

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

O PENSADO E O VIVIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Silma do Carmo Nunes

Orientadora: Prof^a Dr^a Ernesta Zamboni

2001

i

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

O PENSADO E O VIVIDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Silma do Carmo Nunes

Orientadora: Prof^a Dr^a Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Silma do Carmo Nunes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: __07__ / __03__ / __2001__

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2001

iii

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

N922p Nunes, Silma do Carmo.
O pensado e o vivido no ensino de História / Silma do Carmo
Nunes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Ernesta Zamboni.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. História. 2. Educação. 3. Currículo. 4. Práticas de ensino.
I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

RESUMO

Este trabalho investiga o ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo da educação fundamental - 1^a a 4^a séries - da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida em cidades que são sedes de Superintendências Regionais de Ensino das Regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas. Neste estudo investigou-se as reformas curriculares realizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais - SEE/MG-, tendo como recorte os currículos de História, de Formação Social e Política e de Estudos Sociais propostos para o primeiro ciclo. Os currículos foram analisados a partir de uma construção cultural, na qual encontram-se inseridas a composição e a organização dos conteúdos; as sugestões metodológicas de ensino, de atividades pedagógicas, de materiais didáticos; e aspectos socioculturais que envolvem a formação docente e as condições de vida e de trabalho das professoras que atuam no referido nível de ensino. Para uma análise menos fragmentada das reformas curriculares ocorridas no ensino de História em questão, fez-se necessário resgatar as origens históricas dessas reformas. Para isso, recuperou-se a documentação referente ao I Congresso Mineiro de Educação, ocorrido em 1983, e ao Plano Mineiro de Educação, proposto pela SEE/MG, para o período 1984/1987. A análise dessa documentação foi contextualizada com a época histórica em que foi produzida. Para a compreensão de como se encontra o ensino de História na atualidade, foram entrevistados professoras, diretoras, supervisoras e orientadoras escolares, e alunos do primeiro ciclo. Relacionou-se, neste trabalho, a política das reformas curriculares de História com outras políticas públicas de educação, como: o Plano Nacional do Livro Didático; a política estadual de Minas Gerais para aquisição, distribuição e utilização do livro e de outros materiais didáticos; a formação docente; a feminização da carreira do magistério; a organização do tempo pedagógico; as práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano da escola. Práticas essas, que foram estudadas e relacionadas com a história de vida das professoras, demonstrando que o pensado e o vivido no ensino de História guardam significativa relação com o cotidiano vivido pelas mesmas.

Palavras-chave: História, Educação, Currículo, Práticas de Ensino.

ABSTRACT

This work inquires the history which is ministrated on the first cycle of the fundamental education – 1^o to 4^o grades – of Minas Gerais public network teaching. The research was developed in cities which are seats of Regional Superintendencies of teaching in the zones of Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba and northwest of Minas. In this research it was investigated the reform held by the State Secretaryship of Minas Gerais – SEE/MG – that has as a detach curriculums of History and Social Formation, Politics and Social Studies, proposed for the first cycle. All the curriculums had been analysed from a cultural construction, in which is found the composition and the organization of the contents, methodological suggestions of teaching, pedagogic activities, didactic materials sociocultural aspects that involves academician formation and life and work conditions of the teachers that work on the aforesaid teaching level. For a less fragmented analysis of the curriculums reforms that occurred in the History teaching in evidence, it was necessary to rescue the historical origin of these reforms. For that, it was recuperated the documentation relating to the First Mineiro Congress of Education, that happened in 1993, and to the Mineiro Plan of Education, proposed by SEE/MG to the period 1984/1987. The analysis of that documentation was in a context with the history epoch in which it was produced. To understand how the History teaching is found nowadays, it was interviewed school teachers, directress, supervisors, guidance counselor and students from the first cycle. This work had been linked to the curriculums reforms politics of History with other public politics education, like the: Nacional Plan of didactic Book, the state politics of Minas Gerais for the acquisition, distribution, and utilization of the book and of others didactic materials; the academician formation, the feminization of the professorship career, the organization of the pedagogic time and the pedagogic practices that are developed in the school routine. Practices like those, that had been studied and linked with the history of life of the teachers, show that what is thought and lived in the History teaching keeps a significative relationship with the day by day lived by those.

Key-Word: History, Education, Curriculum, Practices of Teaching.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a Dr^a Ernesta Zamboni, minha orientadora, pela confiança depositada no trabalho desde o momento em que apresentei o projeto de pesquisa, até a sua conclusão; pelo incentivo intelectual; pelo apoio e pela amizade constantes.

À Deise e ao Osmar Ribeiro de Araújo, pelas conversas agradáveis, pelas palavras amigas nos momentos difíceis, vividos na fase da elaboração do trabalho. Ao Osmar agradeço, ainda, pela revisão paciente e cuidadosa do texto.

À Selva Guimarães Fonseca, colega, amiga e companheira pelo apoio, pelas sugestões na qualificação do trabalho e em outros momentos, disponibilizando textos da sua biblioteca particular e que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À Gercina Santana Novais, pela amizade, pela carinhosa e cuidadosa leitura do trabalho; pelas valiosas e enriquecedoras sugestões na sua fase final.

À Graça Aparecida Cicillini, pelo permanente incentivo.

Às professoras, às supervisoras, às orientadoras, às diretoras e aos alunos que se dispuseram a disponibilizar seus tempos, contribuindo com a pesquisa.

À Maria do Carmo Martins, a Carminha, e a todos os colegas do grupo Memória, agradeço as agradáveis lembranças no período de doutoramento. À Carminha agradeço, também, a atenção que sempre me dispensou na UNICAMP e em Campinas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, pelo financiamento da pesquisa no período de 1997 a 1998.

Às professoras Maria Carolina Bolvério e Vera Lúcia Sombongi de Rossi pelas contribuições na qualificação do trabalho.

Às Superintendências Regionais de Ensino de Uberlândia, Uberaba, Patos de Minas, Patrocínio, Monte Carmelo, Ituiutaba e Paracatu por haver disponibilizado as escolas e os arquivos para a pesquisa.

À amiga Maria Cecília de Lima, pelo apoio e pelos textos que também fez chegar às minhas mãos.

Aos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP pelas contribuições intelectuais e aos seus funcionários, em especial à Nadir, pelas informações e orientações acadêmicas.

Ao Prof. Dr. Luís Ernesto Rodriguez Tápia e à Betânia Laterza Ribeiro, pelo permanente incentivo.

Ao Leonardo, por todas as alegrias que me tem proporcionado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	
1 O I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA	33
1.1 Vozes que denunciam e que traduzem esperanças: o debate e as discussões na fase local do I Congresso Mineiro de Educação.....	61
1.1.1 Currículos e programas.....	65
1.1.1.1 As reformas dos currículos que compunham a área de Estudos Sociais/História.....	67
1.1.2 A organização do trabalho docente no primeiro ciclo.....	77
1.1.3 A formação docente e sua relação com a prática pedagógica.....	79
1.1.4 Assistência ao educando.....	82
1.2 Vozes silenciadas: a síntese da fase regional do I Congresso Mineiro de Educação.....	86
1.2.1 A discussão acerca da assistência ao educando.....	90
1.2.2 A formação docente e a sua relação com a prática pedagógica.....	95
1.2.3 Organização do trabalho docente.....	100
1.2.4 Currículos e programas.....	101
1.3 A política consentida - O Plano Mineiro de Educação: 1984/1987.....	104

CAPÍTULO 2

2	AS REFORMAS CURRICULARES	115
2.1	A reforma curricular de 1986: a construção da proposta de Formação Social e Política ou a reinvenção dos Estudos Sociais.....	128
2.1.1	A proposta curricular de Estudos Sociais para o primeiro ciclo.....	134
2.1.2	O currículo de Formação Social e Política.....	145
2.2	A reforma curricular de 1993: entra em cena o ensino de História para o primeiro ciclo.....	156
2.2.1	A proposta curricular de História para o CBA, 3 ^a e 4 ^a séries do ensino fundamental.....	161
2.2.1.1	Os conteúdos básicos da proposta curricular de História para o CBA, 3 ^a -e 4 ^a séries.....	164
2.2.2	A implantação real da proposta curricular de História no primeiro ciclo.....	167

CAPÍTULO 3

3	A REALIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA QUINZE ANOS APÓS O I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO	171
3.1	Do I Congresso Mineiro de Educação aos dias de hoje: a prática pedagógica, a formação e a carreira docente.....	180
3.2	Os livros didáticos e os materiais pedagógicos voltados para o ensino de História.....	205
3.3	O tempo pedagógico, os currículos adotados e a metodologia de ensino.....	221
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251

INTRODUÇÃO

Mais que as intenções, eu gostaria de apresentar a paisagem de uma pesquisa e, por esta composição de lugar, indicar os pontos de referência entre os quais se desenrola uma ação.

(Michel de Certeau)

Neste estudo investigo o ensino de História em Minas Gerais, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, no período de 1986 a 1998 na rede pública do Estado de Minas Gerais. Para desenvolver o tema, foi necessário recuperar as mudanças ocorridas no contexto político nacional do início dos anos de 1980, marcadas pelas lutas a favor da redemocratização do País.

Tomei como ponto de partida o I Congresso Mineiro de Educação, porque é nele que se encontram as raízes do movimento das reformas curriculares que ocorreram a partir de 1986. Entre elas, encontra-se a reforma curricular para o ensino de História para o primeiro ciclo da educação fundamental, objeto deste trabalho.

O meu interesse pela pesquisa em torno dessa temática iniciou-se desde a década de 1980. Ele está relacionado com a minha história de vida e com a minha docência no ensino fundamental e médio, sobretudo na rede pública de ensino de Minas Gerais e na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA – UFU. Está relacionado, também, com o trabalho que tenho desenvolvido nos últimos anos, atuando na formação de professores em cursos de atualização docente, pós-graduação lato sensu (especialização) e, por fim, como docente em cursos de licenciatura da citada universidade.

Essa minha história de vida tem influenciado significativamente a minha produção acadêmica. Isso porque a vida é como uma estrada, entrecruzada por diversos caminhos e que leva a diferentes lugares cuja definição se dá antes e durante a construção de projetos idealizados, mas não de final fechado. As possibilidades vão se

apresentando e sendo definidas e redefinidas pelos sujeitos históricos ao longo do caminho a ser percorrido.

É um projeto inacabado, com várias possibilidades apresentando-se ao longo da sua construção. Assim, a vida pode ser recortada por atalhos e por desvios. Mas também pode ser traçada com amplos trajetos, sem a preocupação de encurtar o tempo e o espaço por onde se deverá caminhar para chegar em lugares desejados.

A minha vida e a minha profissão, assim como as de qualquer outra pessoa podem ser, metaforicamente, comparadas a uma estrada projetada para chegar-se a lugares determinados ou não. O roteiro e a maneira como se chegará a um ponto projetado podem ser modificados no decorrer do processo histórico construído individual e coletivamente pelos sujeitos desse processo.

A vida é matizada por lembranças, memórias, pistas e signos que auxiliam a pensar e a repensar a construção e a reconstrução de diferentes caminhos e modos de caminhar. A minha profissão e a minha vida acadêmica foram assim construídas. É um processo histórico, continuamente dialético, no qual as mudanças da vida afetiva e sociocultural interferem significativamente.

A partir desse entrelaçamento tento abordar e reconstruir a minha memória histórica, mostrando a interação ativa entre o passado e o presente. É um processo difícil porque não existe possibilidade de reconstruir o passado apenas no âmbito material. As emoções, as afetividades interferem, até mesmo modificando a dimensão histórica do real. Mas é por esse viés que desejo expressar-me não só no momento de desenvolvimento deste trabalho, mas em todos os outros da minha vida cotidiana.

Iniciei meus trabalhos com a educação aos doze anos de idade, alfabetizando crianças na zona rural. Essa experiência está relacionada com os meus estudos iniciais, da primeira à terceira série primária, realizados em escola rural de classes multisseriadas. Isto deu-me a intuição de como alfabetizar crianças e também como contribuir para fazer avançar os estudos daquelas que já fossem alfabetizadas.

Os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver aquele trabalho eram intuitivos. Mas eram também baseados nas experiências de vida e

profissional da minha primeira professora que era leiga e que havia realizado, comigo e com outras crianças, o mesmo trabalho que desenvolvi naquele momento.

A experiência durou cerca de dois anos. Ao final desse tempo, alfabetizei quatro crianças e ensinei mais duas que já eram alfabetizadas quando se matricularam naquela escola.

Foi uma experiência muito interessante. Nos horários destinados às aulas, procurava manter a disciplina dos alunos, não deixando que eles misturassem as brincadeiras que juntos realizávamos, com as tarefas escolares. Após os horários de aulas, brincava com aquelas crianças e com outros adolescentes que moravam na fazenda. Subia em árvores, andava pelos campos e pelos córregos do lugar e prendia a andar de bicicleta pelas estradas que cortavam o lugar.

Era também interessante observar como as crianças reagiam às diferentes situações: como alunos ou como companheiros de brincadeiras. Eram sempre muito respeitosas. Eu as tratava com respeito para evitar conflitos e manter a minha posição de “professora”.

Essa minha experiência foi interrompida para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos. Fiz o curso normal e posteriormente o curso de Licenciatura Plena em História. Ao ingressar-me na universidade voltei a lecionar, trabalhando três anos como professora alfabetizadora. As minhas turmas eram compostas de crianças portadoras de alto índice de repetência e grande defasagem na idade escolar.

Esse trabalho era bastante interessante. Criava procedimentos metodológicos para levar aquelas crianças a ler e a escrever, fazendo com que muitas delas, com três, quatro e até cinco anos de repetência na primeira série, conseguissem se alfabetizar.

Gostava do trabalho que desenvolvia com as crianças e também me afeiçoei a elas. A afeição era recíproca. Todos os dias um grupo delas ia buscar-me em casa, na hora em que me dirigia para a escola, levando flores do campo para me oferecer. As flores eram colhidas por elas, nas imediações da escola, onde havia um campo ainda não loteado e sempre florido com espécies de flores campestres.

Aquelas crianças, com tantas dificuldades de aprendizagem e também econômicas, eram tidas como indisciplinadas, incapazes para aprenderem a ler e

escrever. Mas descobri que eram muito espertas em outras atividades, próprias da comunidade onde viviam, e que também eram muito carinhosas com quem lhes dava a atenção que toda criança deseja e precisa receber. Por isso, sempre procurava solidarizar-me com elas, pensar métodos e tentar criar materiais pedagógicos que despertassem o interesse das crianças e que facilitassem a aprendizagem. Assim, várias mães iam à escola solicitar que seus filhos pudessem ser matriculados na minha classe. A argumentação delas era a de que eles eram “desatenciosos e levados” mas que na minha sala de aula conseguiam prender mais a atenção e, por isso, aprendiam a ler e a escrever.

O meu interesse pelo trabalho docente, realizado nas séries iniciais do ensino fundamental surgiu, com certeza, influenciado por essas experiências profissionais. Sempre que possível, estive envolvida com projetos relacionados às séries iniciais do ensino fundamental.

Paralelamente, lecionei História para o ensino fundamental e médio. Em 1976, já no ano final da graduação, deixei o emprego de alfabetizadora e continuei a ensinar História no primeiro e segundo graus das redes pública estadual e particular de ensino. Terminada a graduação, interrompi meus estudos e dediquei-me aos projetos individuais e afetivos de vida. No ano seguinte, 1977, nasceu o meu filho. Isso deu à minha vida outra significação além da profissional. A experiência de ser mãe colocou-me diante de outros sentimentos, não expressos nas relações de trabalho e nem mesmo nas relações sentimentais, que circundam a vida cotidiana das mulheres e dos homens.

A maternidade, associada às relações socioculturais de gênero, interferem no âmbito profissional de modo diferenciado para os homens e para as mulheres. Na sociedade em que vivemos ainda predomina a cultura de que a mulher, ao se tornar mãe, deve ser a responsável pelos cuidados com o filho.

Desse modo, a sua profissão e os seus projetos de vida devem ser interrompidos para que ela desempenhe, satisfatoriamente, as funções de mãe. Como é algo culturalmente internalizado pela sociedade, acabamos introjetando essa lógica e, às vezes, sem refletir, deixando que ela interfira em nossas vidas.

Como mulher e como professora, não fugi a essa regra. Como não tinha uma reflexão crítica a esse respeito, ao me tornar mãe coloquei de lado os projetos

acadêmicos e profissionais dedicando-me à maternidade como se essas coisas fossem totalmente separadas na vida de uma mulher e que não pudessem ser paralelamente conciliadas.

Assim, somente depois que o meu filho já havia ingressado na escola é que resolvi fazer um curso de pós-graduação *lato sensu* – especialização. Surgiu, em 1984, na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, o curso de “Especialização em História Moderna e Contemporânea”. Esse curso vinha atender às reivindicações dos professores de História, já licenciados há algum tempo, que durante o I Congresso Mineiro de Educação e em outros momentos de reflexão não direcionados pelo poder governamental discutiam as dificuldades e as necessidades de mudanças no ensino da disciplina dos níveis fundamental e médio.

O curso contribuiu para renovar, em Uberlândia, o debate em torno da historiografia. Além disso, abordou aspectos teórico-metodológicos de ensino de História, preocupação que já estava presente no meio dos professores que já discutiam novas possibilidades de currículos, de metodologias de ensino e de tornar a História ensinada nos níveis fundamental e médio mais significativa para os alunos e também para os professores.

