagens do cartunista Claudius Sylvius Petrus Ceccon (Garibaldi Arquitecto, ilustrador e cartunista).. Tem alguns trabalhos em imagens retratando a escravidão no Brasil. Material veiculado nas redes sociais. Imagens foram usadas nas aulas de história.

Além do livro didático³⁷ e demais processos de análise de dados acima descritos, restamos ponderar sobre a proposta pedagógica deste Professor para esta classe. No questionário, ele registrou os seguintes temas históricos, um roteiro para o seu trabalho diário com os alunos. São eles:

- O conceito de revolução a partir da análise das mudanças políticas, sociais e econômicas.
- Relações sociais e de poder entre escravos e homens livres no Brasil do século XIX.
- Totalitarismos: como uma ideia se impõe apostando que todos têm de pensar da mesma forma?
- Guerras mundiais: por vários motivos podem existir conflitos armados envolvendo o mundo todo? E Por que certos conflitos armados podem ser chamados guerras mundiais?

Em seu Planejamento estão registrados os mesmos temas acima descritos, havendo uma similaridade entre sua proposta e os temas sugeridos no Livro Didático, bem como no Documento de Orientação Curricular de História da SME. No que diz respeito a este último o que difere talvez seja alguns aspectos filosóficos propostos neste último que não integram a proposta e o trabalho efetivo deste profissional de educação como a questão do Humanismo.

Por tudo que foi elencado até o momento e considerando ainda as questões motivadoras desta pesquisa, o levantamento de dados que nos instrumentalizou, bem como seu Referencial Teórico, já dispomos de elementos para tecermos as conclusões finais sobre a Prática de Ensino de História nesta Turma de 8ª Série.

37- Livro Didático – imagens temáticas vide : Anexos: VII, VIII e IX.

Considerações Finais

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago
e me indago, pesquiso para constatar, constatando,
intervenho , intervindo educo e me educo.
Paulo Freire

Neste estudo procuramos investigar as Práticas Educacionais no Ensino de História: O "chão da Sala de aula", numa Escola Pública de São Paulo. Um estudo de caso em que o currículo e o ensino-aprendizagem de História constituíram o principal foco de investigação. A pesquisa foi realizada junto a uma turma de 8ª Série do Ensino do Fundamental, composta predominantemente por alunos oriundos da periferia na zona sul da capital.

É oportuno lembramos que inquietações sobre o cotidiano do ensino de História, que surgiram ao longo de nossa trajetória como professora na rede pública, se intensificaram no período de realização das atividades inerentes a pesquisa, nos motivando em cada fase deste projeto. Das leituras sobre o objeto pesquisado, passando pela orientação acadêmica, bem como pelas ações de campo como a observação das aulas, a aplicação de questionários ao professor e aos alunos, publico alvo desta investigação, além dos momentos de diálogos com os envolvidos na pesquisa, inclusive a equipe pedagógica da escola. Diálogos estes ocorridos na sala dos professores, na sala de coordenação, nas escadas e pátios da escola, na sala de aula, e em relação aos alunos, gostaríamos de destacar a dialogicidade que vivenciamos por ocasião de realização do Circulo de Cultura sobre História. Ao final deste processo, a análise dos registros e dados aferidos resultou em reflexões sobre esta Pesquisa de Mestrado, que neste momento é oportuno compartilhar.

Investigamos a prática do ensino de História na expectativa de identificar se esta se ancorava ou não numa concepção tradicional ou problematizadora de educação. No processo de pesquisa levamos em conta as relações professor-aluno, a metodologia de ensino, os recursos didáticos e pedagógicos utilizados, o plano de aula do professor, as expectativas e pontos de vista dos alunos em relação ao ensino de História. O trabalho investigativo se

pautou também pelo currículo oficial das escolas municipais de São Paulo e considerou ainda o uso e o papel reservado ao livro didático, no dia a dia das aulas de História. Em relação ao currículo oficial da SME, questionávamos se o mesmo subsidiava a prática pedagógica de História. Para termos uma dimensão melhor do objeto de estudo, nos valem da teoria do currículo de Freire e balizamos esta investigação e a análise de dados considerando as Categorias de Análise: o Currículo Tradicional, o Currículo Emancipador e a Mediação Pedagógica.

Antes de tratarmos dos resultados de nossas reflexões vale o registro de que foi em Paulo Freire e sua concepção de ensino e aprendizagem, sua paixão pela educação transformadora de mundos que buscamos inspiração e suporte teórico no desenvolvimento desta pesquisa. Isto porque a base de todo o legado e concepção freiriana de educar, de formar-formando-se, foi alicerçada ao longo da trajetória deste educador crítico, na valorização dos diferentes olhares e visões de mundo daqueles que durante séculos foram tratados como objetos no processo de ensino e aprendizagem – os alunos, sujeitos por excelência na dinâmica do aprender e ensinar, do construir conhecimentos no dia a dia das aulas.

Uma das primeiras conclusões a que chegamos nesta investigação diz respeito ao currículo praticado nas aulas de História. Identificamos pontos em comum e divergente em relação ao Currículo Oficial da SME. A sequência didática, por exemplo, é uma proposta que integra a grade curricular oficial como metodologia de trabalho desta disciplina, e pode ser constatada na prática do ensino nesta 8ª Série. Outro ponto de similaridade refere-se ao eixo temático sobre Guerras, que faz parte do Currículo da Prefeitura e foi desenvolvido nas aulas, sendo inclusive mencionado pelos alunos nas respostas ao questionário e durante a realização do Circulo de Cultura. Trabalhar com sequência didática exige a realização de diversas atividades em torno de um eixo temático. No exemplo citado, além do trabalho com texto sobre as guerras mundiais, e posteriormente o material sobre o nazismo, o professor promoveu uma atividade diferenciada quebrando um pouco a rotina da escola. Uma tarde em que os alunos da 8ª série puderam ouvir o depoimento de Noemi Jafet, sobre a experiência vivenciada por sua mãe nos campos de concentração. Após o depoimento os alunos puderam fazer perguntas a palestrante. Além destas ações o professor valeu-se de recursos tecnológicos e audiovisuais e veiculou junto aos alunos o filme: A Menina que Roubava Livros. Uma produção do cinema recente, uma história cujo roteiro nos sensibiliza ao abordar dentre outros aspectos, a perversidade do nazismo, a perseguição aos judeus, os campos de concentração, o interesse por leitura e os sonhos da personagem principal uma adolescente que como alguns

deles não conseguia se calar frente à injustiça que testemunhava. Relacionar todas as ações empreendidas pelo mediador do processo de ensino de História, o professor da turma, no trabalho sobre o eixo temático guerras e nazismo, teve como objetivo mostrar a estreita relação existente entre as estratégias metodológicas propostas no currículo oficial e as ações usadas no ensino de História.