Anteriormente, havia ingressado no movimento sindical. Particpei da fundação e da direção estadual e local da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais – UTE, hoje transformada em sindicato - o Sind/UTE. Este foi uma das grandes escolas de formação que tive. Tomei contato com diferentes concepções teóricas acerca de sociedade, política, educação, escola, cultura, homem, produção de conhecimentos.

Militando no sindicalismo, tive a oportunidade de me integrar a movimentos de luta e de resistência nacionais e estaduais pela redemocratização do País e pela reorganização da educação em Minas Gerais. Assim, participei de comitês, comícios e outras atividades do movimento das “Diretas Já” e de movimentos pela reorganização da carreira docente e da educação em Minas Gerais, como, por exemplo, do I Congresso Mineiro de Educação e da discussão e reelaboração dos currículos escolares de Minas Gerais em 1986.

Em 1988 surgiu um concurso público para professores de História na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA - UFU.

Dele participei, ingressando-me na Carreira Docente de 1º e 2º Graus das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, com lotação na área de História, ministrando aulas para o ensino fundamental.

No meu primeiro semestre de atuação profissional na ESEBA - UFU (1988), surgiu um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de educação na UFU. Então, resolvi fazê-lo.

Várias críticas surgiram dentro da Escola e da própria área de História: “Para que fazer outro curso de especialização? Para a carreira, basta um. Outro curso não lhe acrescentará nada”. De imediato dei a resposta: “Quero a oportunidade de continuar discutindo e aprendendo mais sobre educação. Sei e saberei sempre pouco a esse respeito”.

Matriculei-me, então, no referido curso e ao terminá-lo estava motivada para retomar os estudos e tentar fazer o curso de mestrado. Além disso, decidi-me por buscar uma temática em que fosse possível unir estudos e pesquisas relacionados à História ensinada e à Educação. Surgiu, então, meu interesse pela temática do **“Ensino de História”**.

Em 1990 surgiu o curso de mestrado em Educação na UFU. Ingressei-me nesse curso e participei das dificuldades enfrentadas em sua implantação, representando os alunos no seu colegiado durante três anos. Em novembro de 1993 defendi minha dissertação.

Após terminar o mestrado, dediquei o meu tempo às aulas de História no ensino fundamental, à coordenação da área de História da ESEBA - UFU, tendo conseguido, em meio a muitas resistências, transformar a área de Estudos Sociais (1994) em duas áreas específicas: a de Geografia e a História. Dediquei-me também à extensão universitária, tendo ministrado inúmeros cursos para atualização de professores de História do ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e também do nível médio (2º grau).

Participei de vários encontros e congressos nacionais, relacionados ao ensino de História ministrando cursos, palestrando, apresentando comunicações individuais e coletivas, ou debatendo em mesas-redondas. Foi um período em que aproveitei para discutir a minha pesquisa e a dissertação de mestrado com os profissionais da área de ensino de História e da Educação.

Elaborei, também, um projeto para a publicação de um livro que foi aprovado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional – FNDE. Essa publicação realizou-se em 1996, com o título “*O ensino de História nas séries iniciais do 1º grau: uma experiência*”, sob a minha coordenação. Publiquei, em co-autoria, o livro “*Álbum musical para o ensino de História e Geografia no 1º grau*”. Esse projeto também foi financiado pelo FNDE e pela Pró-Reitoria de Extensão da UFU - PROREX.

Essas publicações refletem, por um lado, meu envolvimento com o ensino e a extensão universitária. Por outro, a minha relação com a pesquisa sobre o ensino de História, uma vez que neles estão contidos resultados de pesquisas realizadas no espaço da sala de aula e o contato com a produção acadêmica nessa área do conhecimento.

Fui membro do Conselho Editorial da “*Revista Cadernos de História*”, do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Departamento de História da UFU. O projeto dessa Revista foi elaborado em 1989, com a participação de professores do Departamento de História da UFU, hoje Instituto de História, e das redes municipal e estadual de ensino de Uberlândia.

Pela editora Papirus, publiquei a minha dissertação de mestrado com o título “*Concepções de mundo no ensino de História*”, lançado em 1996. Essa publicação foi importante para que eu pudesse continuar discutindo o meu trabalho com os profissionais da área de História e da Educação e facilitando o intercâmbio com outros pesquisadores e educadores interessados na temática *ensino de História*.

O envolvimento com o ensino, a pesquisa e a extensão levou-me a pensar na possibilidade de ingressar em um curso de doutoramento em Educação e continuar trabalhando e pesquisando a referida temática. Fui conhecer alguns cursos de universidades públicas onde houvesse linhas de pesquisas relacionadas com a temática do meu interesse e optei por candidatar-me ao exame de seleção da Faculdade de Educação da UNICAMP, na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Iniciei o doutoramento em 1996. O projeto que apresentei para o ingresso no doutoramento tinha como temática “o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental”. Isso foi mantido e o que fiz no decorrer do curso foi o seu ajustamento, de acordo com a pesquisa desenvolvida e com as generosas contribuições e orientações recebidas.

Compondo a minha história de vida e fator decisivo para este estudo foi a minha experiência enquanto professora de História da educação básica. Essa minha atividade profissional começou, como afirmei anteriormente, quando ainda cursava o segundo ano de Licenciatura Plena em História. Naquela época já surgia, por parte dos professores, a preocupação com os problemas apresentados pelo ensino de História, objetivando torná-lo mais significativo para os professores e os alunos do 1º e 2º graus, conforme nomenclatura da época - Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

Isso não era fácil, uma vez que o País encontrava-se em pleno regime de ditadura militar, e a liberdade para discutir os conteúdos que compunham o componente curricular de História era mínima. A essa dificuldade também somavam-se outras, como a de interferir, como sujeitos, na construção de propostas curriculares, de metodologias de ensino e de concepções teóricas de História e de Educação, que pudessem romper com as concepções tradicionais presentes na cultura educacional brasileira e também no ensino de História.

Para uma compreensão do significado do que estou dizendo, é importante lembrar que entre os anos de 1979 e 1985, o Brasil viveu um período marcado pela “abertura” política sob o governo do General João Baptista Figueiredo. Esse período foi caracterizado pelas reformas partidárias, pelo surgimento de novos partidos políticos, como o Partido dos Trabalhadores - PT-, pelo crescimento dos movimentos sociais, que reivindicavam o fim da ditadura e a volta ao regime democrático, com eleições diretas para presidente da República e o fim dos instrumentos repressivos que ainda vigoravam no regime militar.

Diante dos movimentos que lutavam pela redemocratização do País, os educadores não ficaram ausentes dessa batalha. Além de lutar por mudanças na organização da carreira docente e nas relações de trabalho, também reivindicavam uma redefinição na organização dos sistemas de ensino de vários estados da União. Nesse movimento, o que defendiam não passava de uma reorganização, de uma reelaboração dos currículos escolares e também da gestão da escola.

Não ficava expressa a luta por mudanças mais radicais como, por exemplo, a construção de novos currículos. A ênfase das lutas e das reivindicações era bastante reformista e pouco inovadora. Nesse período circulou entre os educadores, textos

teóricos de Filosofia da Educação de tendência histórico-crítica¹. Foram importantes formadores de uma consciência pedagógica no Brasil, os textos de Saviani, Libâneo, Rodrigues e de outros educadores e intelectuais que faziam uma leitura da realidade educacional, fundamentada no marxismo, denominada de histórico-crítica.

O Prof. Dermeval Saviani, juntamente com a PUC-SP, tiveram significativa importância na formação dessa consciência filosófica de educação, baseada nos paradigmas do materialismo histórico dialético. Foi a partir das reflexões e dos trabalhos produzidos naquela instituição, muitos deles orientados pelo Prof. Saviani, que essa filosofia educacional ganhou expressão no contexto educacional brasileiro das décadas de 1980/1990.

Textos educacionais contendo essa abordagem filosófico-educacional foram divulgados por meio da Coleção Polêmica do Nosso Tempo, publicada pela Editora Cortez. Essa editora foi importantíssima na divulgação dessas idéias educacionais que contribuíram para mudar a mentalidade dos educadores, até então marcada por concepções que impediam a contraposição às políticas oficiais do País, conforme NUNES (1996:79), marcadas pelos “*acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency International for Development (MEC-Usaid)*” e que resultou na Lei 5.692/71.

A conjuntura que se estabeleceu a partir de 1979 levou os docentes a repensarem suas práticas pedagógicas. Mesmo tendo dificuldades para articular outras práticas que fossem menos autoritárias e conservadoras, procuravam discutir o que e como ensinavam e quais os seus significados na vida dos educandos.

Essa conjuntura estabelecida na sociedade brasileira do final dos anos de 1970, e da primeira metade dos anos de 1980, possibilitou o repensar sobre o papel da escola e dos currículos que compunham e ainda compõem as grades curriculares² do ensino fundamental e médio. Os currículos impostos pela força da Lei 5.692/71 deixaram de ser vistos como verdades absolutas a serem implementadas nas escolas. Já

¹ Tendência histórico-crítica tem aqui o sentido de uma concepção marcada pela dialética histórica e também pela presença do marxismo, considerando-se seus diferentes matizes na construção do conhecimento e na interpretação do processo histórico e sociocultural da humanidade.

² Grades curriculares são também definidas como “currículos plenos”. Na literatura educacional brasileira e também na do Estado de Minas Gerais, esses conceitos se revezam com o mesmo sentido.

se pensava na possibilidade de reformulá-los e várias experiências, embora ainda isoladas, já apareciam no cenário educacional de vários Estados brasileiros.

No caso do ensino de História, o contato com uma literatura educacional e com novas reflexões acerca desse ensino ministrado nos níveis fundamental e médio da educação básica, permitiu que os professores começassem a questionar o que era ensinado e também como se ensinava os seus conteúdos. Esses questionamentos não se deram de forma isolada na escola. Eles estiveram ligados aos contextos políticos e socioculturais que produziam e reproduziam políticas educacionais, numa determinada conjuntura, tanto nos Estados quanto na União. Estados que, por diversas razões, como será visto posteriormente neste trabalho, resolveram reformular suas políticas educacionais naquele momento de efervescência da “renovação” política surgida com a “Nova República”. Dessa maneira, foram delineando-se outras políticas públicas educacionais, inclusive para a (re) construção de currículos escolares.

No caso do Estado de Minas Gerais, objeto deste estudo, a partir de 1983 a Secretaria de Estado da Educação iniciou trabalhos para a reorganização da sua política educacional. A meta era uma reforma baseada nos princípios programáticos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB-, e ratificados por meio de promessas da campanha eleitoral realizada por esse partido nas eleições estaduais de 1982.

No bojo dessa política reformista, ocorreu em Minas Gerais, o I Congresso Mineiro de Educação. Ele não só balizou essa reforma, mas colocou como sua principal meta as reformulações curriculares para a educação básica.

Esse Congresso foi articulado pelo então eleito governador de Minas, Tancredo de Almeida Neves, que tinha como Secretário da Educação o Prof. Dr. Octávio Elísio Alves de Brito, professor da Escola de Engenharia de Minas, e como superintendente Educacional o Prof. Dr. Neidson Rodrigues, filósofo e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

O I Congresso Mineiro de Educação foi realizado no ano de 1983, logo após as eleições diretas para governadores, que colocou o PMDB no poder e que tinha como um de seus objetivos, *“uma proposta básica e fundamental de ação política do governo, no âmbito da educação em Minas Gerais para traçarmos os rumos da*

educação mineira”.³ Dentre os demais objetivos do I Congresso Mineiro de Educação, destacou-se o de levar os seus educadores a discutir princípios para a elaboração de propostas alternativas para a educação mineira.

Ele representou a elaboração de metas e diretrizes político-educacionais do primeiro governo peemedebista de Minas Gerais, baseada em promessas de campanha. Essas metas e essas diretrizes políticas deveriam, segundo o discurso oficial do PMDB, contemplar os interesses e as esperanças do povo mineiro que elegeu como governador, em 1982, Tancredo de Almeida Neves.

Quanto à área educacional, deveria atender às expectativas depositadas pelos trabalhadores do ensino que, em 1979, romperam com as barreiras impostas pelo regime de ditadura e fizeram a maior greve da história da educação mineira, começando uma intensa luta pelo direito de interferir nas políticas públicas voltadas para a educação. Essas expectativas dos trabalhadores em educação eram em relação ao atendimento de suas reivindicações sobre melhores condições de trabalho, recomposição salarial, democratização da escola, através de concursos públicos, e eleição para diretores das escolas, reformulação de currículos, inclusive os de História, dentre outros.

O secretário da educação de Minas Gerais, Prof. Octávio Elisio Alves de Brito, publicou no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais a Resolução Nº 4.778, de 1º de agosto de 1983⁴, que oficializava o I Congresso Mineiro de Educação. De acordo com essa Resolução, o Congresso deveria iniciar-se no dia quatro daquele mês e ano, com a suspensão das atividades escolares para que toda a comunidade educacional participasse das suas atividades.

O resultado desse Congresso foi o norteador de algumas diretrizes políticas, posteriormente realizadas pelo PMDB para a educação em Minas Gerais nos anos de 1980 e com desdobramentos na década de 1990. Por essa razão, seria difícil analisar e compreender a política pública educacional mineira para a reconstrução dos

³ Publicado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Informativo MAI de Ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer Representação Ltda., Nº 89, maio / 1983, p. 50.

⁴ Publicado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer Representações Ltda., Nº 92, agosto / 1983, p. 10.

currículos escolares sem um estudo desse importante Congresso, um dos enfoques que compõem o objeto de estudo desta pesquisa.

As mudanças ocorridas na área curricular, advindas das discussões e dos resultados do I Congresso Mineiro de Educação, foram importantes, principalmente, para a área das ciências humanas. Além do repensar do tempo pedagógico, com a ampliação da carga horária do ensino de História e de Geografia, nos níveis fundamental e médio, alguns componentes das grades curriculares que anteriormente foram banidos pela Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, voltaram a compor os currículos plenos do sistema de ensino do Estado de Minas Gerais.

Como exemplo, podemos citar a Filosofia, que foi recuperada no currículo do ensino médio de Minas Gerais. A volta dessas disciplinas não se deu por meio de uma ação obrigatória, com a imposição de uma lei. Mas por uma recomendação, conforme o Artigo 4^o da Resolução N^o 6, de 26 de novembro de 1986, do Conselho Federal de Educação, que reformulou o núcleo comum para os currículos de 1^o e 2^o graus. Artigo esse, que diz o seguinte:

*“Art. 4^o – Recomenda-se, no currículo do 2^o Grau, a inclusão da Filosofia”.*⁵

O termo *“recomenda-se”* é significativo. Não obriga a inclusão da disciplina no currículo pleno de forma impositiva. Por isso, nem todos os Estados incluíram a Filosofia em suas grades curriculares. Em Minas Gerais, a força das discussões do I Congresso Mineiro de Educação foi importante para que essa disciplina viesse a retomar o seu lugar no ensino médio, considerada pelos professores como importante para a realização de uma educação crítica, com alunos capazes de refletirem sobre a realidade cotidiana do mundo em que vivem.

A política pública para a reelaboração dos currículos em Minas Gerais não era isolada do contexto histórico nacional. Recebia, também, a influência dos sujeitos que conduziam esse processo como, por exemplo, do Superintendente Educacional, Neidson Rodrigues, professor e filósofo que defendia e procurava apresentar uma filosofia educacional de tendência histórico-crítica. Ele exerceu influência no modelo dos currículos plenos do sistema estadual de ensino que foram reelaborados para a educação mineira, principalmente em 1986.

Os conteúdos presentes nos componentes curriculares do ensino nos níveis médio e fundamental foram reformulados. Houve, também, a abertura para a renovação da prática educativa. Nessa, a organização metodológica baseou-se na concepção marxista que orientava as professoras⁶ a terem como referencial de trabalho a realidade mais próxima do aluno. Assim, a orientação era para que, de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental⁷, a professora enfatizasse a história de vida das crianças e as experiências socioculturais vividas por elas na família, na escola, nos bairros e nas comunidades onde moram e de cuja organização participam.

Quanto à aplicação das reformas no interior das salas de aula, se fez sentir na organização do tempo escolar destinado às disciplinas, ou seja, aos componentes curriculares do currículo pleno. Houve a atribuição de um maior número de aulas para determinados componentes curriculares, como o de História e o de Geografia, por exemplo. No ensino de História, a carga horária foi significativamente ampliada:

1- no nível fundamental, de 5^a a 8^a séries, a carga horária passou de duas para três aulas semanais em cada uma dessas quatro séries. No ensino médio, que na época era denominado de 2^o grau, a carga horária era de duas aulas semanais em uma das três séries. Com a reforma curricular, essa passou a ser de três aulas em duas das três séries e duas em uma delas. Houve, portanto, um ganho de seis aulas semanais no currículo de História para o ensino médio, modificando significativamente o tempo pedagógico previsto nas grades curriculares;

2- no ensino de 1^a a 4^a séries, o componente curricular de Formação Social e Política substituiu o de Estudos Sociais. A carga horária a ele atribuída não sofreu alteração. Continuou sendo a mesma anteriormente prevista, com oitenta horas-aula anuais em cada uma das quatro séries.

⁵ Idem, N^o 113, jan. / 1987, p. 87.

⁶ No ensino de 1^a a 4^a séries, ou seja, no primeiro ciclo da educação fundamental da rede estadual de Minas Gerais atuavam e atuam somente professoras. Não havia e não há a presença de docentes do sexo masculino trabalhando nesse nível da educação básica do Estado de Minas Gerais.

⁷ Hoje, em Minas Gerais, o ensino de 1^a a 4^a séries passou a ser denominado de primeiro ciclo do nível fundamental. O segundo ciclo corresponde, portanto, ao ensino de 5^a a 8^a séries. Existe aí uma diferença quanto a terminologia adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que dividem o ensino de 1^a a 4^a séries, dois ciclos, ou seja, primeiro e segundo ciclos; e o de 5^a a 8^a séries também em dois ciclos, sendo o terceiro e o quarto ciclos.

A redefinição do tempo pedagógico, tendo em vista as mudanças na distribuição da carga horária dos componentes curriculares, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, causou uma ruptura na união da categoria docente. Isso provocou um prejuízo político, rompendo com uma aparente coesão que existia entre os professores. Esse rompimento quebrou a unidade do movimento docente por algum tempo e fortaleceu o governo que se utilizou da velha tática política de “dividir para governar”.

Nova organização curricular ocorreu em 1993. Por meio dela, a Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG, reformulando a sua política pública para a educação, redefiniu e novamente reformulou os currículos escolares. Extinguiu-se a Formação Social e Política e instituiu-se, em seu lugar, o ensino de Geografia e de História a partir do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA⁸, 3ª e 4ª séries, ou seja, a partir do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Ao afirmar que o Estado de Minas Gerais elaborou uma outra reforma curricular, não refiro-me apenas às mudanças em torno da reelaboração dos conteúdos que são definidos para cada um dos currículos escolares. Mas a algo mais amplo, como práticas pedagógicas e formação de processos socioculturais que são determinados e, ao mesmo tempo, determinantes de valores, costumes e saberes de uma sociedade. De acordo com SACRISTÁN (1998: 20),

Partindo do conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos. É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica.

(...) Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significados que lhe dão forma e que modelam em sucessivos passos de transformação.

⁸ O Ciclo Básico de Alfabetização – CBA representava, na época, a 1ª e a 2ª séries do 1º grau.

Analisar o currículo na perspectiva teórica defendida por Sacristán, significa ter como referência paradigmática alguns conceitos, algumas categorias que são essencialmente fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Assim, o conceito de currículo por mim utilizado e defendido tem o significado de construção social. Por isso ele é também uma “tradição inventada”, como explica o historiador inglês E. Hobsbawn. Nesse sentido, é GOODSON (1995:27), que na esteira do seu pensamento nos explica:

a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir.

Para uma melhor compreensão do currículo e da sua interferência na prática pedagógica, isto é, na atividade concreta do ensino com o currículo, os métodos de ensino, as atividades desenvolvidas em sala de aula sustentados por determinados paradigmas epistemológicos não basta analisar apenas o seu lado teórico. É preciso estudar o **currículo escrito** e o **currículo ativo**.

O currículo escrito é visto aqui como a sua construção teórica e formal. É a formulação daquilo que Apple denominou de **currículo prescritivo** e no qual encontram-se as propostas de conteúdos e de objetivos a serem atingidos na prática pedagógica da sala de aula, os modelos de conhecimentos vistos como “verdades”.

Já o currículo ativo significa a aplicação concreta, a prática, a ação e o agir sobre o que é teorizado pela construção teórica do seu lado escrito, prescritivo. É o **currículo real**, ou seja, aquele que é trabalhado e às vezes reinventado por aqueles que são, dialeticamente, sujeitos e objetos da educação – os alunos e os professores na trama cotidiana do fazer pedagógico.

De acordo com o acima exposto, existe a possibilidade não apenas de uma dicotomia entre o currículo prescrito e o currículo ativo, ou o currículo real. Mas um

conflito social mascarado por interesses políticos, econômicos, socioculturais determinados pela ideologia da política oficial de um sistema educacional. Isso determina o **currículo oculto** que, segundo APPLE (1982: 127), constituem as normas e os valores “*que são implícitas e efetivamente transmitidas pelas escolas e que habitualmente não são mencionadas na apresentação feita pelos professores dos fins e objetivos*”.

O conceito de currículo oculto também nos auxilia a identificar as concepções, a ideologia que é traspassada no ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo do ensino fundamental. Concepções ideológicas, que nem sempre são claramente explicitadas pelo projeto político educacional oficial do Estado, ou pelo projeto educativo de cada uma das unidades escolares que compõem o sistema estadual de ensino em Minas Gerais.

Diante do acima exposto, este estudo centra-se em algumas questões que matizaram as minhas preocupações a respeito da temática investigada. Elas constituem o **problema** central que nortearam a pesquisa e o desenvolvimento deste trabalho e que são sintetizadas nas seguintes perguntas:

- 1- O currículo prescritivo, ou seja, o currículo oficial de História da SEE/MG, elaborado para o primeiro ciclo do ensino fundamental, está realmente sendo aplicado na rede estadual de ensino, ou as professoras ainda trabalham com os currículos de Estudos Sociais e de Formação Social e Política?
- 2- Como tem se caracterizado a prática pedagógica no ensino de História em relação aos currículos escritos, prescritivos e aos currículos ativos, reais enfatizando-se, ainda, os conteúdos, as metodologias de ensino, os materiais didáticos, os tempos pedagógicos utilizados nessa prática?
- 3- Como é a formação docente das professoras que lecionam no primeiro ciclo, como se apresentam as suas condições de vida e de trabalho; e como essas questões interferem no ensino de História?
- 4- Qual a relação entre o I Congresso de Educação de Minas Gerais e as reformas curriculares de História realizadas em 1986 e 1993, respectivamente?

A minha hipótese foi a de que o estudo dos currículos escritos pré-ativos e dos currículos ativos aplicados nas escolas seria importante para a análise e a compreensão do objeto central deste trabalho – o ensino de História no primeiro ciclo da educação fundamental na rede pública estadual de Minas Gerais. Ao estudar e analisar as interações e as divergências entre o currículo pré-ativo e o currículo ativo, compreende-se as influências ideológicas de um currículo formal para a escolarização e a construção da cidadania dos educandos. Também compreende-se o conflito social que é estabelecido entre teoria e prática educativa, fruto das contradições inerentes à aplicação dos currículos escolares.

Com base na teoria elaborada por Ivor Goodson, o currículo **pré-ativo** significa a fundamentação teórica do currículo oficial prescrito. Nele não está contida a prática do professor.

No currículo pré-ativo, maior importância é dada para a compreensão dos paradigmas epistemológicos, das teorias que constituem os parâmetros anteriores às práticas dos currículos. Sendo assim, o currículo escrito ganha mais força e relevância nas análises dos modelos educacionais prescritos pelos sistemas de ensino.

Para se estudar e analisar a prática pedagógica em um componente curricular como no ensino de História, por exemplo, não deveria ser dada ênfase apenas nas definições intelectuais que emanam do currículo escrito. Seria necessário que também se enfatizasse o seu estudo real na sala de aula.

Mas isso não pode ser feito de forma dicotomizada. É no conflito que se estabelece entre o currículo escrito, formal, e o ativo, real, que encontramos “significados simbólicos” e “significados práticos” que nos possibilitam perceber, como explica GOODSON (1995:17), “*aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios dos currículos*”.

Dito de outra forma, analisar uma prática pedagógica, única e exclusivamente por meio dos estudos de um currículo escrito, pode conduzir a muitos enganos. Os currículos escritos podem se tornar “letras mortas” na relação da concreticidade de uma prática educativa. Mas é preciso tomar certos cuidados com essa leitura que se faz da relação entre o currículo pré-ativo e o currículo ativo, evitando

conclusões apressadas no sentido de negar qualquer influência do primeiro sobre o segundo.

Por mais que o currículo real, ou seja, o currículo ativo reinvente as ações pedagógicas, ele está ancorado em práticas que implicam em continuidade ou ruptura com o passado histórico, muitas vezes arraigadas nas tradições do currículo pré-ativo, para recriar, reconstruir, reinventar regras e normas. Essas reinvenções constituem-se em tradições que, em outros momentos históricos, também poderão ser questionadas, sendo aceitas, ou não, na sociedade.

Nessa perspectiva, este estudo se desenvolve com base em três **eixos**, a saber:

- 1- no resgate e na recuperação do contexto histórico que antecedeu as reformas educacionais em Minas Gerais, destacando-se o I Congresso Mineiro de Educação como forma de compreender, não só as mudanças ocorridas no ensino de História, mas também as transformações ocorridas nos aspectos político, econômico e sociocultural que interferiram na mentalidade dos professores mineiros que, a partir do final dos anos de 1970, passaram a lutar por mudanças nas políticas educacionais e na sociedade;
- 2- na análise não só dos conteúdos que compõem os currículos oficiais, ou seja, dos currículos escritos pré-ativos, mas também nas concepções teórico-metodológicas sustentadoras das propostas curriculares da SEE/MG, passando pela de Estudos Sociais, pela de Formação Social e Política e pela de História;
- 3- na investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, relacionando-as com o ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo; com a formação docente e com as condições de vida e de trabalho das professoras; com as políticas referentes aos materiais didáticos, à organização do tempo pedagógico; e com o significado do ensino de História para os seus sujeitos – alunos e professoras⁹.

⁹ Nas unidades escolares que ministram o primeiro ciclo da educação fundamental que compuseram o universo desta pesquisa, todas as diretoras e todas as especialistas em educação, assim como as professoras que trabalham com esse nível de ensino, são do sexo feminino.

Minha intenção foi demarcar diferentes níveis de preocupação acerca da temática investigada. Assim, analisei a maneira como a educação está organizada e como essa organização se insere na prática cotidiana da escola, chegando até a sala de aula e, mais especificamente, como isso interfere no ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo.

A partir dessas questões, procurei compreender a relação entre o que é projetado no currículo de História para o primeiro ciclo e o que é vivenciado na prática cotidiana da sala de aula. Em outras palavras, analisei as possíveis relações entre o currículo prescritivo e o ativo, ou seja, entre o currículo escrito oficial e o real que é desenvolvido no cotidiano escolar.

No desenvolvimento deste estudo analisei a importância e os reflexos dos diferentes referenciais teórico-metodológicos que foram incorporadas ao ensino de História a partir da época das reformulações dos currículos não só no Brasil, mas também internacionalmente. As propostas curriculares provenientes das reformas de 1986 e 1993, em Minas Gerais, fizeram um esforço para incorporar no ensino de História o que Le Goff chamou de novos objetos, novas abordagens e novos problemas. Por trás dessa tentativa estava/está a tendência historiográfica chamada História Nova. De acordo com LE GOFF (1990: 28-9),

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem.

Na tentativa de romper com o tradicional ensino factual, centrado na memorização, com ênfase nos fatos e documentos escritos positivista, outros documentos e outras linguagens foram incorporados ao ensino de História. Assim, a música, o cinema, a história em quadrinhos, o poema, a charge, a literatura, passaram a compor o seu universo.

Nas investigações realizadas, identifiquei que, por meio das novas/velhas linguagens, tem-se pretendido conseguir um ensino de História, que permita o desenvolvimento de um pensamento crítico, e que seja significativo para alunos e professores. A concepção que está por trás dessa idéia é a de que, ao utilizar materiais pedagógicos e linguagens consideradas inovadoras, tornar-se-á possível construir procedimentos metodológicos capazes de romper com o tradicionalismo e com o conservadorismo ainda presentes nesse ensino. Esses novos/velhos recursos seriam suficientes para libertá-lo de seus problemas cotidianos, como, por exemplo, o suposto desinteresse dos alunos e dos professores, assim como da inexistência de abordagens capazes de permitir a reflexão crítica por parte daqueles que são objetos e sujeitos desse ensino.

A pesquisa revelou também que, apesar da preocupação das professoras em falar dos materiais pedagógicos, no ensino de História ministrado para as quatro primeiras séries - Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, 3ª e 4ª séries, correspondentes ao primeiro ciclo, eles ainda são pouco utilizados na prática pedagógica das professoras. As novas propostas curriculares parecem quase não haver alterado as suas condições, conforme mostra a pesquisa realizada nas regiões que definem o espaço geográfico abrangido por este trabalho.

O ensino de História permanece, na maioria dos casos, desvinculado do contexto histórico e sociocultural dos alunos, das professoras e de todos que compõem o universo social no qual todos esses sujeitos históricos encontram-se inseridos. Por isso, ele tem sido incapaz de cumprir com a função que lhe tem sido anunciada, ou seja, de auxiliar reflexão e na formação de cidadãos. Mais que isso: formar cidadãos críticos, conforme tem sido defendido nas propostas curriculares dos últimos anos.

Outro fator vem impedindo uma mudança real na História ensinada no primeiro ciclo: a dificuldade, por parte das professoras, de compreender como é produzido o conhecimento histórico. Essa produção está ligada à maneira como se dá, epistemologicamente, a elaboração do conhecimento.

É preciso reconhecer que todo conhecimento é uma construção. E, desse modo, nele estão embutidas questões de ordem epistemológica, psicológica e também sociocultural. Ao contrário do que ainda pensam algumas dessas professoras (talvez a

maioria delas), não existe um modelo de conhecimento. Existem diferentes concepções de conhecimento, e o que as diferencia são os paradigmas epistemológicos adotados para suas construções.

No ensino de História há uma tendência em pensar o conhecimento com base em algumas vertentes, principalmente as do positivismo e do materialismo histórico. Assim, as propostas curriculares que surgiram para essa disciplina em Minas Gerais, a partir da segunda metade dos anos de 1980, se sustentam nesse último referencial teórico-metodológico. A proposta curricular de Formação Social e Política de 1986 para o primeiro ciclo do ensino fundamental, e que vigorou nas escolas estaduais mineiras até o ano de 1993, quando ocorreu nova mudança curricular no Estado, baseava-se no materialismo histórico, com ênfase nos modos de produção.

O que levou Minas Gerais a construir propostas curriculares de ensino fundamentadas no materialismo histórico foi, de um lado, o próprio contexto da época. Do outro, a influência dos intelectuais orgânicos que dirigiam a política educacional de Minas Gerais, a partir do momento em que o PMDB assumiu o poder e que eram formados nessa concepção.

O positivismo determina a construção de um conhecimento reducionista, pautado pela concepção cientificista do século XIX, defendida, principalmente, por Augusto Comte. Um currículo para o ensino de História fundamentado nessa concepção traz, segundo NUNES (1996:87),

uma História narrativa, factual, acrítica e cronológica. Enfatiza os “grandes vultos” e “heróis”, datas que iniciam e encerram períodos históricos ou apenas determinam épocas de fatos e acontecimentos que são narrados dentro de uma lógica simplista, encadeada por causas e conseqüências.

Trata-se de uma visão de História pretensamente neutra. Ideologicamente, porém, nela perpassam os interesses da classe dominante, na qual só é contada a História do vencedor. Este é sempre visto como o único responsável pelos acontecimentos políticos, pela construção do progresso, da paz, da “ordem”, do desenrolar da História de um povo, de uma nação.

Assim, como também afirma CHESNEAUX (1995: 60), ao fazer a crítica ao conhecimento histórico de tendência positivista, não é preciso que sejam

considerados “*nem os efeitos da observação humana sobre todo fenômeno real, nem as contradições inerentes a cada um deles*”. Por isso, é possível acreditar na imparcialidade e na objetividade do pesquisador. Essa é a lógica que define a construção do conhecimento, de acordo com a teoria positivista. Ele passa, então, a ser visto como verdade absoluta.

Produz-se uma divisão social entre o sujeito que produz o conhecimento e aquele que apenas divulga esse saber produzido. Assim, a concepção positivista de elaboração do conhecimento estabelece uma dicotomia entre a construção e a divulgação dos saberes cientificamente elaborados. Os docentes da educação básica, sobretudo as professoras que atuam no ensino do primeiro ciclo do nível fundamental, sofrem significativa influência da concepção acima citada. Não se sentem capazes de produzir conhecimentos e nem de levar seus alunos a essa produção.

Permanecem, na maioria das vezes, na simples reprodução do saber já elaborado. Não conseguem sequer elaborar críticas ao saber produzido. Para esses professores o conhecimento histórico não é visto, de acordo com a afirmação de CHESNEAUX (1995:22), como “*o produto da nossa memória coletiva*”. Ele é visto como se fosse coisa de alguns profissionais especializados – os historiadores, únicos capazes de produzirem o conhecimento histórico.

Analisando-se as reflexões de GINSBURG em sua obra “*Mitos, emblemas e sinais*”, é possível recuperar a importância dos signos para iniciar, no campo das ciências humanas, a construção de um conhecimento centrado em outro paradigma - o da semiótica. Para GINSBURG (1991: 151), as pistas, os sintomas ou indícios, são elementos que compõem o “*paradigma indiciário baseado justamente na semiótica. Mas as suas raízes eram muito antigas*”.

O conhecimento, de acordo com esse referencial teórico, é construído a partir das pistas. E essas são construídas a partir de formas e movimentos. Suas evidências podem ser claras ou encobertas e depender de perspicácia para serem descobertas ou reconhecidas como sinais que se transformam em documentos.

No caso do ensino de História, as pistas, os sinais e os sintomas ou indícios que possibilitam construir conhecimentos, ou pelo menos analisá-los criticamente, são vários. Eles podem estar nas palavras que constroem o texto, nos

materiais didáticos, nos procedimentos metodológicos, nas relações sociais que se estabelecem entre docentes e discentes.

Os sinais não são, necessariamente, verbais. A decifração deles tem como um dos seus principais recursos a narrativa. Esta compõe uma outra tendência na construção do conhecimento histórico - a História das Mentalidades. Seu surgimento está fundamentado na linguagem da decifração venatória, que vem desde a época dos caçadores. Ainda na esteira do pensamento de GINSBURG (1991: 152), “(...) *o caçador teria sido o primeiro a narrar na história porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos*”.

Fazer a leitura de pistas significa construir o conhecimento através de metáforas, recuperar a história da narrativa. Desse modo, essa última se transforma nos sintomas da escrita.