O emprego de diferentes estratégias didáticas e pedagógicas ao se trabalhar um tema de História teve como desdobramento um envolvimento dos alunos, reconhecido por eles inclusive no Círculo de Cultura. Aliás, o tema nazismo e guerra foram comentados pelos alunos também em suas respostas aos questionários aplicados, quando indagados sobre os temas de História que gostariam de destacar. Neste contexto, podemos entender que a realização de diferentes atividades didáticas versando sobre um determinado tema, aliada a postura de comprometimento ético do educador que não lhe permite calar frente a situações de injustiça e desrespeito aos direitos humanos como o que se verificou nos campos de concentração nazista, pode fazer a diferença no ensino em nossas escolas.

Outro ponto instigador desta investigação é sobre a questão da História da África e do Negro no Brasil. No processo de análise consideramos saber, como isto se dá nas aulas de História? Afinal, além da institucionalização e obrigatoriedade da inserção destas questões em sala de aula balizada por uma legislação específica, a Lei nº 10639 e respectivas alterações, identificar e compreender como as diferentes culturas e pertencimentos étnicos são trabalhados no espaço escolar pode revelar muito sobre o “viés curricular” que sustenta e marca determinada prática pedagógica e as relações dela advindas na escola, entre os educandos, o educador e a comunidade escolar.

Sobre este tema, começaremos nossa análise abordando as divergências entre a proposta curricular da SME e a prática do ensino de História no cotidiano das aulas no que diz respeito ao conteúdo e as ações desencadeadas sobre História da África e do Negro no Brasil. O assunto foi trabalhado no primeiro semestre, como estava previsto no Planejamento da disciplina. Sob o título: “Relações sociais e de poder entre escravos e homens livres no Brasil do século XIX”, este assunto integrou os estudos históricos da 8ª Série no primeiro semestre de 2013. Além de um texto temático distribuído para leitura em sala de aula. A metodologia contou com atividades como uma discussão sobre como foi feita a abolição da escravidão no Brasil, o julgamento da Lei Áurea, uma Avaliação dissertativa sobre o processo de abolição da escravidão no Brasil e uma atividade de interpretação de documentos visuais: charges de Claudius.

A História da África e do Negro no Brasil integra o plano de ensino de História, foi abordada no semestre sob o tema escravidão e abolição do tráfico negreiro no Brasil no século XIX e no segundo bimestre, quando o imperialismo e o racismo integraram o conteúdo trabalhado. O destaque fica para a legislação de abolição da escravidão e um estudo comparativo do continente africano antes e depois da dominação colonial. Pelo descrito até aqui é possível deduzirmos que os conteúdos sobre o negro brasileiro e a África foram trabalhados nas aulas de História e “de quebra” a exigência oficial da legislação em âmbito federal da Lei nº10639/03 e da LDB nº9394/96, bem como do currículo oficial da rede pública municipal de São Paulo, foi atendida! No entanto, não podemos perder o foco dos objetivos que nortearam a implantação e a exigência legal da presença destes conteúdos no currículo escolar. Há um problema de negação da identidade e da cultura negra de raiz africana neste país. Realidade que dentre outras consequências acarreta por exemplo o problema da retenção e evasão escolar que predominantemente recai sobre os adolescentes e jovens negros. Não cabe aqui inserir estatísticas, no entanto é alarmante dados do censo escolar de 2010, por exemplo que revela ter o Brasil naquela ocasião mais de um milhão de alunos evadidos do ensino fundamental, que segundo um relatório da UNICEF de 2012, realizado a partir dos dados revelados no censo citado, estavam trabalhando, das quais aproximadamente 65% eram crianças e adolescentes de origem negra, contra 34,6% de estudantes brancos.

Esta pesquisa não teve como foco a evasão de alunos negros da rede municipal, no entanto introduzimos o assunto por compreendermos que a forma como o negro é retratado na escola acaba por consolidar ainda mais estereótipos da identidade negra no país, um fato que acaba contribuindo para o abandono da escola pelas crianças que com ela não se identificam. Sobre isto há vários estudos realizados por pesquisadores negros e não negros em todo o país. Especificamente sobre as críticas ao ensino do negro em nossas escolas, dentre os autores de História que fornecem embasamento teórico a este trabalho, encontramos uma análise interessante de FONSECA (2006), a autora cita uma pesquisa realizada com professores do estado de Rio de Janeiro sobre o tema. Do que foi constatado na referida pesquisa e que neste ponto da reflexão que fazemos sobre o ensino do negro no Brasil é relevante abordarmos é que ao destacar imagens dos negros no eito, nas senzalas, no pelourinho e outras cenas do cotidiano da escravidão, nas aulas de História no ensino fundamental, destacando o sofrimento, a dor e, em contrapartida por exemplo, omitindo ou ignorando as realizações e o espírito de luta, os sonhos de liberdade, as danças, a forma como a religiosidade se tornou um forte aliado na resistência dos negros, além de outros aspectos que marcaram a vida deste

grupo étnico cultural ao longo dos mais de 500 anos de História do Brasil, a escola e os professores acabam por reforçar a negação do negro enquanto cultura e identidade brasileira.

Nesta reflexão sobre a História do negro brasileiro e da África nestas palavras finais desta pesquisa, concluímos que os professores de História precisam buscar atualizar-se sobre a historiografia negra brasileira que está em construção, cuja informação e detalhes estão disponíveis numa vasta bibliografia no país. São informações que na era do desenvolvimento tecnológico em que nos encontramos estão a uma distância de um simples “clic” nos sites de busca, disponíveis nas redes sociais. Editoras, livrarias, Internet, no contexto da historiografia da população negra no Brasil, constituem caminhos fomentadores do conhecimento e da informação, que podem fazer a diferença entre uma educação tradicional, conservadora que não “seduz”, não desperta o interesse do aluno, que trabalha temas sem vincula-los a realidade e a identidade do aluno.

Ao realizar esta pesquisa acessamos inúmeras pesquisas sobre os negros no Brasil em diferentes regiões do Brasil retratando períodos diversos da historiografia. São dados que revelam novos paradigmas sobre a História e cultura negra no país que precisam fazer parte do cotidiano curricular nas escolas. Para se ter uma ideia em relação a exclusão do negro na educação no período do Brasil Império no século XIX, tivemos um arcabouço de legislação proibitiva da presença do negro na escola, no acesso a instrução, a educação. No entanto, há pesquisas sobre diferentes iniciativas de educação, de formação e instrução nas primeiras letras, desenvolvidas de forma autônoma no Brasil de então, sendo organizadas inclusive por negros livres após comprarem a própria liberdade, processo em que o escravo adquiria sua carta de alforria. São dados que nos permite dizer que o currículo escolar de História precisa contemplar as pesquisas recentes historiográficas sobre os negros no Brasil. Estamos cientes deste desafio que se impõe a educação nacional quanto a inclusão e atualização da História do negro no currículo escolar.

Estas reflexões acima nos permitem concluir que o ensino de História nesta turma de 8ª série não cumpriu integralmente as determinações da Lei nº10639 ou ainda as sugestões de abordagem do tema proposto no programa curricular da SME. O que constatamos foi uma abordagem do tema sem os devidos questionamentos e reflexões que o mesmo exige, na medida em que a questão da identidade do aluno e de inserção de aspectos que integram o seu cotidiano, sua cultura e valores, deixaram de ser trabalhados, não só nos momentos em que a temática negra fazia parte dos temas e eixos temáticos propostos pelo professor no primeiro semestre, conforme identificamos em sua proposta de trabalho para o ensino de História. Um dado a que ele se referiu também no questionário que lhe foi aplicado nesta pesquisa.