Nesse modelo epistemológico de construção de conhecimento recupera-se o universal e o particular. O historiador estuda as ações humanas e através delas constrói o conhecimento histórico. Assim, não se separa o sujeito que escreve a narrativa do seu objeto de pesquisa.

O cotidiano ganha importância na construção do conhecimento. Nele podem estar contidos traços marginais de uma obra ou da individualidade de uma pessoa, onde se pode obter pistas do real que se pretende ver matizado no conhecimento histórico que se deseja produzir.

De acordo com os paradigmas epistemológicos defendidos por Ginsburg lê-se, não só nas falas das professoras que ministram o ensino de História no primeiro ciclo do nível fundamental da educação, mas também no material didático que utilizam ou que deixam de utilizar, nos seus cadernos de planos de aulas, nos cadernos dos seus alunos e mesmo nos seus gestos e silêncios, qual a relação dessas professoras com o conhecimento histórico. Percebe-se, ainda, quais as suas concepções teóricas e metodológicas de ensino, de aprendizagem, e como essas questões acabam por influenciar na práxis que desenvolvem na sala de aula.

A proposta curricular de História para o primeiro ciclo, que foi elaborada em 1993, possui eixo teórico-metodológico construído a partir paradigmas epistemológicos da História das Mentalidades e da História do Cotidiano. Ela busca

resgatar as micropolíticas, os micropoderes e a reflexão paradigmática foucaultiana, na qual, a antropologia está muito presente.

Mas essa proposta curricular nem sempre consegue ser coerente com o que se propõe a representar. Em alguns momentos ela contradiz seus fundamentos epistemológicos. Nesse sentido é ilustrativa a afirmação que se encontra na parte das “*DIRETRIZES METODOLÓGICAS*” da referida proposta, elaborada pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1994: 120), que diz:

É importante ressaltar que o ensino de História, mesmo concebido como pesquisa histórica, não pretende formar pequenos historiadores, mas, apenas e fundamentalmente, desenvolver nos alunos a reflexão histórica a partir de sua própria prática, realizada no processo de produção de um conhecimento histórico. Desta forma, os procedimentos pedagógicos a serem utilizados serão tão importantes quanto o resultado da aprendizagem. O modo como se aprende é tão importante quanto aquilo que se vai aprender, pois determina, em grande parte, a qualidade daquilo que se está aprendendo.

Nessa citação fica evidente a preocupação da Secretaria em afirmar a necessidade de desenvolver nos alunos a reflexão crítica. Mas há uma ênfase no ensino e na aprendizagem, deixando-se de mencionar a possibilidade de esses alunos construírem o conhecimento, e não apenas apreenderem o saber já elaborado, embora criticamente.

Esse procedimento contido na proposta está incoerente com a sua fundamentação teórica. Isso pode ser observado em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1994: 117), que assim se manifesta:

Devido à complexidade de sua composição e estruturação, a compreensão da realidade, enquanto espaço de vivência, exige um esforço de reflexão em torno dos fenômenos que a compõem. O cotidiano, enquanto prática social, permite que se tenha uma certa familiaridade com o real. Estar apenas familiarizado com o real não dá ao homem o significado amplo de sua realidade. Para isso, é preciso adentrar na sua obscuridade para torná-la clara, evidente e desvelada em seus diversos aspectos.

A recuperação da memória é paradigma importante para se trabalhar o ensino de História, de acordo com os referidos pressupostos teórico-metodológicos. Nesse aspecto torna-se importante uma incursão pelos estudos de GAGNEBIN, sobretudo em seu texto - “*O início da História e as lágrimas de Tucídides*”.¹⁰ Esses estudos revelam diferenças significativas no discurso historiográfico, tendo como suporte as práticas narrativas de Heródoto e Tucídides. Diferenças essas que se encontram nos paradigmas da construção da memória do passado, da causalidade e da posição do narrador.

O que diferencia o discurso de Heródoto das outras formas narrativas, como afirma GAGNEBIN (1992: 10), “*não é o(s) seu(s) objeto(s), mas o processo de aquisição destes conhecimentos*”. Ele fala daquilo que ele próprio viu ou ouviu falar. Privilegia suas fontes no decorrer da narrativa. Trabalha com os testemunhos. É, no dizer de Gagnebin, uma narrativa ‘histórica’, na qual, ele procura falar apenas daquilo que viu ou ouviu dizer.

Heródoto busca construir uma História fundamentada na descrição do tempo humano. Tempo que é nosso e que é finito, histórico. Ele trabalha com as tradições míticas. De acordo com GAGNEBIN (1992: 19), “*Heródoto queria salvar o memorável, resgatar o passado do esquecimento, buscando nas palavras dos testemunhos a lembrança das obras humanas*”.

Tucídides, ao contrário, rejeita as tradições. Ele trabalha, segundo GAGNEBIN (1992: 19), condenando as lembranças, os testemunhos, a

subjetividade de preferências pessoais e a relatividade da memória. (...) Testemunhos oculares de vários eventos nem sempre faziam os mesmos relatos a respeito das mesmas coisas, mas variavam de acordo com suas simpatias por um lado ou por outro, ou de acordo com sua memória.

Porém, isso não dá à sua narrativa maior objetividade histórica. O conhecimento que ele produz é de acordo com a sua própria versão. Ele decide qual a versão a ser adotada. É um conhecimento racional, explicável. Mas um conhecimento,

¹⁰ GAGNEBIN, Jeanne Marie. O início da História e as lágrimas de Tucídides. In: *Revista Margem*. São

uma racionalidade, uma explicação que ele impõe ao leitor, sem dar a este último a chance de refletir e de escolher uma outra versão que não seja aquela que é dada por ele.

As professoras do primeiro ciclo, quando vão discutir o currículo, a metodologia e as suas práticas pedagógicas no ensino de História, recorrem à memória e trabalham com a tradição, ou seja, com o que foi esse ensino para elas, enquanto alunas. Ou, então, com o que ouviram falar sobre ele em seus cursos de formação docente que, diga-se de passagem, quase sempre foi muito pouco e raras as vezes em uma abordagem crítica de História, de Educação e de produção de conhecimentos. Constroem suas narrativas sobre a questão e decidem sobre quais das versões construídas adotarão.

As professoras falam de um conhecimento pretensamente racional, explicável conforme o paradigma epistemológico de Tucídides, e com uma pretensa objetividade histórica que elas desejam ver realçada na sua prática pedagógica. Mas seus discursos e suas práticas são históricos e, por isso, permeados de contradições que precisam ser contextualizadas e trabalhadas, para perceber que nem sempre são tão objetivos e transparentes como elas imaginam ou gostariam que fossem.

Em síntese, este trabalho é uma investigação sobre o ensino de História. **Metodologicamente**, para desenvolvê-lo analisei como se iniciou o processo das reformas curriculares para o primeiro ciclo, resgatando o I Congresso Mineiro de Educação e como essas reformas foram e continuam sendo encaminhadas pela SEE/MG, pelas unidades escolares e pelas professoras que trabalharam/trabalham com o referido nível de ensino, desde a reforma de 1986 até o ano de 1998, nas regiões abrangidas por esta investigação. Para isso, recuperei e analisei as leis, os decretos, as resoluções e as recomendações da SEE/MG e também do Ministério da Educação e do Desporto - MEC, e os seus resultados para a política educacional mineira, tendo como principal objeto de estudo as reformas curriculares, especialmente aquelas que ocorreram no ensino de História no primeiro ciclo da educação fundamental – CBA, 3^a e 4^a séries.

Fiz um estudo dos currículos de Estudos Sociais, de Formação Social e Política e de História para o primeiro ciclo, analisando não apenas as suas propostas de conteúdos, de metodologias de ensino, mas também os paradigmas epistemológicos que os sustentam. Para isso, utilizei das orientações que foram editadas e distribuídas pela

SEE/MG para que os currículos fossem implantados nas unidades de ensino do sistema educacional de Minas Gerais.

O resgate histórico desses currículos foi importante e necessário para a compreensão de como se encontra, na atualidade, o ensino de História para o primeiro ciclo. Isso me permitiu compreender a dialética que se estabeleceu/estabelece em torno das mudanças curriculares ocorridas no referido ensino, tanto nas propostas oficiais quanto na prática pedagógica cotidiana das professoras e dos alunos em sala de aula.

Para analisar como se encontra o referido ensino no primeiro ciclo da educação fundamental da rede pública de ensino de Minas Gerais, na atualidade, trabalhei com entrevistas estruturadas, dirigidas às professoras, às especialistas em educação, às diretoras das escolas e aos alunos desse nível de ensino. Analisei, também, outros documentos como os livros didáticos e os cadernos dos alunos.

Por se tratar de uma pesquisa historiográfica recuperei, então, como principais **fontes de investigação** documentos e registros orais e escritos. Ao trabalhar com a memória e as representações do I Congresso Mineiro de Educação, dos currículos adotados ao longo do período investigado, com os depoimentos das professoras e dos alunos e com os cadernos desses alunos sobre o ensino de História elegi diferentes vozes sobre o objeto da investigação.

De um lado, auscultei o poder por meio da documentação oficial que me foi possível recuperar, tanto sobre o Congresso como sobre os currículos, os materiais didáticos e outros que foram aparecendo no desenvolvimento do trabalho. De outro, os alunos e as professoras com as suas representações sobre a prática pedagógica e o ensino de História no primeiro ciclo, valendo-me de seus depoimentos escritos e orais. Depoimentos esses, realizados por meio de perguntas estruturadas que serviram para suscitar novas questões que não haviam sido pensadas no momento da estruturação das perguntas.

Os cadernos dos alunos, considerados como fontes documentais para a pesquisa, representam duas vozes ao mesmo tempo: a dos alunos e as das professoras. As dos primeiros, porque esses são os organizadores diretos desse objeto. As das segundas, porque são elas quem determina o que deve e como deve ser registrado o ensino de História nesses cadernos.

As fontes utilizadas me permitiram cruzar as informações obtidas, em um exercício dialético. Dessa maneira me foi possível identificar as contradições, os avanços e os retrocessos que permearam/permeiam o ensino de História no referido nível de ensino.

Foram entrevistadas trinta e seis professoras e trinta e seis crianças, discentes dessas professoras. Foram, ainda, objeto de entrevistas as dezoito diretoras das unidades de ensino onde foi desenvolvido o projeto de pesquisa e também as suas orientadoras e as suas supervisoras, especialistas em educação, de dezoito escolas das cidades sedes das SREs das regiões abrangidas pela pesquisa.

Para facilitar a coleta dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, antes de viajar para as cidades onde seria realizada a pesquisa, telefonava para as SREs e pedia para ser atendida, inicialmente, pelas suas equipes pedagógicas. Nesse contato, definia com cada equipe quais seriam as escolas pesquisadas. O método para a definição das escolas foi por mim estabelecido. Escolhi escolas centrais e periféricas das cidades, para que a pesquisa não recaísse apenas nas unidades de ensino onde a educação é considerada como sendo de melhor qualidade, embora sabendo que esse conceito sobre a qualidade do ensino nas escolas nem sempre é real.

Inicialmente comecei selecionando as escolas por meio de sorteio. Mas o método não foi eficiente porque às vezes recaía em escolas que ficavam próximas umas das outras e que a realidade sociocultural dos alunos e a administração pedagógica eram aparentemente muito semelhantes. Por isso optei, então, pela escolha deliberada das escolas.

A equipe pedagógica de cada SRE me auxiliava na escolha das escolas, uma vez que, a realidade educacional das cidades onde se deu a pesquisa me era, até certo ponto, desconhecida. A única exceção foi na cidade de Uberlândia, por se tratar do lugar onde moro e por conhecer a realidade dos bairros onde as escolas se localizam.

Essas equipes pedagógicas também comunicavam para as diretoras que o trabalho de investigação seria desenvolvido nas unidades escolares por elas administradas. Em seguida eu ia até essas escolas, onde geralmente era bem recebida, tanto pelos alunos como pelas professoras e marcava os dias e os horários para conversar com os sujeitos da pesquisa: professoras, alunos, diretoras e especialistas em educação.

Relacionei a política de implantação das reformas curriculares de História para o primeiro ciclo, com outras políticas públicas de educação, como por exemplo, o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD/MEC/FAE e a política de aquisição e distribuição de materiais pedagógicos para as escolas. Analisei, também, a formação docente, as condições de vida e de trabalho, a prática pedagógica das professoras, os currículos e o tempo pedagógico destinado ao ensino de História.

Como já disse, metodologicamente procurei ler os dados e as informações obtidas com a pesquisa, analisando-os numa abordagem dialética. Os dados coletados, por meio da documentação oficial ou de outras fontes, como os depoimentos dos alunos e das professoras, foram vistos e analisados como detentores de significados históricos e socioculturais.

Uma investigação histórica não pode ser realizada tendo como pressuposto a noção de que os dados oficiais, como aqueles obtidos em documentos da Secretaria de Estado da Educação, ou do MEC, sejam mais ou menos importantes do que aqueles obtidos por meio de depoimentos ou da análise dos cadernos dos alunos, por exemplo. A análise interpretativa da realidade histórica, como assinala CICILLINI (1997: 45), se efetiva também a partir da

da busca de explicações que poderiam estar situadas no contexto histórico da instituição escolar bem como no processo de formação e atualização do conjunto de pessoas que compõe os recursos humanos da escola, seja em seus aspectos de conhecimento específico, seja em relação aos conhecimentos pedagógicos.

Mas podem se efetivar também na voz dos alunos, dos pais dos alunos, ou seja, de toda a comunidade escolar, como ocorreu no caso do I Congresso Mineiro de Educação. O importante é ouvir a todos os sujeitos relacionados ao processo histórico em análise, assim como recuperar as pistas, os vestígios que possam se entrecruzar entre si e com outras fontes possíveis para ampliar ao máximo o nosso olhar sobre a temática em questão.

Com base no acima exposto, investiguei as reformas curriculares para o ensino de História do primeiro ciclo da educação fundamental no Estado de Minas

Gerais, abordando o conceito de currículo de forma ampla. Procurei evitar que esse se resumisse unicamente à imagem tradicional pela qual tem sido visto apenas como o conjunto dos conhecimentos, ou seja, das matérias ou dos conteúdos que os alunos devem estudar e conseguir vencer dentro de tempos pedagógicos preestabelecidos, de acordo com os ciclos ou com as séries em que se encontram.

O currículo foi analisado, neste trabalho, a partir de seus conteúdos e também de suas formas porque, como nos lembra SACRISTÁN (1998: 16),

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através das quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

O entrelaçamento dos conteúdos, das metodologias e das práticas pedagógicas é componente básico para a construção e concretização do currículo. A formação docente, as concepções socioculturais de educação, de escola e os referenciais teórico-metodológicos de História não podem ser desvinculados do ensino desse componente curricular. É, portanto, essa a conceituação ampla de currículo que norteia a análise e o desenvolvimento deste trabalho.

As categorias e conceitos presentes nas teorias curriculares, como: currículo escrito, prescritivo, ativo, pré-ativo, real, formal, oculto que, juntamente com outras categorias e conceitos referentes ao conhecimento histórico, me possibilitaram apreender os significados teórico/prático e as representações em torno do ensino de História. Isso, tanto para os discentes quanto para as docentes, que são sujeitos e objetos desse ensino. Por isso, além de me aportar na teoria de Sacristán, recorri também a outros curriculistas que têm contribuído para uma releitura do currículo, não só no Brasil, mas também no exterior.

CAPÍTULO 1

1 O I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Cada evento histórico é único. Mas muitos acontecimentos, separados no tempo e espaço, revelam, quando se estabelece relação entre eles, regularidades de processos.

(Edward P. Thompson)

As mudanças curriculares para o ensino de História no primeiro ciclo da educação fundamental em Minas Gerais têm suas origens na década de 1980, que se inicia trazendo significativas modificações para a organização política nacional. Vivendo uma conjuntura marcada pelo aprofundamento da crise econômica, resultado da política engendrada pelos governos militares, e que culminou com a derrocada do chamado “milagre econômico”, a sociedade brasileira passou a dar sinais de transformações sócio-políticas e econômicas.

Um novo modelo sindical dos educadores surgiu em todos os Estados brasileiros. Essa organização era motivada pela situação sócio-econômica e também pelo reconhecimento da necessidade de mudanças estruturais na organização educacional, tanto ao nível dos Estados quanto da União.

A esse respeito foi importante rememorar a minha militância sindical, quando fui diretora local do Sind/UTE em Uberlândia e ao nível estadual, cuja sede localiza-se em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais. Infelizmente, a documentação local sobre o movimento sindical dos professores já não existe. Os arquivos foram destruídos porque as diretorias mais atuais do sindicato avaliaram que era muito “papel velho” para se guardar.

No campo da organização político-partidária, o Brasil passava por transformações que se iniciaram a partir das lutas da sociedade civil, exigindo o fim do regime militar e a redemocratização do País. Houve uma reforma partidária em 1978

que, embora realizada pelo próprio regime militar, modificou o quadro partidário brasileiro. Com essa modificação surgiram novos partidos, embora em torno de alguns deles estivessem os velhos e tradicionais “caciques” da política brasileira. No dizer de ARAÚJO (1997: 86-87),

De fato a reforma partidária criou o ‘maior partido do ocidente’ (PDS). E por outro lado o MDB, ao transformar-se em PMDB, o fez perdendo vários de seus antigos pares. Estes agora se distribuem por outras siglas. O Partido Popular (PP), liderado sobretudo por Tancredo Neves, constituía-se a chamada ‘oposição confiável’ aos olhos do bloco oligárquico no poder. O PTB de Ivete Vargas tentava re-aglutinar o velho ‘peleguismo’. Quanto à esquerda, dividiu-se em três grupos: uma parte, em sua grande maioria composta por parlamentares e lideranças executivas, permaneceu no PMDB (provavelmente preocupados com a sua viabilidade eleitoral); um segundo grupo, ao estilo da velha esquerda populista irá se articular em torno do PDT e da liderança de Leonel Brizola. E finalmente teríamos o PT, praticamente ‘imberbe’ de representantes parlamentares, mas brotando como ação direta e autônoma de uma sociedade civil que se constituía organicamente. Trazia portanto consigo uma infinidade de novas práticas e sujeitos políticos. A arquitetura política da sociedade se transforma agora de forma radical.