Quanto ao trabalho do Professor em sala de aula, há algumas considerações necessárias a compreensão das questões norteadoras desta Pesquisa. A leitura de textos em sala de aula, acompanhada de explicação de conceitos, movimentos e fatos históricos que ocorre nesta turma de 8ª Série, são práticas de ensino identificadas com uma postura docente emancipadora. No entanto, coexistem com esta prática, elementos comuns a um ensino tradicional, marcado pela realização de atividades como a cópia de textos. Um tipo de ação didática que não promove nem exige reflexão do aluno, dificultando a formação crítica cidadã no espaço escolar.

Neste contexto cabe registrar que apreendemos muito sobre o que significa fazer História em sala de aula. Estamos cientes dos limites desta investigação sobre todas as questões que envolvem o objeto pesquisado.

Os resultados desta pesquisa revelam que nesta turma de 8ª Série, mista, constituída em sua maioria de adolescentes do sexo masculino (58%), há baixa influência do currículo oficial nas aulas e apesar da proposição por parte do professor de atividades visando a dialogicidade a partir de textos temáticos trabalhados em algumas aulas, é possível identificarmos fortes elementos de um processo tradicional de ensino-aprendizagem nas relações que marcam o cotidiano das aulas de história. Em relação à Lei de nº 10639/03, constatamos a observância parcial da inserção da história do negro e da África, uma vez que esta questão tem como dimensão o universo escolar de forma ampla, além do espaço físico da sala de aula e de uma disciplina específica, relacionando-se ao Projeto Pedagógico da Unidade Estudantil e a participação da Comunidade neste processo.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A História Nossa de Cada Dia: Saber Escolar e Saber Acadêmico na Sala de Aula. In: MONTEIRO, Ana Maria. (Org.) **Ensino de História Sujeitos e Práticas**. Rio de Janeiro: editora Mauad X: FAPERJ, 2007. p.107-117.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. São Paulo, Moderna, 2013.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; MAFRA, Jason Ferreira (orgs) – **Reflexão Crítica, Memória e Intervenção na Prática Pedagógica**. São Paulo: BT Acadêmica, 2013.

BARBERO, Jesus Martín. **Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2ª ed. 2001.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da Escolha do Tema ao Quadro Teórico**. 8 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

BIOTO, Cavalcanti Patrícia Ap.; Teixeira Rosiley A.; Anaya Viviani (Orgs.) **Currículo Escolar**. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2013.

BIOTO, Patrícia Cavalcanti; Teixeira. A. Rosiley. (Orgs.) **História da Educação Brasileira**. Jundiaí, São Paulo:Paco Editorial, 2013.

BITTENCOURT, Circe, Maria Fernandes. **Pátria Civilização e Trabalho**. São Paulo, Ed. Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe, Maria Fernandes (Org.) et.al. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12ª, 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe, Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar – 1810-1910**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** - promulgada em 5 de outubro de 1988, Artigos 5º, 37 ao 41, 205 ao 214, 227 ao 229. Brasília: 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, MEC/SEB: 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Brasília, MEC/SEB: 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01/04 - **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais** e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL, LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, 10 de Março de 2008.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.) LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, José Murilo. **Os Bestializados**. 3 ed. São Paulo: Ed. Schwarz.: Cia das Letras, 2001.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. São Paulo: Editora FGV, 2013.

CERRI, Luis Fernando.(Org)et.al. **Ensino de História e Educação. Olhares em Convergência**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

COSTA, Emília Viotti. **A dialética Invertida e Outros Ensaio**s. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

FAZENDA, Ivani (Org.) et.al. **Metodologia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 12ª ed. 2010.

FERREIRA, Aurélio, Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. 39ª Impressão. São Paulo: Editora Moderna, 1986.

FONSECA, Selva Guimaraes. **Fazer e Ensinar História – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima, **História & Ensino de História**. 2.ed.Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo; FREIRE. **Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha Vida e Minha Práxis**. Ana Maria Araújo. Organização e Notas Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida**. 14ª ed.5 impressão. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**, 9 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____ **Educação Como Prática da Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____ **Pedagogia do Oprimido**, 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____ **Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar**. 23ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Mauad X, 2007. P. 59-72.

GOMEZ, Margarita Victória. **Cibercultura, Formação e Atuação Docente em Rede. Guia para Professores**. Brasília: Liber-Livro, 2010.

GONDRA, José Gonçalves. **Educação Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo, Ed. Cortez, 2008.

HOBBSAWM, Eric. J. **Era dos Extremos: O Breve Século XX**. 2ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

HORN, Geraldo Baduino Geyso; Dongley Germinari. **O Ensino de História e seu Currículo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

KARNAL, Leandro (Org.) et.al. **História na Sala de Aula. Conceitos, Práticas e Propostas**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MAFRA, Jason Ferreira, **A Ditadura Espelhada: Conservadorismo e Crítica na Memória Didática dos Anos de Chumbo**. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.

MATTOSO, Kátia de Queiroz. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. (Org.) et tal. Ensino de História. **Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: editora Mauad X: FAPERJ, 2007.

MOURA, Clovis, **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo, Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele, (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

NIKITIUK, Sônia, (Org.) **Repensando o Ensino de História**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

NOSELHA, Paolo. BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: Por que e Como Pesquisar**. Campinas, São Paulo, Editora Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Margarida e Freitas Itamar, **Currículos de História e Expectativas de Aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012)**, Revista História Hoje, 2012 V. 1 nº1. p.269-304.

PINSK, Jaime (Org.) **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

PRADO, Eliane Mimesse. **As Práticas dos Professores de História nas Escolas Estaduais Paulistas nas Décadas de 1970 e 1980**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PUCCI, Bruno, (Org.) **Teoria Crítica e Educação**. A questão da Formulação Cultural na Escola de Frankfurt. 2.ed. Petrópolis, Vozes; São Carlos, SP:EDUFISCar,1994

RIBEIRO, Maria Luiza Santos, **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. Campinas, Autores Associados, 2011, 21 ed. 1ª reimpressão, 163pg.

REVISTA, Brasileira de História, **Dossiê Infância e Adolescência – Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República**. São Paulo: Anpuh, 1999, p.59-84.

ROCHA, Ubiratan. **História, Currículo e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Luciana Souza. **A Noção de Cotidiano na Nova Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Educação – UNINOVE, 2010.

SÃO PAULO (SP) SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- Diretoria de **Orientação Técnica Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental Ciclo II: História** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT,2007.

SAVIANI, Demerval. **Historia e Historia da Educação. O Debate Teórico Metodológico Atual**. 2ªed. Revisada e Ampliada, Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2011, 3ªed. 2006.

SEVCENKO, Nicolau, **A Corrida Para o Século XXI – No loop da Montanha Russa**. São Paulo, Editora Cia das Letras, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho D'Água. 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**, 23.ed. São Paulo: Cortez, 2013

SILVA, Marcos, FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do Tempo perdido**. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez . **Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República**. Revista Brasileira de Historia. vol.19. n.37 – p. 57-84 São Paulo, Setembro, 1999.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, Realidades e Preconceito Racial no Cotidiano Escolar** / Maria Elena Viana Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

TEODORO, Antonio. **A Educação em Tempos de Globalização: os Novos Modos de Regulação das Políticas Educacionais**. Brasília: Liber Livro: 2011.

WEISZ, Telma. **O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS -
(PROGEPE) - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS como objetivos: Pesquisar o Currículo de História, o trabalho do professor e a inserção do aluno, visando fortalecer os saberes, experiências e cultura dos alunos na Disciplina de História e assim contribuir para superar possíveis lacunas do ensino desta disciplina. Uma Pesquisa de abordagem qualitativa pautada no método de observação do cotidiano escolar com ênfase na relação professor-aluno e aluno-aluno no cotidiano das aulas de história, utilizando ainda Questionário e Entrevistas Estruturadas. A pesquisa terá duração média de 8 meses, com o término previsto para janeiro de 2014.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário com roteiro semiestruturado, que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Orientador: Prof^o. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Orientando/ Pesquisador (UNINOVE - Mestrado): Regina dos Santos

Cel: 97350-8084

e-mail: reginasantos10@bol.com.br

São Paulo, 01 de Julho de 2013.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____
(assinatura)

ANEXO II

Modelo de questionário Aplicado aos Alunos

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
MESTRADO EM PRÁTICAS E GESTÃO EDUCACIONAIS
MESTRANDA – REGINA DOS SANTOS
PROFESSOR ORIENTADOR – PROF. DR. ADRIANO SALMAR NOGUEIRA e TAVEIRA

TEMA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA
O "Chão da Sala de Aula" Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.

PESQUISA DE CAMPO

Público Alvo – alunos de 8ª série - Ensino Fundamental

1- História – Como você define?

2- Numa escala de 0 a 10 que nota você atribuiria a disciplina de história? _____

Por que ?

3- Sobre as aulas de história - você faria alguma crítica ou sugestões ? Sim () Não ()

Justifique:

3.1 _____

3.2 _____

3.3 _____

4- Durante a roda de conversa, debate e reflexão que realizamos sobre a disciplina de História no cotidiano da escola. Vários aspectos foram abordados, assim como o grupo também fez críticas e sugestões. A seguir transcrevemos alguns pontos citados. Dê sua opinião sobre eles (opcional)

4.1- “A gente aprendeu história sempre copiando do livro ou da lousa e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não tem que prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação”

4.2 – “[...] seria bom o aluno poder trazer sua história ou experiência ou ainda alguém da família ou uma pessoa mais velha pra fazer explicação do que viveu nas aulas de história e na

escola. Por exemplo, quando estudamos o nazismo o Professor de historia trouxe Noemi Jaffe pra falar da experiência da mãe que viveu no campo de concentração de Auschwitz”.

4.3 – “[...] a forma como o conteúdo é trabalhado pelo professor pode fazer a diferença e os alunos as vezes aprendem e produzem em uma aula e já em outras não.”

4.4- - “[...] a história está em tudo e falta cooperação entre as matérias, por exemplo as matérias como Inglês e matemática precisam de fundamentos, é preciso ver a origem das palavras e do assunto”

4.5 – “[...] para melhorar história é preciso ter mais aulas, mais conteúdos e alunos com mais educação.[...]”

5-E Quanto ao uso do livro Didático nas aulas de História:
Você é a favor? () Sim () Não

Explique sua resposta: _____

6-Sobre os temas das aulas de historia neste ano de 2013 você destacaria: 1 () mais de 1 ()
() Sim () Não ----- Se sua resposta foi Sim, cite-o(s)

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

Se desejar Justifique por que destacou este(s) tema(s)

ANEXO III
Modelo de questionário Aplicado ao Professor

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
MESTRADO EM PRÁTICAS E GESTÃO EDUCACIONAIS
MESTRANDA – REGINA DOS SANTOS
PROFESSOR ORIENTADOR – PROF. DR. ADRIANO SALMAR NOGUEIRA e TAVEIRA

TEMA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA
O "Chão da Sala de Aula" Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.

PESQUISA DE CAMPO

QUESTIONÁRIO

PÚBLICO ALVO – PROFESSOR

TEMA 1- CARREIRA DO MAGISTERIO E EXERCÍCIO DA PROFISSÃO NA ESCOLA PUBLICA EMEF. PROF. JOÃO CARLOS DA SILVA BORGES

1 – SER PROFESSOR DE HISTORIA

R _____

2- SOBRE O DOCUMENTO ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA SME-SP

3- CURÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

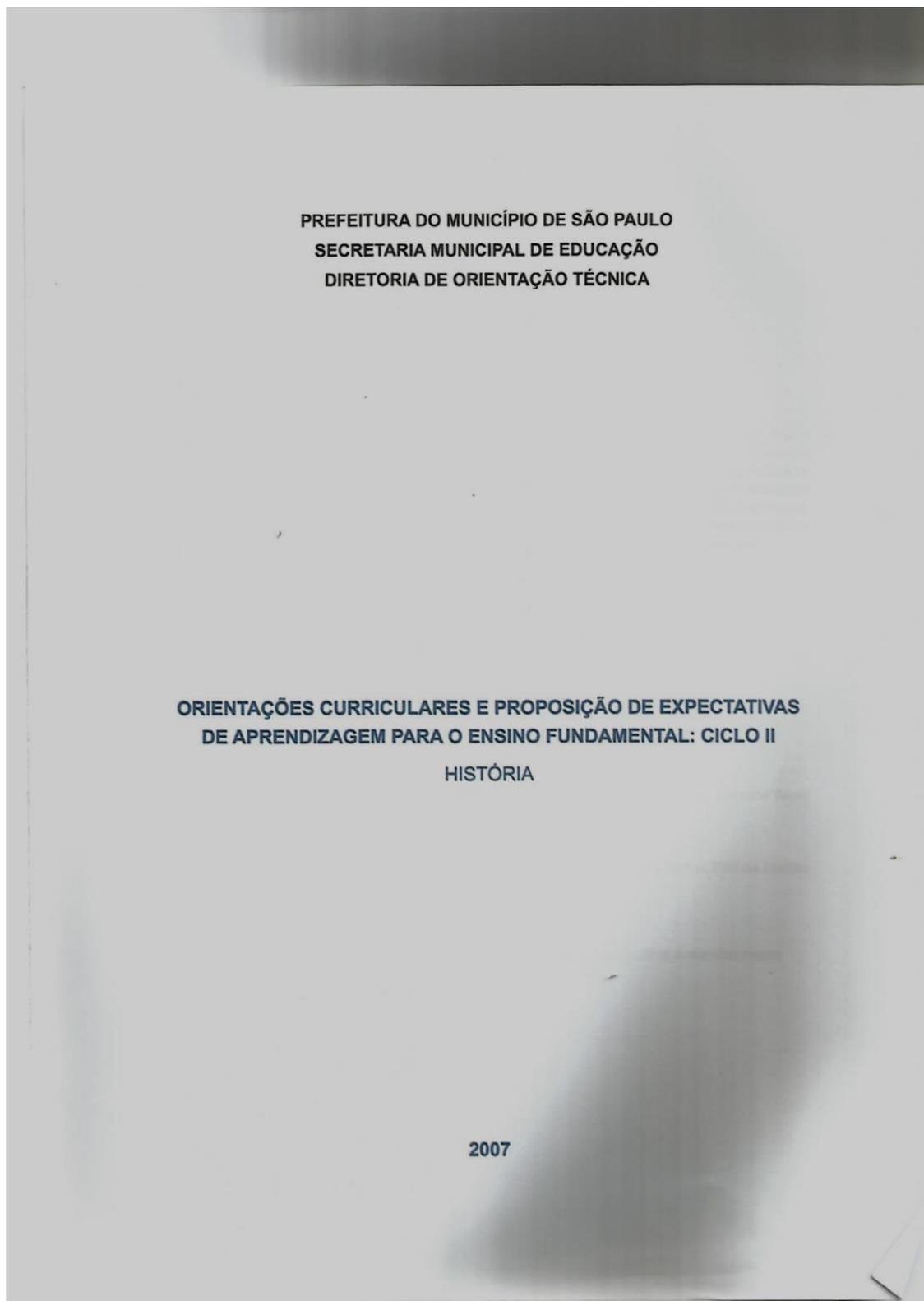
4- LIVRO DIDÁTICO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