Essa reforma partidária aconteceu no governo do General João Baptista Figueiredo. Surgiu, conforme o acima citado, o Partido Democrático Social - PDS -, que herdou as facções da Aliança Renovadora Nacional - ARENA. Essas facções eram a ARENA I e a ARENA II. Na prática elas tinham a mesma ideologia e representavam os mesmos segmentos da sociedade brasileira, ou seja, as suas camadas dominantes. Essa divisão foi estratégia política das elites para assegurar o poder nas suas mãos.

O Movimento Democrático Brasileiro - MDB -, que representava a “oposição consentida” no período ditatorial, reorganizou-se e formou o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. O Partido Democrático Brasileiro - PDT -, formado sob a liderança de Leonel Brizola, representava uma parcela do antigo partido populista denominado Partido Trabalhista Brasileiro - PTB -, cujas origens datam-se do período getulista.

Uma outra facção do PTB formou o partido do mesmo nome. Surgiu também o Partido Popular - PP -, cuja duração foi efêmera porque seu principal representante, Tancredo de Almeida Neves, acabou por se ingressar no PMDB para

disputar o governo do Estado de Minas Gerais, em 1982. Então o PP foi esvaziado e deixou de existir. Surgiu o Partido dos Trabalhadores - PT -, como resultado da luta sindical naquele contexto de reformas partidárias. Ele era composto por sindicalistas, sobretudo do ABCD paulista e setores da intelectualidade brasileira.

Era um novo momento político, decorrente das lutas sindicais e de outros movimentos sociais que se reorganizavam na sociedade civil, como o movimento estudantil, por exemplo. Uma parcela da Igreja Católica também redefinia sua ação política a favor dos pobres e oprimidos e pelo resgate dos direitos da cidadania. A Teologia da Libertação passou a ser aceita e divulgada por alguns de seus setores.

Os movimentos sociais, que se organizavam/reorganizavam naquele momento histórico, não eram decorrentes apenas da conjuntura econômica como às vezes têm sido explicados. Eles decorriam da vontade de uma parcela da sociedade de lutar pela construção dos direitos à cidadania, ou seja, lutar para conseguir liberdade, igualdade de direitos, dignidade humana.

Eles faziam parte de um processo histórico dialético. Por isso, neles estavam contidos diferentes interesses e objetivos políticos, econômicos, socioculturais de autonomia e de liberdade, que permeavam/permeiam o cotidiano da vida em sociedade.

Ao se organizarem sob o lema da cidadania, os movimentos sociais objetivavam resgatar os direitos aniquilados pelo autoritarismo do regime militar de 1964. Com isso, construíam uma noção de cidadania que no dizer de DAGNINO (1990: 104), possibilitava

*Uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um **nexo constitutivo** entre dimensões da cultura e da política. (...) Nesse sentido, a construção da cidadania aponta para a construção e difusão de uma cultura democrática.*

Os movimentos sociais foram significativamente importantes para a reorganização do pluripartidarismo e vice-versa. Durante o período do bipartidarismo que vigorou até o início de 1979, quando foi publicado o decreto permitindo a reformulação partidária, os movimentos populares, sobretudo as suas lideranças, aglutinavam-se em torno do MDB, ou então declaravam autonomia em relação à

organização partidária. Diante desse quadro político-partidário, formava-se um bloco heterogêneo de oposição e de resistência aos desmandos da ditadura.

Com o pluripartidarismo, esse bloco de oposição, organizado como estava, já não tinha mais sustentação. Cada grupo político passava a se expressar de acordo com as suas concepções políticas e ideológicas, tornando-se uma importante necessidade o ingresso em um partido político, cujo discurso e programa contemplavam essas suas concepções.

A esse respeito RUSCHEINSKY (1999:120), nos esclarece que,

Com a reforma todo o bloco daqueles que votavam ou eram acobertados pela oposição, ou ainda aqueles que no momento se apercebiam do corpo político-partidário foram colocados diante de uma encruzilhada, deveriam optar já que não se sustentava o bloco de oposição. Formou-se, então, uma pluralidade de opções partidárias, o que implicou para as lideranças na tomada de um posicionamento, pois que já não bastava uma definição pelo bloco da oposição ou selecionar candidaturas pela referência oposicionista. Torna-se um desafio imperioso, portanto, que as lideranças assinalassem ou reformulassem a expressão discursiva específica e a prática cotidiana ante a definição partidária.

Mas havia, também, uma certa resistência no seio dos movimentos sociais acerca da alternativa que se abriu para que as suas lideranças e seus membros, de modo geral, pudessem participar da organização partidária. Percebiam a oportunidade que se apresentava para que esses movimentos ganhassem expressão orgânica no plano político. Por outro lado, temiam que eles fossem usados para promoverem políticos ou partidos de tendência política populista.

Nesse sentido, RUSCHEINSKY (1999: 128), nos lembra que

A reforma partidária traz uma controvérsia ao seio dos movimentos sociais que mais ou menos explicitamente lutam pela autonomia e pelo grau de politização e rejeitam o lugar de massa de manobra de políticos populistas.

O que muitas lideranças e muitos participantes dos movimentos sociais temiam, era que o movimento político-partidário e os processos eleitorais pudessem interferir na mobilização popular e conduzi-la apenas para alavancar determinadas

candidaturas. Com isso, poder-se-ia esvaziar as lutas para a resolução dos problemas mais imediatos da população.

De certa maneira, os movimentos sociais determinaram modificações nos discursos e na prática política das elites tradicionais. Para continuarem no poder, passaram de tecnocratas autoritários a participativos populistas.

As mudanças na estrutura político-partidária e nas relações de poder da organização político-social brasileira foram, evidentemente, condicionadas pelas forças dos movimentos sociais que voltaram a povoar o cenário nacional. Na história política do País, o período correspondente ao da década de 1970 e primeira metade da de 1980 tornou-se decisivo para a sua transição política.

A redemocratização da nação brasileira, como analisa SADER (1988: 26), está intimamente relacionada ao impacto dos movimentos sociais que

Levou a uma valorização de práticas sociais presentes no cotidiano popular, ofuscadas pelas modalidades dominantes de sua representação. Foram assim redescobertos movimentos sociais desde sua gestação no curso da década de 70. Eles foram vistos, então, pelas suas linguagens, pelos lugares de onde se manifestavam, pelos valores que professavam, como indicadores de emergência de novas identidades coletivas.

A redefinição do sistema político-partidário e as eleições para governadores dos Estados da União, ocorridas em 1979 e em 1982, respectivamente, sofrem significativa influência dos movimentos sociais, embora eles não tenham substituído os partidos políticos. Apenas redefiniram discursos e práticas políticas dos sujeitos que compunham o cenário político nacional.

Nesse sentido, é também SADER (1988: 313-14), a nos esclarecer que os movimentos sociais

apontaram no sentido de uma política constituída a partir das questões cotidianas. Apontaram para uma nova concepção da política, a partir da intervenção direta dos interessados. Colocaram a reivindicação da democracia referida às esferas da vida social, em que a população trabalhadora está diretamente implicada: nas fábricas, nos sindicatos, nos serviços públicos e nas administrações nos bairros.

(...) Já a partir de 1982, com o estabelecimento dos primeiros governos estaduais do PMDB, um aparelho de Estado transformado

começou a abrir-se para reconhecer a legitimidade das organizações populares e incorporá-las em sua própria dinâmica.

Dessa forma, o movimento político-social que definiu as eleições diretas para governadores dos Estados, ainda no período do regime militar, possibilitou mudanças na estrutura político-partidária e nas relações de poder de muitos estados da União. Em Minas Gerais, o PMDB conseguiu se tornar uma expressiva força política e chegar ao poder em 1982, com Tancredo Neves eleito governador.

Essa mudança ocorrida no poder político mineiro está inserida no contexto da chamada “transição democrática” que pretendia a redemocratização do País. Esse movimento restabelece, segundo PRAIS (1990:53), *“a liberdade de imprensa, concede-se a anistia política, acontece a reorganização partidária e as eleições diretas para os governadores estaduais, em 1982”*.

Setores da sociedade civil se reorganizaram e participaram da reestruturação do poder político no Brasil. Os movimentos populares representados pelas Comunidades Eclesiais de Base, pelas associações de bairros, pelos movimentos sindical e estudantil, além de participarem cada vez mais da luta pela redemocratização do País, passaram a reivindicar uma redefinição nas políticas públicas para que elas garantissem ao povo brasileiro melhores condições de vida, de trabalho, de saúde, de educação.

O PMDB, ao sair vitorioso em vários Estados brasileiros, nas eleições estaduais de 1982, tentou garantir uma maior participação popular nas discussões que poderiam definir suas administrações nesses estados. Na sua campanha eleitoral para essas eleições, esse partido havia enfatizado a necessidade de priorizar a educação como fator propulsor da democracia, do resgate da cidadania e também das condições para o desenvolvimento e o “progresso” social e econômico da nação. Desta maneira, vários dos seus governadores se propuseram a pensar alguma reforma social para os estados onde haviam ganhado as eleições.

A população, que elegera os candidatos de oposição ao regime militar, reivindicava e aspirava conseguir desses governantes reformas nas políticas de habitação, de saúde, de transporte, de empregos, de salários e de educação. Elas deveriam contemplar, em seu entendimento, os interesses de todas as camadas sociais.

Nesse contexto de mudanças políticas, os professores da rede estadual de educação de Minas Gerais se uniram para discutir suas condições de vida e de trabalho, bem como a situação do ensino ministrado por essa rede. Na verdade, essas discussões já tinham se iniciado anteriormente, durante o governo do regime militar, em 1979, quando o Estado era governado pelo piauiense Francelino Pereira. Como nos lembra DE ROSSI (1998: 71),

Quando as liberdades políticas já podiam subir mais à tona, essa reorganização dos intelectuais e dos professores de 1^o e 2^o-graus vai se dar principalmente em duas frentes, segundo Cunha. Uma delas foi a luta para-sindical (mesmo sendo proibida por lei) dos professores das redes públicas de ensino.

Em Minas Gerais, a união desses educadores resultou na organização que deu origem a um movimento grevista em 1979. Essa greve teve significativa importância histórica para a educação nesse Estado. Ela significou o movimento social de maior expressão contra o autoritarismo imposto à educação pelas diretrizes educacionais determinadas pelo regime militar e assumidas pelos governadores por ele indicados. Ela expressava também o desejo de mudanças na educação que deveria ser realizado com a participação de toda a sociedade, democratizando as ações políticas educacionais no Estado.

Essa greve paralisou a rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, atingindo praticamente os setecentos e vinte municípios mineiros existentes naquela época. O movimento grevista de 1979 surgiu, também, em decorrência do aviltamento das condições salariais e de trabalho vividas pela categoria do magistério mineiro.

Mas é importante lembrar que a greve dos educadores da rede pública estadual de Minas Gerais não foi um movimento isolado no contexto nacional. Em vários Estados brasileiros os educadores romperam, a partir de 1979, com as amarras colocadas pelo autoritarismo do regime militar e foram à luta reivindicando melhores salários, melhores condições de trabalho, democratização nas escolas, expansão da rede educacional e melhoria na qualidade da educação.

A luta dos trabalhadores na educação era traduzida sobretudo nos movimentos grevistas que ocorreram a partir de 1980. São Paulo, Rio de Janeiro,

Paraíba, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte e vários outros Estados foram surpreendidos pelas longas greves dos trabalhadores da educação.

Esses movimentos unificaram os professores e os demais trabalhadores do ensino dos diversos estados em torno de reivindicações e objetivos políticos. As entidades representativas da categoria nos vários estados ganharam uma força política significativa na sociedade.

Aos poucos essas entidades foram se unindo para ampliar os movimentos estaduais e transformá-los em uma força política nacional. A união das várias associações estaduais fortaleceu uma entidade pouco conhecida na época - a Confederação dos Professores do Brasil - CPB. Essa entidade foi transformada, em 1989, na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.

O objetivo dessa entidade seria fazer com que se alcançasse, conforme explica SILVA (1999: 221), *“a unificação nacional de todas as entidades que representavam os diferentes segmentos dos trabalhadores em educação”*. Isso demonstra que o movimento dos educadores de Minas Gerais não ocorreu de forma isolada. Ao contrário, expressou as características de um momento histórico, caracterizado pela retomada dos movimentos sociais, que procuravam romper com os resquícios do autoritarismo imposto pelos “anos de chumbo” controlados pelo regime militar de 1964.

Mesmo considerando-se que os professores de Minas Gerais compunham uma sociedade tradicionalmente marcada pelo conservadorismo e por uma aparente tradição de conciliação política que caracterizava/caracteriza o povo desse Estado, a categoria profissional mostrou o contrário. Ela encontrava-se revoltada com o descaso dos governantes para com a educação e para com a falta de estabilidade no emprego, cujos contratos de trabalho não se caracterizavam, nem pela Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT e nem pelo Estatuto do Magistério (Regime Estatutário). Já se passavam vinte anos sem que houvesse concursos públicos para o magistério, e os professores exigiam a sua realização.

Essa situação era acrescida pela existência do clientelismo político que fazia da educação, em Minas Gerais, currais eleitorais dos velhos e tradicionais políticos

que usavam seus “prestígios” junto à categoria para conseguirem se eleger. Então a categoria resolveu dar um basta naquela situação.

A greve dos professores ocorrida em 1979 começou em Belo Horizonte, capital do Estado, e rapidamente se espalhou pelo interior. Suas lideranças eram compostas por professores que haviam participado de algum movimento sócio-político. Alguns tiveram participação no movimento estudantil e outros eram ex-exilados e presos políticos do regime militar de 1964 e que, com a anistia, puderam voltar a participar de movimentos contra o próprio regime no qual ainda se encontrava o País.

Essas lideranças eram, em geral, participantes de facções políticas como o Partido Comunista Brasileiro - PCB -, o Partido Comunista do Brasil - PC do B -, e outras tendências como o grupo Liberdade e Luta - LIBELU -, Convergência Socialista. O PCB e o PC do B foram aos poucos se filiando ao PMDB, pois, na reforma partidária de 1978 não se permitiu a formação dos partidos comunistas. Essas outras tendências acabaram se filiando ao PT.

A greve possibilitou a criação da União dos Trabalhadores do Ensino - UTE. Essa entidade, hoje transformada em sindicato, com o nome de Sind/UTE, congregava/congrega os trabalhadores da educação, desde docentes até funcionários das diversas funções existentes nas escolas.

Antes da greve de 1979, existia a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais - APP/MG. Mas essa associação não representava toda a categoria docente e nem os demais segmentos dos trabalhadores em educação do Estado. Além disso, demonstrou ser uma associação pelega, pois preferia estar sempre ao lado do governo, ao invés de encaminhar as reivindicações e as lutas da categoria.

A UTE foi fundada em 1980 e passou a congregar trabalhadores da educação de Minas Gerais que a ela desejasse se filiar, independente de suas funções na escola e na educação. Em outras palavras, congregava desde o pessoal da limpeza, até os diretores escolares.

Essa característica que foi dada à UTE ajudou a romper com alguns estereótipos acerca da profissão docente em Minas Gerais, sobretudo nas cidades tradicionalmente mais conservadoras. Um exemplo, nesse sentido, foi o fato de se romper com a idéia de que a docência era “sacerdócio” e de que, aqueles que a ela se dedicavam o

faziam por “devoção ao ofício” e não porque havia optado por uma profissão, na qual estavam contidos os elementos fundamentais das relações de trabalho. Elementos esses, identificados como a exploração da força de trabalho docente ou técnico-administrativa e as relações de poder que são construídas a partir da organização social que se estabelece no âmbito do trabalho educativo, tanto na escola quanto nas demais esferas onde se dá a sua organização.

Nesse sentido, é ilustrativo o que revela ARAÚJO (1997: 200), sobre como o magistério era visto em Uberlândia, uma das maiores cidades de Minas Gerais e localizada numa região bastante conservadora do Estado, que é o Triângulo Mineiro. Segundo esse autor,

O professor (ou melhor dizendo, ‘a professora’) na cidade de Uberlândia era visto até então como uma pessoa oriunda de um meio social abastado – e que por isso lhe pôde dar educação – e que trabalhava por ‘devoção ao ofício’. Seu salário, na realidade era uma ‘renda extra’, para ser consumida com coisas supérfluas – já que naturalmente era sustentada em suas necessidades essenciais pelos pais ou pelo marido. Algumas chegavam a declarar, sem enrubescer, que ‘trabalhavam para comprar bombom’.

Mas no final dos anos de 1970 e início dos de 1980, a realidade era outra. A proletarização das camadas médias da sociedade obrigava a mulher a trabalhar para complementar a renda familiar. Além disso, as mudanças socioculturais pelas quais passava a sociedade já apontavam, em muitos casos, a mulher como a responsável direta pelo sustento da família, levando ao reconhecimento de que o magistério era uma profissão e não um sacerdócio. Mais que isso, era e é uma das carreiras profissionais dentro dos serviços públicos. Portanto, precisava/precisa ser politicamente organizada e respeitada.