5- EIXOS TEMATICOS DAS AULAS DE HISTORIA - 8ª SÉRIE /9º ANO

6- UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIO-VISUAIS NO COTIDIANO DAS AULAS DE HISTORIA

7- DESCREVA O PERFIL DA TURMA – 8ª A

8- OUTROS.

ANEXO V**PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO PAULO – “folha de rosto” Imagem 2**

ANEXO VI

Orientações Curriculares – Conteúdos da 8ª SÉRIE- Imagem 3

122 ORIENTAÇÕES CURRICULARES *Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ciclo II*

possibilitar ao aluno compreender as diferentes relações de poder político e econômico na sociedade capitalista em seu processo de constituição de valores culturais no decorrer do desenvolvimento tecnológico e de consumo. A seleção dos temas de estudos históricos visa situar a sociedade brasileira em seus conflitos sociais e políticos de maneira a situá-la de maneira sincrônica às sociedades de outras regiões e países, destacando a problemática da cidadania em sua trajetória de luta por direitos sociais e civis.

No estudo histórico do 4º ano do Ciclo II, a partir das expectativas de aprendizagem, são priorizados os conceitos de **Poder, Cidadania, Conflitos Sociais, Conflitos Internacionais, Cultura, Sociedade Tecnológica.**

- Poder político/ poder institucional;
- Democracia; regimes ditatoriais;
- Cidadania política/ direitos sociais;
- Movimentos sociais/ partidos políticos;
- Poder econômico/ imperialismo;
- Guerras internacionais/ Revoluções;
- Capitalismo/ Socialismo;
- Tecnologia/ meios de comunicação;
- Cultura consumista; cultura capitalista.

Os conceitos fundamentais para os estudos históricos vão sendo ampliados progressivamente:

Tempo e espaço históricos:

- Tempo presente
- Tempo da fábrica/ tempo da natureza

Períodos e espaços históricos

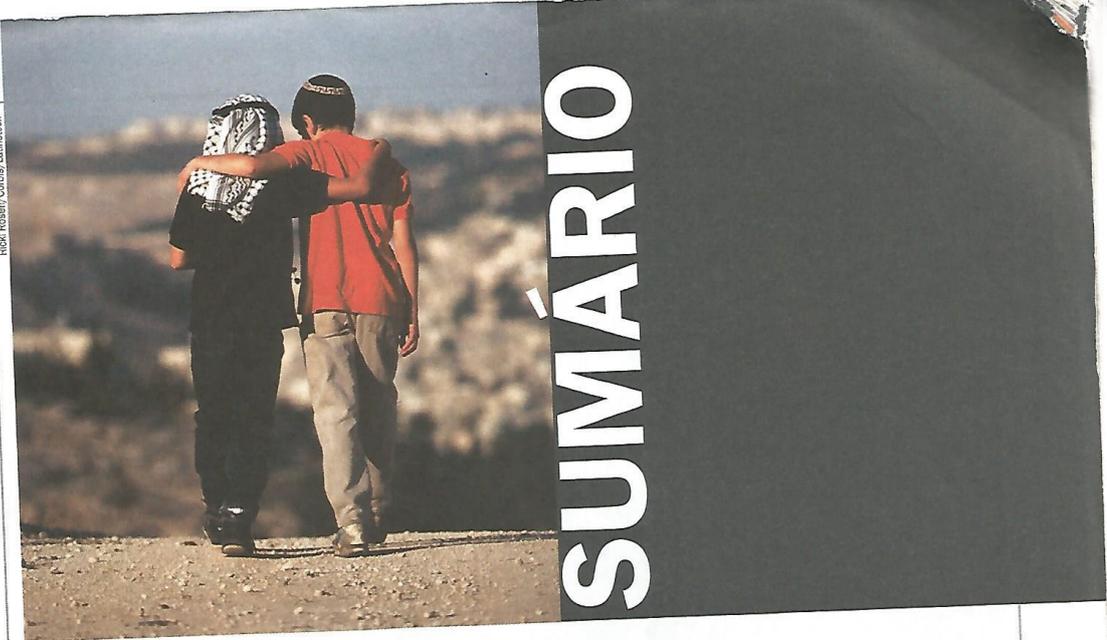
- Conjuntura política de São Paulo atual
- Período contemporâneo em escala mundial;
- Período do Império do Brasil;
- Período republicano brasileiro

Mudança social:

- Sociedade de classes e de consumo
- Revoluções/ reformas sociais;
- Revoluções culturais/ revoluções tecnológicas;
- Conflitos urbanos

ANEXO VII

Livro Didático – História Sumário/ Imagem 1



- UNIDADE 1 A ERA DOS IMPÉRIOS 8**
 Capítulo 1 Industrialização e imperialismo 10
 Capítulo 2 A Primeira Guerra Mundial 28
 Capítulo 3 A Revolução Russa 39

- UNIDADE 2 REPÚBLICA: DOMINAÇÃO
 E RESISTÊNCIA 53**
 Capítulo 4 República Velha: dominação 54
 Capítulo 5 República Velha: resistência 67

ANEXO VIII

LIVRO DIDÁTICO/ HISTÓRIA – 8ª SÉRIE – REVOLTAS SOCIAIS – Imagem 2



Em novembro de 1904, ocorreram intensos conflitos de rua. Armados de paus, pedras e pedaços de ferro, os populares enfrentaram a polícia em vários pontos do Rio. Incendiaram bondes, arrancaram trilhos, depredaram lojas, além de cercar o Palácio do Catete, sede do governo, para protestar contra a vacinação obrigatória e a violência policial. A foto mostra um bonde virado na Praça da República, esquina com a Rua da Alfândega, no Rio de Janeiro.