Sobre a profissionalização do magistério em Minas Gerais, principalmente em se tratando do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, no qual atuavam e atuam basicamente docentes do sexo feminino (na região de abrangência deste estudo, apenas as mulheres exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental), a realidade hoje é muito difícil. As professoras têm, nessa

profissão, a sua fonte de sobrevivência. Isso é revelado pela necessidade que elas possuem de dobrar turno e ainda de cuidar dos afazeres domésticos.

Das trinta e seis professoras entrevistadas na pesquisa realizada para o desenvolvimento deste estudo 76% (setenta e seis por cento), ou seja, mais da metade delas dobram turno. Essa dobra é realizada quase sempre em diferentes escolas que geralmente são distantes umas das outras. Poucas são aquelas que conseguem dobrar turno em uma mesma escola. Nesse sentido, é ilustrativa a afirmação de uma das entrevistadas, já que a sua fala traduz o que muitas delas expressaram nas entrevistas realizadas:

A gente trabalha uma média de quarenta e oito horas semanais. Além do trabalho na escola, ainda temos as tarefas da casa, o que nos toma bastante tempo. Por isso só temos o horário do “módulo II”¹¹ para elaborar os planejamentos. Esse período corresponde a uma hora e quarenta minutos por semana, mais ou menos.¹²

Assim, fica clara a importância da UTE em levar para o interior da categoria docente a discussão acerca do magistério enquanto uma profissão. Esse fato foi significativo para que essa professora começasse a perceber que ela também fazia/faz parte do mundo do trabalho. Por isso, não podia e não pode ignorar a sua condição de classe trabalhadora. Essa discussão contribuiu para unificar a categoria em torno de interesses coletivos, dando-lhe consciência da necessidade de lutar para conseguir mudanças no processo educacional estruturado pela SEE/MG.

A partir de uma união da categoria, teve início um processo de discussão que extrapolava a luta sindical por melhores salários e redefinição nas relações de trabalho. Tiveram início, também, as primeiras discussões acerca da necessidade de repensar a organização pedagógica no interior das escolas, das SREs e também da SEE/MG.

Os educadores da rede estadual de ensino de Minas Gerais começaram a reivindicar espaços para fazerem as discussões consideradas necessárias a uma mudança

¹¹ Módulo II é o período previsto na carga horária semanal da professora, destinado aos planejamentos e às reuniões pedagógicas. Esse período corresponde a uma hora e quarenta minutos por semana, no caso da carga horária destinada às professoras que ministram aulas no primeiro ciclo do ensino fundamental.

¹² Citado por uma das trinta e seis professoras entrevistadas neste estudo.

favorável aos interesses, não só da categoria docente, mas de todas as camadas sociais. Entendiam que essa seria uma maneira de democratizar e de redefinir as políticas públicas para a educação nesse Estado, com a participação daqueles que eram os responsáveis pela execução direta dessas políticas nas unidades escolares de cada município.

O PMDB, tentando passar para a sociedade uma imagem de que estava comprometido com os investimentos e as mudanças na educação, elaborou algumas reformas educacionais que se tornaram conhecidas e bastante estudadas pela intelectualidade educacional brasileira. Nesse sentido, dois exemplos de reformas educacionais peemedebistas merecem destaque pela amplitude e também pelas polêmicas que provocaram, não só em seus estados, mas em todo o País. Uma delas foi a reforma educacional promovida pelo Estado de São Paulo, no governo Franco Montoro, e a outra foi a de Minas Gerais, promovida pelo governo Tancredo Neves/Hélio Garcia.

Dessa maneira, começaram a ser realizados encontros, seminários e palestras, objetivando discutir questões pertinentes à educação em Minas Gerais. Alguns encontros foram promovidos pelas SREs das diversas regiões mineiras. Outros foram promovidos e organizados pelos educadores, às vezes com o auxílio e a cooperação das universidades e também da UTE.

Na esfera da política estadual para a educação foi pensado o I Congresso Mineiro de Educação. Esse congresso pretendeu se apropriar do discurso do movimento dos educadores mineiros e, com isso, demonstrar que o Estado de Minas Gerais desejava atender às reivindicações não só dos educadores, mas também da sociedade mineira no que diz respeito à educação.

Essas discussões abrangiam várias temáticas como, por exemplo, política salarial, carreira do magistério mineiro, condições de trabalho nas unidades escolares. Também se discutia o processo ensino-aprendizagem, metodologias de ensino, currículos, conteúdos escolares. De acordo com DE ROSSI (1998: 71), eram organizados movimentos

(...) principalmente por professores pesquisadores das universidades, e orientava-se para reformular a política educacional analisando os processos educacionais, divulgando textos, livros, revistas,

teses. No cruzamento do movimento sindical dos professores de um lado, e da difusão da crítica acadêmica de outro, ampliou-se o espaço de debates e a volta dos encontros e reuniões, principalmente depois da anistia aos punidos pelos governos militares em 1979.

Essas manifestações dos professores eram, muitas vezes, marcadas por contradições, como assinala PRAIS (1990:56), contendo ao mesmo tempo,

sentimentos tensos de frustração, mas também de possibilidades. Sentimentos de impotência, mas também perspectivas de conquistas (...) para uma atuação mais livre e redimensionadora de seu espaço, por parte dos docentes.

As contradições eram, possivelmente, decorrentes da complexidade que compunham o movimento docente. Alguns professores acreditavam que era possível transformar a escola e a educação a partir de uma mudança na esfera do poder político estadual. Para isso, estavam dispostos a organizar movimentos e a lutar nessa direção. O grupo partidário dessa idéia era liderado pelo movimento sindical que, naquele momento, era conduzido pela UTE. Os dirigentes dessa associação eram, na sua maioria, ligados ao PT. Algumas lideranças, entretanto, eram ligadas ao PMDB e outras não estavam ligadas a nenhum partido político organicamente organizado. Havia até mesmo aquelas lideranças do movimento docente que eram simpatizantes e até filiadas ao PDS.

Porém, sempre havia alguns que não acreditavam nessa mudança. Mas percebiam a necessidade de modificações, ainda que no âmbito da prática pedagógica de cada profissional que atuava no processo educativo no interior da escola e da sala de aula.

Em 1984, Tancredo deixaria o governo para se candidatar à presidência da República no movimento das 'Diretas Já'. Com a sua eleição à presidência, pelo voto indireto, uma vez que a Emenda Dante de Oliveira, que propunha as eleições diretas para a presidência da República fora derrotada no Congresso Nacional, Hélio Garcia terminou o governo da primeira gestão do PMDB em Minas Gerais.

Esse partido, na campanha eleitoral de 1982 colocou como eixo de sua política a luta pela redemocratização do País, a retomada do crescimento econômico no

Estado, a criação de políticas sociais para atendimento ao trabalhador, e a redefinição das políticas públicas de saúde e educação.

No discurso relativo à educação, o PMDB aproveitou as críticas do movimento docente para atacar seus adversários políticos, uma vez que o ex-governador Francelino Pereira, do PDS, e indicado pelo Governo João Baptista Figueiredo para governar o Estado de Minas Gerais, não havia sido capaz de negociar com os grevistas de 1979, sem antes usar dos mecanismos repressivos, como prisões, demissões, exonerações. Ao mesmo tempo, afirmou o compromisso de democratizar a educação e de realizar mudanças, tendo como eixo as reivindicações do citado movimento.

A vitória dos candidatos do PMDB em Minas Gerais, em 1982, foi esmagadora. Assim, ao assumir o poder, o então governador Tancredo de Almeida Neves reconheceu a significativa contribuição recebida dos educadores propiciando a vitória do PMDB sobre o PDS, enfatizando a educação como uma das prioridades governamentais.

Como já disse na introdução deste trabalho, o governador Tancredo Neves escolheu, para dirigir e repensar a política educacional da SEE/MG, intelectuais que aparentemente estavam comprometidos com os interesses não só das camadas dirigentes da sociedade, mas cuja elaboração teórico-educacional fugisse ao campo das tendências educacionais tradicionais conservadoras, defensoras dos princípios e interesses da sociedade capitalista e, conseqüentemente, descompromissadas com os interesses das camadas populares.

Foi escolhido, então, para Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, o Prof. Octávio Elíseo Alves de Brito. Para Superintendente Educacional, escolheu-se o Prof. Dr. Neidson Rodrigues. Ambos tinham inserção no movimento educacional brasileiro de tendência histórico-crítica, que via a necessidade de repensar as políticas educacionais brasileiras e seus processos pedagógicos.

Essa tendência educacional tem como seu principal expoente, na educação brasileira, Dermeval Saviani. Os paradigmas epistemológicos da teoria educacional histórico-crítica encontram-se no materialismo histórico dialético de filiação marxista.

A esse respeito, FREITAS (1995: 28), explica bem o seu significado. Segundo esse autor:

“Para a Pedagogia Histórico-Crítica a emancipação do homem passa, também, pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo esta uma contribuição da escola – como instância mais desenvolvida de difusão do saber – ao processo mais global de transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes – socialista”.

Essa tendência educacional defende a necessidade de pensar o processo pedagógico de forma democrática. Ao mesmo tempo, permite pensar que a prática pedagógica também possibilita a democratização social construindo, pelo exercício da educação, uma sociedade na qual a igualdade seja possível.

Nesse sentido, a contribuição do professorado é significativamente importante. SAVIANI (1984: 83), afirma que:

Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos. Ora, (...) tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor seja capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global.

Para que a educação da rede pública estadual de Minas Gerais pudesse contribuir para a redemocratização da sociedade era necessário que houvesse uma mudança na mentalidade dos professores. Somente assim, eles poderiam propor conteúdos e métodos de ensino capazes de levar os alunos a uma reflexão crítica, preparando-os para o exercício da cidadania, ultrapassando as relações de dominação tão arraigadas no interior da escola e da sociedade.

Os conteúdos a serem ensinados nas escolas deveriam permitir uma reflexão acerca da realidade vivida pelos educandos. Realidade essa, que lhes permitissem perceber as relações de dominação e também superá-las através do exercício da democracia, reconhecendo-se como agentes sociais.

Sobre a importância dos conteúdos, é ainda SAVIANI (1984:83-4), a nos lembrar que não se deve

“desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política.

De acordo com essa concepção de educação, os escolhidos para comandar os destinos da SEE/MG, no governo do PMDB, acreditavam que modificando a organização do ensino em seus aspectos curriculares já estaria sendo realizada a “revolução” na educação. Mas a visão de currículo com a qual trabalhou a SEE/MG era tradicional. Nela se enfatizava basicamente a listagem dos conteúdos programáticos a serem ensinados e as metodologias propostas para a efetivação da prática pedagógica das diversas disciplinas que compõem o currículo pleno, ou seja, as grades curriculares dos diferentes níveis de ensino.

Tendo como pressuposto a concepção de que era necessário repassar, criticamente, aos alunos o saber acumulado pela humanidade ao longo da sua evolução histórica, priorizou-se, nas reformas curriculares, a reelaboração dos conteúdos e das metodologias de ensino. Pensava-se que, com essas mudanças, poder-se-ia garantir a esses educandos uma postura crítica diante da vida e da sociedade. Essa concepção de educação é também conhecida como pedagogia crítica dos conteúdos. No Brasil, esse pensamento veio quase que substituir, no campo das teorias críticas da educação, a teoria denominada crítico-reprodutivista.

Essa última tem como seus principais expoentes Bourdieu e Passeron.¹³ Segundo esses autores, a escola é apenas reprodutora da ideologia dominante. Sendo assim, no Brasil, as escolas estariam apenas reproduzindo a ideologia do sistema capitalista. Com isso, estariam alienando os educandos, ao invés de promover as condições necessárias para torná-los sujeitos críticos da realidade sociocultural do seu mundo.

¹³ A esse respeito, ver BOURDIEU, Pierre and PASSERON, Jean-Claude. *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage Publications, 1977. Ver também: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

As teorias sociológicas da educação, que chegavam ao Brasil naquela época, tiveram influência na elaboração das teorias e das políticas pensadas pelo Superintendente Educacional e pelo Secretário de Educação de Minas Gerais. A concepção crítico-reprodutivista de educação, por exemplo, coloca a escola como aparelho ideológico de estado.

Essa teoria foi elaborada por Althusser¹⁴ em sua tese bastante conhecida e discutida no Brasil - *Aparelhos Ideológicos de Estado*. O peso dessa teoria está em afirmar que a escola não é neutra. Ao contrário, reproduz a ideologia do sistema capitalista e por isso serve apenas aos interesses das camadas dominantes.

Negando que essa seria a única função da escola, em especial a escola oficial de controle estatal, os partidários da teoria histórico-crítica da educação defendem que a escola pode ser o lugar privilegiado para dar aos filhos das camadas populares as condições de lutar contra as discriminações e a favor de seus interesses de classe. Isso se torna possível, segundo a referida teoria, na medida em que a escola priorize os conteúdos necessários para levar aos educandos os saberes cientificamente elaborados de forma crítica.

De posse do domínio desses conhecimentos, as camadas excluídas da sociedade teriam possibilidades de enfrentar, em condições de igualdade, a classe dominante. Por isso, defendem que a escola deve selecionar conteúdos que traduzam os conhecimentos necessários para que os educandos das camadas não privilegiadas da sociedade possam utilizá-los em favor da sua libertação, desalienando-os e capacitando-os para construir seus destinos.

Os dirigentes da SEE/MG eram adeptos da teoria histórico-crítica, que se pauta pela ênfase na necessidade de que as escolas devem transmitir conteúdos críticos aos alunos, como forma de dar-lhes as condições de se tornarem conscientes da sua função histórica na sociedade. Por isso, a grande mudança que propuseram a fazer no sistema público de ensino do Estado de Minas Gerais foi a reforma curricular de 1986.

Enfatizando essa necessidade da escola de se preocupar com a transmissão dos conteúdos, RODRIGUES (1995: 47) afirmava que era importante a

¹⁴ Sobre essa questão, ver: ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Trad. Joaquim José de M. Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

transmissão do saber, através de determinadas metodologias, materiais didáticos, e pessoas qualificadas para a transmissão desse saber, com o objetivo de preparar o educando politicamente. A ação educativa ultrapassa o simples ato de abertura de um depósito de saber a ser apreendido e assumido por segmentos da população que, por qualquer razão, não tenham acesso a esse saber fora dos quadros da escola.
(Grifos nossos)

Com essa afirmativa, o Superintendente Educacional de Minas Gerais resgatava a importância básica da escola que, no seu entendimento, era a de transmitir saberes para que seus alunos pudessem se preparar para o exercício da cidadania. Só se torna cidadão aquele que, ainda de acordo com RODRIGUES (1995: 47),

se insere na vida social e, ao fazê-lo, aprende a cultura existente nas relações sociais onde vive. É aquele que, ao ser orientado no domínio das conquistas da civilização, se torna capaz de compreender a realidade histórica e social ao seu redor e de dominar as forças que lhe bloqueiam o acesso ao progresso social e cultural.

Compreender o domínio das conquistas da civilização tem a significação de apreender os saberes acumulados pela humanidade ao longo do seu processo histórico. Por isso, à escola caberia o esforço de fazer com que o seu aluno conseguisse, por meio dos conteúdos por ela transmitidos, adquirir as condições necessárias para o seu progresso social e cultural.

Assim, a partir de 1983, logo após o início do governo Tancredo Neves, a SEE/MG propôs a realização do I Congresso Mineiro de Educação. Esse Congresso deveria constituir-se no espaço, privilegiadamente democrático, para discutir com a sociedade mineira e pensar as mudanças para a educação no Estado. Dessa forma, o PMDB o iniciou, objetivando discutir e colher subsídios para “reformular” a política educacional em Minas Gerais.

Ao se encerrar o I Congresso Mineiro de Educação, uma das prioridades político-educacional que se evidenciou foram as reformas curriculares. No Plano Mineiro de Educação 1984/87, documento oficial publicado pela SEE/MG, era claramente apontada a intenção da SEE/MG em reformular os currículos escolares. Essa reforma visava fazer as mudanças, que o Estado entendia, serem necessárias para atender

às reivindicações dos professores e da sociedade em relação a uma política educacional, que garantisse uma melhor qualidade para a educação, diferentemente daquela que havia sido executada durante os longos anos do regime militar.

A esse respeito o governo peemedebista assim se manifestou, conforme publicado em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (N^{os} 102-103, 1984:155)

A proposta de educação para a mudança tem como pedra angular 'o desenvolvimento de um currículo escolar que ofereça uma formação básica unificada, de boa qualidade, a todos os educandos, capaz de habilitá-los para as etapas subseqüentes da educação escolar, bem como para sua preparação visando ao exercício da cidadania'.

Mas a proposta curricular que foi elaborada pela SEE/MG, continha uma concepção tradicional, baseada em um conceito de currículo que tem um caráter racionalista e prescritivo. Essa concepção e essa forma interpretativa de currículo está, segundo GOODSON (1995: 51), “*intimamente associada à forma de administração e análise científica: as teorias curriculares são, em sua essência, prescrições*”.

Dessa maneira, as propostas curriculares, elaboradas para cada um dos conteúdos que compõem o currículo pleno do ensino fundamental e médio, foram colocadas para os professores em tom de obrigatoriedade, e não de sugestões que pudessem ser por eles repensadas e reelaboradas. Nesse sentido é significativa a Resolução N^o 5.998, de 03 de fevereiro de 1987, publicada em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (N^o 134, 1987: 54), afirmando que:

Art. 1^o – Os currículos básicos a serem implantados nas unidades estaduais de ensino de 1^o e 2^o graus, no ano de 1987, são os constantes dos Anexos I, II, III e IV desta Resolução.

(...)

Art. 8^o – Caberá à Superintendência Educacional/SEE baixar instruções para o cumprimento do disposto nesta Resolução.

A obrigatoriedade de implementar, sem maiores discussões, os currículos prescritos pela reforma, não possibilitou aos professores exercitarem suas capacidades intelectuais e criativas e muito menos a liberdade dos direitos democráticos. A opção

que lhes restava era tão somente a de implementar os “novos” currículos, independente da compreensão que pudessem ter de seus significados.

Por isso a SEE/MG não conseguiu concretizar mudanças mais significativas, que eram esperadas pelos educadores e pelo conjunto da sociedade mineira. Prendendo-se aos modelos construídos, como normas prescritas para todo o sistema estadual de educação, sem levar em consideração as diferenças socioculturais de cada região, de cada localidade, de cada unidade escolar, não oportunizou que os educadores discutissem permanentemente a questão curricular e começassem a construir outras propostas alternativas, de acordo com a realidade e as necessidades dos alunos para os quais ministravam a educação.

No documento “EDUCAÇÃO PARA A MUDANÇA”, publicado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, (Nº 89, 1983: 57), o governo explicita o “COMPROMISSO PARTIDÁRIO COM A MUDANÇA”, no qual afirma:

O compromisso fundamental do Governo Estadual do PMDB, que ora assume o poder em Minas Gerais, é com a MUDANÇA. MUDANÇA É A RESPOSTA À ESPERANÇA DO POVO.

O desafio da realização dessa MUDANÇA começa a ser vivido agora; há que se buscar a mudança na prática política, tanto na ação administrativa – eliminando o gigantismo burocrático, as mordomias e o empreguismo, sob o compromisso com a seriedade nos gastos públicos – como na abertura a uma participação maior da sociedade, o que envolve a DEMOCRATIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE DECISÃO, implementação e avaliação de propostas do interesse do povo.

Além de apontar os compromissos político-partidários do PMDB com as mudanças prometidas na campanha eleitoral, o documento ressaltava, na parte intitulada “O PROJETO MINEIRO” – citado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (Nº 89, 1983:58), que a escola pretendida para Minas Gerais deveria

ser aberta à comunidade, democrática em sua estrutura, no relacionamento professor-aluno e no convívio com a sociedade; deve ter como função precípua a preparação para o exercício da cidadania e deve, também, oferecer aos alunos condições de desenvolvimento de suas potencialidades motoras e intelectuais.

Ainda na mesma publicação, na parte denominada “RESTABELECIMENTO DA ESCOLA PÚBLICA, PARA QUE ESSA DESEMPEHE SEU PAPEL DE DEMOCRATIZADORA DA CULTURA E DO SABER ACUMULADOS PELO CONJUNTO DA SOCIEDADE” – páginas 61-62, diz-se o seguinte:

A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO depende, naturalmente, da VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, mas depende, ainda, do diagnóstico correto das dificuldades concretas, tanto externas quanto internas à escola, e da ênfase nas relações de ensino e aprendizagem, tendo em vista a transmissão de conteúdos significativos.”

(...)

Nesse particular, é importante que se desenvolvam esforços para:

(...)

· a produção e execução de novos Programas Educacionais, ajustados às necessidades da população em Minas.

Como, no momento da implantação das reformas curriculares nas unidades escolares, o governo baixou decreto, estabelecendo que os professores deveriam implementar as “novas” propostas curriculares, sem mencionar a possibilidade da participação direta dos docentes no repensar desses currículos, é possível observar, então, uma certa semelhança entre as práticas políticas do governo peemedebista com as dos governos anteriores. Na realidade, o I Congresso Mineiro de Educação não conseguiu criar uma nova política educacional.

O que ele fez foi diagnosticar os problemas inerentes à educação em Minas Gerais. Mas isso deveria ser realizado de modo mais democrático, permitindo que a sociedade e toda a comunidade educacional pudessem participar das discussões para as mudanças, conforme o discurso do próprio PMDB, que, teoricamente, desejava uma sociedade mais participativa, capaz de estabelecer um modo mais democrático de lidar com a educação no Estado.

O documento acima mencionado revela que, ao professor, poder-se-ia ter permitido reconstruir as propostas programáticas de conteúdos, o que poderia conduzir à reelaboração dos currículos para atender à realidade sociocultural dos alunos. Nessa perspectiva, o currículo passaria a ser entendido não só como a listagem dos conteúdos

programáticos que os docentes deveria trabalhar com os seus alunos. Isso eliminaria o seu caráter puramente prescritivo, como sugere a citação acima mencionada.

Assim, ele seria concebido de forma mais ampla, adquirindo o sentido que lhe é dado por SACRISTÁN (1998: 15-16), que a esse respeito se expressa da seguinte forma:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. (...) É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizada por ela.

Mas isso não ocorreu na prática cotidiana da implantação dos currículos reformados pela SEE/MG. O que aconteceu foi o estabelecimento de privilégios, por exemplo, dos aspectos políticos da organização curricular, e não daqueles ligados aos processos de aprendizagem, onde o aluno e o professor tornar-se-iam os seus sujeitos participantes. Portanto os reais sujeitos desse processo foram excluídos.

A concepção de ensino contida nessa prática poderia estar inspirada na possibilidade da construção de conhecimentos pelos sujeitos da educação, ou seja, pelos professores e pelos alunos. Essa é uma concepção defendida por alguns teóricos como Vygotsky que se posicionam a favor de uma teoria da aprendizagem em que esta se encontra inter-relacionada com o meio físico e social. De acordo com essa visão, a aprendizagem, a construção de conhecimentos e o currículo não podem ser vistos de forma fragmentada, como se um não interagisse com o outro.

Na realidade, a separação desses processos cognitivos só seria possível, como explica FRANCO (1996: 180), concebendo

a construção do conhecimento distintamente da aprendizagem e se a análise dos processos cognitivos se der a partir de uma visão dinâmica, e de uma visão da realidade como uma rede de relações que envolve esses processos.

No entanto, esse processo é formado, ainda de acordo com o mesmo autor, a partir de uma interação capaz de realizar modificações “*que podem ser interpretadas como um processo de desenvolvimento*”. Os trabalhos de Vygotsky sobre a aprendizagem e a construção do conhecimento são interessantes nesse sentido. É uma abordagem constituída de uma interação social. CARRETERO (1997:15), esclarece que:

A contribuição de Vygotsky significou, para as posições construtivistas, que a aprendizagem não fosse considerada como uma atividade individual, mas, sim, mais do que isso, social. Afinal, na última década, desenvolveram-se numerosas pesquisas que mostram a importância da interação social para a aprendizagem. Isto é, comprovou-se como o aluno aprende de forma mais eficaz quando o faz num contexto de colaboração e intercâmbio com seus companheiros. Igualmente, foram determinados alguns dos mecanismos de caráter social que estimulam e favorecem a aprendizagem, como o são as discussões em grupo e o poder da argumentação na discrepância entre alunos que possuam distintos graus de conhecimento sobre um tema.

Vygotsky estabelece o princípio de que o conhecimento é uma produção social e não individual que se dá na interação com sujeitos e objetos imersos em um contexto sócio-histórico e cultural. Segundo Vygotsky, para elaborar seu próprio conceito, o ser humano utiliza o signo, isto é, a palavra que inicialmente tem o papel de meio na formação de um conceito e que depois torna-se o seu símbolo. Assim, OLIVEIRA (1992: 30), explica que

A linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o signo tem na linguagem do adulto.

Dessa maneira, a construção do conhecimento é possível, tanto para docentes quanto para discentes, assim como também a aprendizagem daquilo que lhes passa a ser ensinado. Como afirma VYGOTSKY (1989: 51-2),

as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução

psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, enquanto à sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro.

As observações de Vygotsky demonstram que, além dos fatores biológicos, bastante enfatizados por Piaget, também os de ordem sociocultural e psicológicos são fundamentais no processo da elaboração do conhecimento. Sendo assim, o ser humano além de aprender o que lhe é ensinado, ele também constrói, numa interação sócio-histórica, cultural e dialética, os conhecimentos.

A análise documental do I Congresso Mineiro de Educação deixa entrever que havia contradições nas suas propostas político-pedagógicas. Em alguns momentos, elas procuravam passar a idéia de uma reforma curricular conservadora, que tinha como objetivo principal a reorganização dos conteúdos programáticos que deveriam ser ensinados. Em outros, tentavam mostrar uma reforma mais avançada, numa perspectiva crítica de currículo, onde a preocupação com as orientações metodológicas de ensino sugeria levar docentes e discentes a se tornarem produtores de conhecimentos e não apenas reprodutores daqueles já prontos e que lhes eram transmitidos por meio dos livros, ou de outros recursos didáticos, e mesmo dos programas de ensino.

O Congresso revelou, também, as tensões e as contradições político-pedagógicas existentes no conjunto da categoria de trabalhadores em educação do Estado de Minas Gerais. Um exemplo revelador desses fatores pode ser observado no que diz respeito às propostas apresentadas para o suprimento do cargo de diretor das unidades escolares. O CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO “EDUCAÇÃO PARA A MUDANÇA” (UBERLÂNDIA, 1983: 23), na sua parte referente às propostas

alternativas para o cargo de diretor das escolas estaduais e de Diretor I das DREs, traduz bem essas tensões e essas contradições:

- . *Eleição do Diretor I e dos Diretores de Escolas Estaduais por professores, alunos, pais, serventes e especialistas, considerando a competência técnica e não apadrinhamento político.*
- . *Eleição do Diretor por período de 4 anos, através de lista triíplice.*
- (...)
- . *Diretor com mandato por tempo indeterminado.*
- . *Criação do concurso para o cargo de Diretor.*
- (...)
- . *Eleição do Diretor pela comunidade para o máximo de 4 anos.*

Pelo acima exposto, verifiquei que os trabalhadores em educação, da rede estadual de ensino de Minas Gerais, tinham posições políticas e mesmo teórico-pedagógicas diferenciadas e, às vezes, bastante contraditórias. As suas propostas para o suprimento dos cargos de diretores escolares e de diretor I das DREs, esse último mais identificado como de delegados de ensino, são reveladoras dessas contradições e das tensões que se instalavam no meio da categoria.

Em muitos casos, defendiam propostas de acordo com determinados interesses pessoais. Em outros, defendiam posições mais coletivas e mais democráticas. Mas, mesmo assim, não eram capazes de estabelecerem um “consenso” sobre questões que eram e são politicamente fundamentais na organização político-pedagógica da educação.

Mas isso não retira a importância do Congresso como o primeiro movimento oficial elaborado para possibilitar algumas modificações na educação do Estado de Minas Gerais. O que se pretendia era mudar a mentalidade dos professores. Para isso, era necessário criar possibilidades de envolver docentes, família, discentes, associações, entidades diversas com o fazer pedagógico nas escolas.

Pelo menos esse fora o discurso do PMDB. O Secretário de Estado da Educação, o Prof. Octávio Eliseo Alves de Brito, no seu discurso de posse reafirmou os compromissos de campanha do referido partido. De acordo com SILVA (1999: 40), Brito “*reafirmou acreditar na esperança do povo no despertar de um novo tempo e, diante disso, o compromisso com a realização de mudanças*”.

O Prof. Octávio Eliseo assim se expressou nesse seu discurso de posse:

Hoje vivemos o desafio da realização de uma mudança defendida pelo PMDB e nos palanques de toda a nação, acolhida pelo apoio do povo através de seu voto. Mudança da prática política, tanto na ação administrativa, eliminando o gigantismo burocrático, as mordomias e o empreguismo, sob o compromisso com a seriedade nos gastos dos recursos públicos, como na abertura a uma maior participação da sociedade, o que pressupõe a democratização dos processos de decisão, de implementação e da avaliação das propostas políticas. Mudança também pela ênfase no social, na busca do atendimento das necessidades básicas da população: educação, saúde, saneamento básico, alimentação, moradia (BRITO, 1983, p. 4, citado em SILVA (1999: 40)

Dessa maneira, fica claro, no discurso do PMDB, a tentativa de convencer a população de que a sua propaganda, realizada nos palanques eleitorais seria executada no governo. Execução essa que deveria acontecer pelo menos em alguns dos setores considerados prioritários para a sociedade, como por exemplo, as mudanças na política educacional.

A esse respeito são também interessantes as palavras do próprio Superintendente Educacional da SEE/MG, Prof. Neidson Rodrigues, ao prefaciar o texto de LEROY (1986:13). Segundo ele, a SEE/MG deveria

Conduzir uma multidão de educadores a um novo e coerente modo de pensar e fazer a educação era um desafio politicamente mais importante do que tudo o mais que se pudesse produzir. As ações desencadeadas pela Secretaria nos campos da expansão da administração e da melhoria das condições de funcionamento das escolas, do orçamento, da carreira do magistério e outros seriam apenas sinais das mudanças em andamento. Certamente mudança ocorrerá apenas e tão-somente se ocorrer a transformação intelectual e política dos educadores. Por isso, (...) a discussão coletiva dos processos de recuperação e do currículo para as escolas em Minas (...) compõe(m) um conjunto de medidas que visam implementar uma nova cultura no campo da educação. (Grifos nossos)

De acordo com as propostas de mudanças para a educação em Minas Gerais, o que se pretendia era fugir dos modelos reformistas até então implementados pelos governos anteriores. A diferença estaria na discussão ampla e coletiva que o Congresso pretendia travar com os educadores e com toda a sociedade civil organizada.

Ainda, conforme o discurso do Superintendente Educacional da SEE/MG, o Congresso também levaria os educadores e toda a comunidade educacional mineira a pensar coerentemente as ações pedagógicas. Mas seria isso possível, considerando-se as contradições presentes nas concepções de mundo dos educadores e da comunidade escolar no seu todo? As dificuldades e a lentidão nas mudanças curriculares e na implementação de outras práticas pedagógicas, diferentes daquelas tradicionalmente realizadas, talvez possam responder essa pergunta.

Esse estudo demonstrou que as primeiras mudanças curriculares no Estado de Minas Gerais têm suas origens no I Congresso Mineiro de Educação. A análise da documentação referente às suas três fases: local, regional e estadual.¹⁵ Assim, as reformas curriculares que se esboçaram para o ensino de História para o primeiro ciclo também têm aí as suas raízes.

Mas o Congresso não se serviu unicamente para impulsionar mudanças curriculares na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Ele tem uma dimensão política e pedagógica muito mais ampla. Entretanto, o recorte mais específico deste trabalho são as reformas curriculares do ensino de História, especificamente.

A compreensão dessa questão fica ainda mais clara quando se trabalha com a recuperação da documentação produzida nessas três fases do Congresso. É na sua análise e nos seus estudos que se percebe mais nitidamente como se deram a organização do Congresso, a sua metodologia de trabalho, os resultados das suas discussões e as propostas e sugestões surgidas nas suas fases local, regional e estadual.

Os seus desdobramentos, através da sua organização e da sua metodologia de trabalho, iniciando nas unidades escolares, passando pelas instâncias municipais, regionais e estaduais, mostraram o que os professores pensavam acerca do sistema educacional da rede estadual de Minas Gerais. Mostraram também, de forma específica, muito do que pensavam e do que desejavam mudar em torno do ensino de História.

Em se tratando do ensino ministrado no primeiro ciclo, a preocupação era com o currículo de Estudos Sociais, uma vez que para esse nível de ensino sequer existia

¹⁵ A fase local, ou seja, a primeira fase do I Congresso Mineiro de Educação foi realizada nas unidades escolares e Secretarias Municipais de Educação de cada município. A Segunda, ou fase regional, foi realizada nas Delegacias Regionais de Ensino – DREs, e a terceira, isto é, a fase estadual, realizou-se em Belo Horizonte, capital do Estado.

um currículo de História. Por isso, os docentes participantes do I Congresso Mineiro de Educação não se furtaram em reivindicar e sugerir propostas para as mudanças curriculares que pretendiam ver realizadas com o referido Congresso.

Mas a maneira como tudo isso foi assimilado e incorporado à política educacional oficial da SEE/MG, a partir da segunda metade dos anos de 1980, é que não foi tão tranqüila como talvez se pudesse esperar. Muita coisa foi escamoteada pela SEE/MG e outras foram modificadas, às vezes até ignorando os debates e as sugestões elaboradas no decorrer do Congresso.

1 VOZES QUE DENUNCIAM E QUE TRADUZEM ESPERANÇAS: O DEBATE E AS DISCUSSÕES NA FASE LOCAL DO I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO

O I Congresso Mineiro de Educação representou um processo histórico que não se encerrou em outubro de 1983, ao finalizar sua última etapa, na capital mineira, constituída pela representação, pelos debates e discussões que se originaram nas escolas e depois avançaram para os municípios e para as regiões. Foi um processo histórico, em que por mais que a SEE/MG quisesse direcionar e determinar o fim das discussões que vieram à tona naquele momento, isso tornou-se impossível. Seus reflexos ainda continuam presentes em alguns aspectos da educação em Minas Gerais, como nas mudanças curriculares, por exemplo.

Em um processo histórico, de acordo com o historiador inglês, E. Thompson, estão presentes as ações, vontades e pensamentos que, partindo de cada indivíduo, conduzem-se em direção a uma construção social e coletiva. Portanto, torna-se impossível que, numa discussão tão ampla como aquela desencadeada pelo I Congresso Mineiro de Educação, as decisões se encaminhassem todas na direção do que pretendiam os representantes oficiais do poder, no caso, o governo e seus correligionários do PMDB mineiro.