A Revolta da Chibata

No mar, também ocorreu um episódio de resistência popular.

(Os navios da Marinha brasileira estavam entre os mais modernos da época, mas o **Código Disciplinar da Marinha** era o mesmo dos tempos da escravidão: faltas leves eram punidas com a prisão na **solitária** por três dias; faltas leves repetidas, com prisão por seis dias; faltas graves, com dezenas de chibatadas.)

(Em novembro de 1910, um dia após a posse do presidente Hermes da Fonseca, o marinheiro Marcelino Rodrigues Menezes recebeu mais de 100 chibatadas no interior de um navio, aos olhos de toda a tripulação. Apesar de ter desmaiado durante o castigo, continuou a ser chicoteado. Era o que faltava para a explosão da revolta. Com manobras rápidas, os marinheiros, liderados por **João Cândido**, dominaram os oficiais e assumiram o comando dos principais navios de guerra ancorados no Rio de Janeiro: o Minas Gerais e o São Paulo. Apontando seus canhões para a cidade, os rebeldes exigiram o fim do castigo da chibata; o aumento dos **soldos** e a **anistia** para os marinheiros rebeldes.

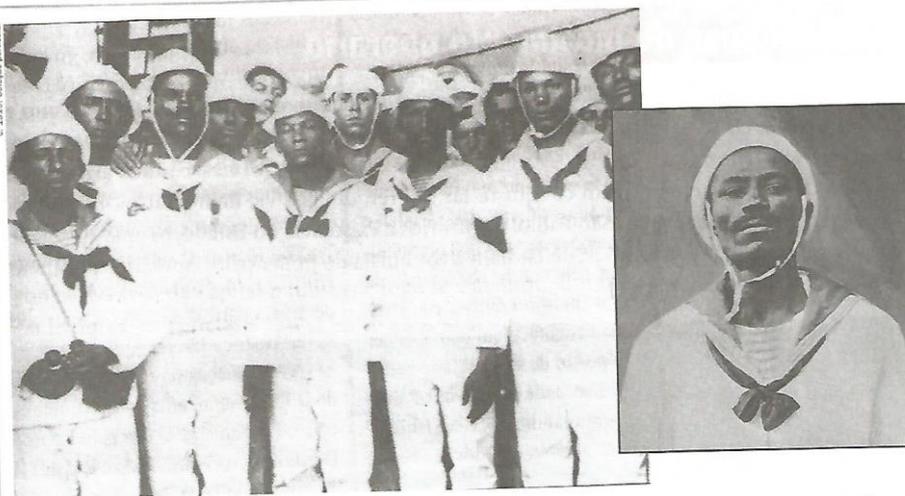
Solitária: local de uma prisão em que o prisioneiro fica separado dos outros.

Soldos: salário de soldado.

Anistia: decisão do poder público que anula punições e concede perdão a alguém que praticou atos considerados ilegais.

ANEXO IX

LIVRO DIDÁTICO/ HISTÓRIA – 8ª SÉRIE – REVOLTAS SOCIAIS – Imagem 3



Repare o grande número de afrodescendentes entre os marinheiros; por isso, alguns historiadores dizem que a existência da chibata no Código Disciplinar da Marinha era uma manifestação de preconceito. Os oficiais da Marinha pertenciam, em sua maior parte, a famílias ricas, brancas e poderosas, que havia bem pouco tempo tinham a seu serviço negros e mestiços, na condição de escravos ou libertos. No detalhe, fotografia de João Cândido, em 1910. Apelidado por um jornalista de “Almirante Negro”, ele morreu em 1969 sem patente nem aposentadoria, vendendo peixes que ele próprio pescava no cais de uma praia do Rio de Janeiro.

Sem forças para enfrentar a rebelião, o governo concordou em proibir os castigos corporais na Marinha e em anistiar os rebeldes. Os marinheiros cumpriram sua parte no acordo e devolveram os navios aos oficiais. O governo, porém, quebrou o acordo e partiu para a vingança: baixou um decreto que permitia expulsar da Marinha os elementos “indesejáveis” e mandou prender os líderes da revolta; 16 deles morreram no presídio da Ilha das Cobras e 9 foram fuzilados na viagem que conduzia à Amazônia dezenas de marinheiros condenados ao trabalho forçado nos seringais da região. (O líder maior da revolta, o marinheiro João Cândido, foi internado como louco. Mas, graças a sua luta e à de seus companheiros, aboliram-se os castigos corporais na Marinha brasileira.)

O movimento operário

(No início do século XX, o ambiente das fábricas era insalubre, mal-iluminado e sem ventilação adequada; os operários trabalhavam de 14 a 16 horas por dia recebendo salários que não acompanhavam o aumento do custo de vida; além disso, não tinham direito a férias, nem a aposentadoria. Em 1920, em São Paulo, 51% dos operários eram estrangeiros, enquanto no Rio de Janeiro eles somavam 35%; a maioria era formada por imigrantes italianos, portugueses e espanhóis.) Apesar das frequentes rivalidades entre brasileiros e estrangeiros, a República Velha assistiu à formação de um movimento operário combativo e atuante.

ANEXO X

PROJETO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O "Chão da Sala de Aula" Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.

QUESTIONARIOS DE PESQUISA – TRANSCRIÇÃO

“Aluno A”

PUBLICO ALVO: ALUNOS – 8ª SÉRIE B- EMEF PROF. JOÃO CARLOS DA SILVA BORGES

1- História como você define

“É uma matéria interessante e espetacular, por historia esta em tudo um ato cirúrgico é que uma pessoa mais nova pode passar historia para uma mais velha, mas , o mais velho é sem comparação”

2- Numa escala de 0 a 10 que nota você atribuiria a disciplina historia? 10

Pelo fato de nos sermos historia e conhecermos os tais comportamentos de “hoje” pelo fato de que aconteceu no passado.”

3- Sobre as aulas de historia – você faria alguma crítica ou sugestões? Sim (x) Não () Justifique:

3.1 -“Pelo fato de eu, você, nós sermos a história. Pelo fato de “matar” varias duvidas apenas olhando o passado”

3.2 Por causa de tudo que é bom hoje foi experiência, lutas no passado, são melhorias. Um exemplo, o próprio homem... nem tanto”.

3.3 – “ ter mais aulas durante a semana pois são muitos fatos e interessantes acontecimentos em tão pouco tempo “.

4- Durante o Círculo de cultura, o debate e reflexão que realizamos sobre a disciplina de historia no cotidiano escolar da Escola. Vários aspectos foram abordados, assim como o grupo fez criticas e sugestões. A seguir transcrevemos alguns pontos citados. Dê sua opinião sobre eles (opcional)

4.1 – “ a gente aprendeu história sempre copiando do livro ou da lousa e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não, tem que prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação”

“Na verdade, “aprender” não seria a maneira correta de dizer. Quem aprende apenas copiando? Prestar atenção era exercer da pessoa tempo e interesse e o trabalho da mente, pois estará adquirindo conhecimento, ai sim estaremos aprendendo “.

4.2- “ [...] seria bom o aluno poder trazer sua história ou experiência ou ainda alguém da família ou uma pessoas mais velha pra fazer explicação do que viveu nas aulas de história e na família. Por exemplo, quando estudamos nazismo o Professor de História trouxe Noemi Jaffet pra falar da experiência que a mãe viveu no campo de concentração de auschwitz”.

“Como eu já disse uma pessoa mais velha é a base do conhecimento e ensinamento e tem muito do que ensinar e explicar algo histórico”.

4.3 – “[...] a forma como o conteúdo é trabalhado pelo professor pode fazer a diferença e os alunos as vezes aprendem e produzem em uma aula e já em outras não.”

“ Sim concordo muitas pessoas se identificam em certas matérias ou por certo professor ai seu comportamento é outro”.

4.4- “[...] a história está em tudo e falta cooperação entre as matérias, por exemplo as matérias como Inglês e Matemática precisam de fundamentos, é preciso ver a origem das palavras e do assunto”.

Não, não podemos comparar tais matérias distintas uma das outras”.

4.5 – “[...] para melhorar história é preciso ter mais aulas, mais conteúdos e alunos com mais educação.[...]”

“sim pois uma sala tem que ser unida, um aluno que quer aprender não faz algo que vemos, e mais aulas para ampliar mais conhecimento. Mas precisa de colaboração de todos”.

5- E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? ()Sim Não(x)
Explique sua resposta: Porque as vezes a linguagem é difícil, e não é muito dedicada num assunto especializado”.

6- Sobre os temas das aulas de história neste ano de 2013 Você destacaria 1 () mais de 1 ()
Sim(x) Não ()

1 – Nazismo – Segunda Guerra

2

3

4

5

Se desejar justifique por que destacou este(s) tema(s)

“A Segunda Guerra foi travada por altos fatos históricos que mudou a humanidade, primeiro computador, bomba e etc... seria o acontecimento de que vamos hoje”.

ANEXO XI

PROJETO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O "Chão da Sala de Aula" Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.

QUESTIONARIOS DE PESQUISA – TRANSCRIÇÃO

“Aluno B”

1- História como você define

“Essencial”

2- Numa escala de 0 a 10 que nota você atribuiria a disciplina historia? - 7

Está ótimo , a sala flui bem”.

3- Sobre as aulas de historia – você faria alguma crítica ou sugestões?

Justifique:

3.1 – “ Acho ótimo”.

3.2

3.3

4- Durante a roda de conversa, debate e reflexão que realizamos sobre a disciplina de historia no cotidiano escolar da Escola. Vários aspectos foram abordados, assim como o grupo fez criticas e sugestões. A seguir transcrevemos alguns pontos citados. Dê sua opinião sobre eles (opcional)

4.1 – “ a gente aprendeu história sempre copiando do livro ou da lousa e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não, tem que prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação”

“Acho certo , e gosto deste novo modo de aulas”.

4.2- “ [...] seria bom o aluno poder trazer sua história ou experiência ou ainda alguém da família ou uma pessoas mais velha pra fazer explicação do que viveu nas aulas de história e na família. Por exemplo, quando estudamos nazismo o Professor de História trouxe Noemi Jaffet pra falar da experiência que a mãe viveu no campo de concentração de auschwitz”.

“Isso seria bom, diria ótimo, mas História é História poxa é maravilhoso sabe do passado”.

4.3 – “[...] a forma como o conteúdo é trabalhado pelo professor pode fazer a diferença e os alunos as vezes aprendem e produzem em uma aula e já em outras não.”

“Isso e sempre tem aulas boas e legais e outras chatas e cansativas”

4.4- “[...] a história está em tudo e falta cooperação entre as matérias, por exemplo as matérias como Inglês e Matemática precisam de fundamentos, é preciso ver a origem das palavras e do assunto”. “lógico quero saber por que estou estudando aquilo”.

4.5 – “[...] para melhorar história é preciso ter mais aulas, mais conteúdos e alunos com mais educação.[...]”

“lógico é mais cooperação com o professor, no caso.

5- E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? () Sim Não()

“ (x) mais ou menos “

Explique sua resposta: “É bom mais cansa um pouco , pois são mais(?)

6- Sobre os temas das aulas de história neste ano de 2013 Você destacaria 1 () mais de 1 (x)

Sim(x) Não ()

1 – “Nazismo”

2 – “guerra”

3 – “coisas sobre o Brasil

4- “ foro , guerra e Alemanha”

5

Se desejar justifique por que destacou este(s) tema(s)

“Por que foi os mais citados pelo professor de História e que gostei muito esse ano”.

ANEXO XII

PROJETO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O "Chão da Sala de Aula" Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.

QUESTIONARIOS DE PESQUISA – TRANSCRIÇÃO

“Aluno D”

PUBLICO ALVO: ALUNOS – 8ª SÉRIE B- EMEF PROF. JOÃO CARLOS DA SILVA BORGES

1- História como você define

“Eu acho que a História é importante para todos nós estudarmos pois iremos saber um pouco do passado do onde a gente vive, do mundo”.

2- Numa escala de 0 a 10 que nota você atribuiria a disciplina historia? **6**

“Porque nunca entendi nada,”.

3- Sobre as aulas de historia – você faria alguma crítica ou sugestões?

Justifique:

3.1 – “ Eu acho legal se o professor(a) trabalha-se com materiais diferente não só texto, seria legal a gente fazer um teatro algo do tipo”.

3.2

3.3

4- Durante a roda de conversa, debate e reflexão que realizamos sobre a disciplina de historia no cotidiano escolar da Escola. Vários aspectos foram abordados, assim como o grupo fez criticas e sugestões. A seguir transcrevemos alguns pontos citados. Dê sua opinião sobre eles (opcional)

4.1 – “ a gente aprendeu história sempre copiando do livro ou da lousa e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não, tem que prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação”

“Os alunos da Prefeitura são tratados de forma ruim, digamos que nós só porque estudamos em tal lugar somos tal coisa. Nós somos tratados com ignorância e com isso nos tornamos um pouco ignorante e o professor não tem paciência e não tento fazer”.

4.2- “ [...] seria bom o aluno poder trazer sua história ou experiência ou ainda alguém da família ou uma pessoas mais velha pra fazer explicação do que viveu nas aulas de história e na família. Por exemplo, quando estudamos nazismo o Professor de História trouxe Noemi Jaffet pra falar da experiência que a mãe viveu no campo de concentração de auschwitz”.

“seria uma aula mais interessante mais animada, prestariam mais atenção, uma aula diferente e da texto pra gente copiar, (para nós ficarmos quietos isso é a realidade”.

4.3 – “[...] a forma como o conteúdo é trabalhado pelo professor pode fazer a diferença e os alunos as vezes aprendem e produzem em uma aula e já em outras não.”

“sim depende muito do professor da forma como eles nos trato”.

4.4- “[...] a história está em tudo e falta cooperação entre as matérias, por exemplo, as matérias como Inglês e Matemática precisam de fundamentos, é preciso ver a origem das palavras e do assunto”.

“sim seria legal a gente ir em museus e outros lugares”

4.5 – “[...] para melhorar história é preciso ter mais aulas, mais conteúdos e alunos com mais educação.[...]”

“sim para nós se interessarmos mais”

5- E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? (x) Sim Não()

Explique sua resposta: “Porque é mais “explicadinho” “.

6- Sobre os temas das aulas de história neste ano de 2013 Voce destacaria 1 (x) mais de 1 ()

Sim() Não ()

1 - “Não aprendi da forma que ele dá aula”

2

3

4

5

Se desejar justifique por que destacou este(s) tema(s)

“Porque eu era acostumado a copiar e não por falas e debates”.

ANEXO XIII

PROJETO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O "Chão da Sala de Aula" Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.

QUESTIONARIOS DE PESQUISA – TRANSCRIÇÃO

“Aluno E”

QUESTIONARIO DE PESQUISA - TRANSCRIÇÃO

PUBLICO ALVO: ALUNOS – 8ª SÉRIE B- EMEF PROF. JOÃO CARLOS DA SILVA BORGES

1- História como você define

“Uma matéria essencial para o aprendizado, considero minha matéria favorita”

2- Numa escala de 0 a 10 que nota você atribuiria a disciplina historia? 10

Por que? Porque é uma matéria com assuntos interessantes que fala sobre nossas origens”.

3- Sobre as aulas de historia – você faria alguma crítica ou sugestões? Sim () Não (x)

Justifique:

3.1 “ Acho que as aulas são bem legais, e que dessa forma conseguimos aprender bastante”.

3.2

3.3

4- Durante a roda de conversa, debate e reflexão que realizamos sobre a disciplina de historia no cotidiano escolar da Escola. Vários aspectos foram abordados, assim como o grupo fez criticas e sugestões. A seguir transcrevemos alguns pontos citados. Dê sua opinião sobre eles (opcional)

4.1 – “ a gente aprendeu história sempre copiando do livro ou da lousa e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não, tem que prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação”

“Concordo e acho que uma aula com explicações e uma aula mais interativa”

4.2- “ [...] seria bom o aluno poder trazer sua história ou experiência ou ainda alguém da família ou uma pessoas mais velha pra fazer explicação do que viveu nas aulas de história e na família. Por exemplo, quando estudamos nazismo o Professor de História trouxe Noemi Jaffet pra falar da experiência que a mãe viveu no campo de concentração de auschwitz”.

“pode crer”.

4.3 – “[...] a forma como o conteúdo é trabalhado pelo professor pode fazer a diferença e os alunos as vezes aprendem e produzem em uma aula e já em outras não.”

“vários a rolê...”

4.4- “[...] a história está em tudo e falta cooperação entre as matérias, por exemplo, as matérias como Inglês e Matemática precisam de fundamentos, é preciso ver a origem das palavras e do assunto”.

“verdade, né, vi...”

4.5 – “[...] para melhorar história é preciso ter mais aulas, mais conteúdos e alunos com mais educação.[...]”

“Concordo, acho que com mais aulas poderíamos absorver mais a matéria, e se todos os alunos tivessem uma melhor educação, as aulas não seriam interrompidas”.

5- E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? () Sim Não(x)

Explique sua resposta: As vezes o conteúdo do livro é um tanto difícil de se entender, e às vezes não tem muito a ver com o que discutimos em sala de aula”

6- Sobre os temas das aulas de história neste ano de 2013 Você destacaria 1 (x) mais de 1 ()

Sim(x) Não ()

1”Nazismo”

2

3

4

5

Se desejar justifique por que destacou este(s) tema(s)

ANEXO XIV

PROJETO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O "Chão da Sala de Aula" Numa Escola Pública Municipal de São Paulo.

QUESTIONARIOS DE PESQUISA – TRANSCRIÇÃO

“Aluno G”

QUESTIONARIO DE PESQUISA - TRANSCRIÇÃO

PUBLICO ALVO: ALUNOS – 8ª SÉRIE B- EMEF PROF. JOÃO CARLOS DA SILVA BORGES

1- História como você define

“Legal e muito cultural...”

2- Numa escala de 0 a 10 que nota você atribuiria a disciplina historia? 9

Por que? Porque é muito útil, ensina muitas coisas bacanas”.

3- Sobre as aulas de historia – você faria alguma crítica ou sugestões? Sim () Não (x)

Justifique:

3.1 – “Porque eu acho legal o jeito dele dar aula”.

3.2

3.3

4- Durante a roda de conversa, debate e reflexão que realizamos sobre a disciplina de historia no cotidiano escolar da Escola. Vários aspectos foram abordados, assim como o grupo fez criticas e sugestões. A seguir transcrevemos alguns pontos citados. Dê sua opinião sobre eles (opcional)

4.1 – “ a gente aprendeu história sempre copiando do livro ou da lousa e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não, tem que prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação”

“Eu acho que antigamente era um pouco ruim porque desse jeito nós não aprendemos muito, mas agora, agora nós entendemos os assuntos tiramos duvidas e tudo mais, desse jeito de agora é bem melhor”.

4.2- “ [...] seria bom o aluno poder trazer sua história ou experiência ou ainda alguém da família ou uma pessoas mais velha pra fazer explicação do que viveu nas aulas de história e na família. Por exemplo, quando estudamos nazismo o Professor de História trouxe Noemi Jaffet pra falar da experiência que a mãe viveu no campo de concentração de auschwitz”.

“Seria muito ótimo assim a aula ia ficar melhor e mais interessante”

4.3 – “[...] a forma como o conteúdo é trabalhado pelo professor pode fazer a diferença e os alunos as vezes aprendem e produzem em uma aula e já em outras não.”

“ Eu concordo, porque em algumas aulas alguns se sente com muita pressão e acaba não produzindo muito”.

4.4- “[...] a história está em tudo e falta cooperação entre as matérias, por exemplo as matérias como Inglês e Matemática precisam de fundamentos, é preciso ver a origem das palavras e do assunto”.

4.5 – “[...] para melhorar história é preciso ter mais aulas, mais conteúdos e alunos com mais educação.[...]”

“ Sim, precisamos ter mais aulas de história para podermos produzir mais”

5- E quanto ao uso do livro didático nas aulas de História: Você é a favor? ()Sim Não(x)

Explique sua resposta: “Não porque, no livro Didático viu, nós deslocar do foco do professor porque ele pode tá falando sobre um assunto e no livro ter outro...”

6- Sobre os temas das aulas de história neste ano de 2013 Você destacaria 1 (x) mais de 1 ()

Sim() Não ()

1 – O tema “nazismo”

2

3

4

5

Se desejar justifique por que destacou este(s) tema(s)

“porque foi o tema que os alunos se desempenharam mais, mostraram muito interesse nesse tema e isso foi muito bacana.