Assim, nas discussões que buscavam identificar os problemas da educação mineira e propor soluções para mudá-la, emergiram, nas suas três fases – local, regional e estadual, as questões que já se encontravam em curso no movimento dialético dos educadores do Estado de Minas Gerais. A necessidade de mudanças na organização dos currículos escolares e na redefinição de conteúdos e métodos de ensino apareceu nos debates, nas discussões e nas propostas apresentadas ao Congresso, embora esse não estivesse dirigido especificamente para esse campo de reflexão.

A análise da documentação elaborada pelo Congresso trouxe à tona a preocupação dos professores com várias questões pedagógicas, inclusive com o ensino de História que era ministrado na rede estadual de Minas Gerais, preocupação esta que permeava toda a educação básica. Mas o recorte deste trabalho, como anunciei na sua introdução, trata-se do ensino de História no primeiro ciclo. As discussões e os debates

que ocorreram no I Congresso Mineiro de Educação dividiram-se por temáticas. Essas eram muitas, como por exemplo: currículos e programas; formação e desempenho do educador; assistência ao educando; aspectos didático-pedagógicos; política pública de educação; competência da escola; ensino de 1º e 2º graus e outros. Mas essa divisão tornou-se meramente didática para a consolidação dos documentos de cada etapa do evento.

Sempre que se iniciava a discussão e o debate sobre uma temática, os problemas apresentados levavam a outros temas e a outras questões, aparentemente focalizadas em outras áreas da educação. Por isso é preciso levar em consideração o processo dialético que envolve as questões educacionais com a finalidade de se traçar metas políticas.

Essa dialética coloca a escola, a escolarização e as políticas educacionais, dentro de um processo histórico que, conforme assinala APPLE (1989: 19), afeta *“nossas próprias idéias a respeito da escola, do trabalho e do lazer, dos papéis sexuais, da repressão ‘legítima’, de participação e direitos políticos, e assim por diante”*. Todas essas questões povoavam e continuam povoando as mentes e os corações dos educadores que ansiavam e anseiam por mudanças.

Portanto, discutir as questões educacionais de um sistema de ensino, como o caso das reformas curriculares do sistema estadual de educação do Estado de Minas Gerais, por exemplo, exige entender, como afirma POPKEWITZ (1997: 64), que é *“na inter-relação das epistemologias com a política institucional que os conceitos de reforma e de profissão aparecem como uma expressão dessas formações sociais”*.

Embora a documentação do I Congresso Mineiro de Educação apresente as questões discutidas, às vezes de modo isolado e fragmentadas, neste estudo procurarei estabelecer o nexos existente entre elas, ou seja, como e por que estão imbricadas entre si. Esta é uma tentativa metodológica, objetivando conseguir abarcar os significados do Congresso e de suas deliberações e posteriores influências nas mudanças curriculares para o ensino de História do primeiro ciclo em Minas Gerais, ou seja, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nos dias atuais.

Ao analisar o documento – CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO: “EDUCAÇÃO PARA A MUDANÇA”, produzido pelas escolas

estaduais e municipais de Uberlândia, na primeira fase do Congresso, em agosto de 1983, constatei que ele se divide em nove temas. Em cada um deles são levantados os pontos básicos considerados como problemas inerentes à educação do Estado de Minas Gerais, sobretudo a educação da rede estadual de ensino. Ao mesmo tempo, são sugeridas propostas alternativas para a solução daquilo que foi considerado como problema.

Os nove temas apresentados no documento e desdobrados em subtemas são: 1- currículos e programas; 2- formação e desempenho do educador; 3- assistência ao educando; 4- aspectos didático-pedagógicos; 5- relação escola X comunidade; 7- a questão política da educação; 8- escolas municipais e pré-escolares; 9- competência da escola.

Algumas dessas temáticas estão diretamente relacionadas com os objetivos deste trabalho, como: currículos e programas, aspectos didático-pedagógicos, formação e desempenho do educador e assistência ao educando. De acordo com esse CONSOLIDADO, na sua página 1, essas temáticas relacionadas a esta pesquisa, e que têm seus desdobramentos na atual política educacional para a rede estadual de Minas Gerais, abordam as seguintes questões:

1-Currículos e Programas

. *Educação Geral*

. *Formação Especial*

. *Matérias do Artigo 7º da Lei 5692 / 71*

(...)

. *1º grau (Ensino Especial, Ensino Regular, Ensino Supletivo das Redes Estadual e Municipal)*

. *Calendário Escolar*

2- Formação e desempenho do educador

(...)

3- Assistência ao Educando

(...)

. *Banco do Livro*

. *MEC / FENAME*

(...)

4- Aspectos didático-pedagógicos

. *Livro e material didático*

. *Sistema de avaliação*

(...).

Nesse mesmo documento, na página 3, a “*Educação Geral*”, subtema de currículos e programas, é identificada como uma problemática para a qual era necessário buscar soluções. Nesse sentido, algumas das propostas alternativas apontadas pelos participantes da fase inicial do I Congresso Mineiro de Educação - Encontro Municipal de Uberlândia -, foram:

- . *Liberdade de criar e inovar conteúdos curriculares de acordo com a estrutura da escola*
- . (...)
 - . *Melhor coordenação na dosagem do programa, pois a carga de informações está acima das condições de assimilação da criança, desestimulando-a*
 - . *Programa de ensino de acordo com a realidade de cada região*
 - . *Liberdade e flexibilidade no planejamento de acordo com a realidade da escola e do meio*
 - . *Planejamento único para todas as escolas da região*
 - . *Unificação de programa, observando pré-requisitos*
 - . *Consulta às bases na elaboração do programa de ensino, uniformizando, na grade curricular das escolas oficiais e particulares, as matérias do núcleo comum*
 - . *O mesmo currículo nas escolas de 1º e 2º graus*
 - . *A DRE deve zelar mais pelo cumprimento dos programas na cidade (uniformidade)*
 - . *Análise crítica dos currículos e programas*
 - . *Fornecimento de programas em nº suficiente, juntamente com os manuais correspondentes*
 - . *Produção e execução de novos programas ajustados às necessidades da população de Minas Gerais*
 - . *Reestruturação do programa de ensino de 1º e 2º graus*
 - . *Maior atenção ao ensino de 1º grau*
 - . *Elaboração de um programa especial para o curso noturno, ouvindo o interesse do aluno*
 - . *Eliminar as aulas especializadas (1ª a 4ª); colocar um professor regente e um auxiliar*
 - . *Acompanhamento do programa oficial em todas as escolas*
 - . *Conteúdo programático deve visar mais o qualitativo e quantitativo.*

A análise do acima citado revela que os educadores sentiam o desejo de liberdade para interferir no processo educacional e pedagógico da rede de ensino estadual de Minas Gerais, tornando-se sujeitos ativos desses processos. Dito de outra forma, queriam sair da simples reprodução de propostas educativas de cuja elaboração não participaram e nem ao menos foram convidados a fazê-lo.

1.1.1 Currículos e Programas

Os professores reconheciam a necessidade de adequar currículos e programas de ensino à realidade da escola. Isso demonstra que, para uma parcela dos educadores, a escola não poderia continuar transmitindo saberes descontextualizados da realidade sociocultural dos alunos.

Nesse sentido, são observadas nas propostas alternativas, contidas no imaginário dos professores e expressas no documento CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO: “EDUCAÇÃO PARA A MUDANÇA”, algumas contradições que são inerentes a todo processo dialético. Assim, ao mesmo tempo em que reivindicavam liberdade para criar e inovar as propostas curriculares e os conteúdos escolares, de acordo com a realidade sociocultural dos alunos, também desejavam unificar programas, uniformizar grades curriculares nas escolas oficiais da rede pública de Minas Gerais e estabelecer pré-requisitos para a elaboração desses currículos e programas.

Propunham que se fizesse uma análise crítica dos **currículos e programas**. Certamente imaginavam que, através dessa análise, fosse possível ajustá-los às necessidades da população de Minas Gerais. Não conseguiam perceber que essa população vive em regiões marcadas por grandes diferenças, com aspectos socioculturais, políticos e econômicos também diversificados.

Ao apontar para a necessidade de um **currículo para o curso noturno**, os educadores demonstraram conhecimento acerca dos problemas inerentes ao ensino noturno. Mas não especificaram em que sentido esses currículos e esses programas deveriam ser diferentes daqueles pensados e produzidos para o curso diurno. Estariam pensando em reduzi-los a um determinado mínimo, comparado com as propostas elaboradas para o curso diurno? E mais, será que o fato de ouvir os alunos do noturno seria suficiente para a elaboração de um currículo que estivesse de acordo com as suas necessidades e interesses?

No documento não aparece nenhuma discussão acerca da **situação do aluno trabalhador**. Não se discute, por exemplo, como fazer para que a educação que lhe é oferecida não seja inferior àquela ministrada para os alunos do diurno, reforçando

ainda mais as desigualdades de oportunidades para aqueles que ingressam mais cedo no mercado de trabalho, até mesmo sem antes concluir a educação básica.

Ao mesmo tempo que reivindicavam liberdade para criar e agir no fazer pedagógico, tornando-se sujeitos desse processo, desejavam também um controle sobre si e sobre a educação por parte do poder. Isto fica claro quando propuseram que o órgão representante da SEE/MG, a Delegacia Regional de Ensino - DRE-, zelasse pelo cumprimento dos programas e dos currículos nas regiões, nas cidades e nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Aí está um claro exemplo das contradições que permeavam as mentes dos docentes participantes do Congresso. Desejavam ser livres nas suas ações pedagógicas. Mas, ao mesmo tempo, também reivindicavam o controle dessa ação.

Propor a eliminação das **aulas especializadas** - Educação Artística e Educação Física - é outra contradição. Queriam uma **grade curricular mínima**, composta apenas pelas **disciplinas do núcleo comum**. Desta maneira, demonstravam não reconhecer a importância de uma formação integral. Não percebiam que, através dessas disciplinas, poder-se-ia formar alunos mais criativos, com mais sensibilidade para as artes plásticas e cênicas, a música, a dança e outras formas de expressão da cultura humana, que auxiliam na formação de cidadãos com facilidade para interagir com outras culturas, outros sentimentos e formas de vida. Aí estava a incoerência daqueles educadores que se diziam preocupados em dar aos alunos das camadas populares uma formação de melhor qualidade e que pudesse prepará-los para viver, em um sentido pleno, a sua trajetória no seu espaço social.

Consultar as bases, ou seja, os educadores, para a elaboração de propostas curriculares e programáticas de ensino era e é importante. Mas seria necessário, também, que essas bases se propusessem a repensar a função docente, seu significado político-pedagógico, sua prática pedagógica no cotidiano da escola e da sala de aula e sua relação com os saberes elaborados. Caso contrário, essa consulta pouco influenciaria na construção de propostas curriculares e programas de ensino mais adequados aos interesses dos educandos que frequentam as escolas da rede estadual de Minas Gerais.

No caso do **ensino de História**, que era ministrado para as séries iniciais do ensino fundamental, isto é, para o primeiro ciclo da educação fundamental do Estado

de Minas Gerais, os participantes do Congresso manifestaram o desejo de mudanças. Mas eram manifestações confusas e contraditórias. Nelas estavam presentes conflitos, tensões e contradições políticas.

Às vezes aparecia a proposta de acabar com o ensino de Estudos Sociais, pois, na prática, não havia o ensino de História nesse nível de ensino, e sim, o de Estudos Sociais. Mas havia, também, as sugestões de manter esse último, apenas modificando a listagem dos conteúdos que compunham aquele currículo. Essa contradição será mantida em todas as fases do Congresso. Aliás, até hoje isso não é claro para todas as professoras que ministram aulas no primeiro ciclo da educação básica da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Mas essa questão será detalhada no capítulo três deste estudo.

A proposta apresentada pelos participantes do Congresso de que a SEE/MG, através das SREs, fornecesse os programas curriculares, publicados em manuais, em número suficiente para todas as escolas e todo o seu corpo docente, mostra uma outra contradição entre o discurso e o desejo dos professores. Ao mesmo tempo em que desejavam e reivindicavam liberdade para “*criar e inovar conteúdos curriculares*”, também queriam um modelo a ser seguido. Na verdade, queriam receber os receituários dos currículos que deveriam ser aplicados nas escolas.

Esses currículos oficiais, transformados em modelos e receituários para a educação em todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais, inibiriam o repensar e o recriar das propostas curriculares de ensino que as adequariam à realidade da escola e à dos seus alunos.

1.1.1.1 As reformas dos currículos que compunham a área de Estudos Sociais/História

A área de Estudos Sociais que compunha o currículo pleno do 1º grau (ensino fundamental), de acordo com a Lei 5.692/71, era composta pelas disciplinas de História, Geografia, Integração Social e Política, Educação Moral e Cívica - EMC - e Organização Social e Política - OSPB. A Integração Social e Política era ministrada para as quatro primeiras séries do 1º grau, passando a ser denominada, na prática pedagógica,

por Estudos Sociais. Os livros didáticos para esse ensino recebiam, inclusive, o nome de Estudos Sociais e não de Integração Social.

O ensino de Estudos Sociais, no primeiro ciclo, não foi introduzido no Brasil somente após a implantação da Lei 5.692/71, como se tem afirmado em estudos a respeito da questão. A tentativa de implementar essa disciplina, no currículo escolar do referido nível de ensino, começou a ocorrer na primeira metade do século XX. Mas foi a partir da década de 1950 que o currículo de Estudos Sociais ganhou destaque na grade curricular das quatro primeiras séries.

Em 1957, Delgado de Carvalho publicou, pela Livraria AGIR Editora – Rio de Janeiro, o livro *“Introdução Metodológica aos ESTUDOS SOCIAIS”*.¹⁶ Esse autor baseava-se nas orientações da UNESCO, que já procurava estabelecer propostas educacionais para a América Latina, seguindo a linha política norte-americana de ditar normas e “orientações” para as políticas educacionais nos países latinos.

Essa obra, além de discutir a conceituação dos Estudos Sociais, discute, também, a integração dessa disciplina nos diferentes níveis de ensino, até mesmo, na educação infantil. Nela estão contidos capítulos sobre currículos e programas, métodos e técnicas de ensino, formação docente, fundamentação teórica que subsidia a proposta de Estudos Sociais, enquanto um componente curricular da educação fundamental e, enfático discurso ideológico. Esse último, claramente, a favor dos interesses americanos nos países latino-americanos, buscando escamotear a sua dominação, já intensa nessas nações, inclusive, no Brasil.

Tentando ocultar o processo de dominação dos EUA sobre o Brasil, sobre a América Latina e também sobre outros países do chamado terceiro mundo, é significativo o que afirma CARVALHO (1957: 115), a respeito da História e dos livros didáticos desse componente curricular:

Uma grande responsabilidade cabe aos compêndios de História para o ensino primário ou secundário que, em muitos países, faltam de objetividade e, freqüentemente, falseam as perspectivas, sob o pretexto de despertar sentimentos patrióticos. Alimentar rancores não é meio

¹⁶ CARVALHO, Delgado de. *Introdução aos ESTUDOS SOCIAIS*. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1954.

adequado à manutenção de boas relações internacionais. (Grifos nossos)

Nessa citação, parte de um discurso bem elaborado e bem articulado ao longo do seu livro, o autor insinua que o ensino de História, assim como de outras áreas do conhecimento que foram englobadas nos Estudos Sociais, como a Geografia, por exemplo, eram responsáveis pela formação de uma ideologia esquerdista. Ideologia essa vista como antidemocrática, porque criticava a política da dominação praticada, não só pelos EUA, mas pelos países desenvolvidos, que procuravam/procuram submeter os não desenvolvidos aos seus interesses e (des)mandos.

Essa ideologia estava presente no contexto histórico da Guerra Fria, onde o mote da política internacional era a disputa entre o capitalismo e o socialismo. A representação dessas duas tendências ideológicas era representada pelos EUA e pela União das Repúblicas Socialistas Soviética – URSS -, respectivamente.

Por essa razão, a História ensinada, sobretudo aquela que adotasse uma postura crítica diante da realidade política, econômica e sociocultural, era considerada como não objetiva e como falseadora da realidade. Os Estudos Sociais cumpriam, então, a função de descaracterizar, ao máximo, esse ensino de História.

Em 1964, seguindo a orientação do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar - PABAE - , Maria Onolita Peixoto, Técnica de Didática de Estudos Sociais do PABAE, lançava no Brasil, o livro “*Habilidades de Estudos Sociais*”.¹⁷

Essa publicação demonstrava, claramente, a ingerência dos Estados Unidos da América - EUA - na política educacional brasileira e, sobretudo, na política educacional da SEE/MG, com os acordos político-educacionais celebrados entre o Brasil, representado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC -, o governo do Estado de Minas Gerais e os EUA, firmados através do PABAE.

No dizer de PEIXOTO (1964: 185),

¹⁷ PEIXOTO, Maria Onolita. *Habilidades de Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964,

O Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE) é um órgão conjunto do governo federal do Brasil, do governo de Minas Gerais, e do governo dos Estados Unidos da América do Norte, destinado ao aperfeiçoamento de professores.

Conjuntamente administrado e financiado, de acordo com os convênios do Ponto IV de 1953 e 1956, o PABAE está localizado no Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte¹⁸.

Maria Onolita Peixoto, além de técnica do PABAE, exibia a formação em “Curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana - U.S.A.” -, como consta do seu currículo, expresso no livro, “Habilidades de Estudos Sociais”. Essa publicação demonstrava, claramente, o quanto o Brasil, em especial, o Estado de Minas Gerais, já estava adotando, para as suas políticas educacionais, os princípios e as “orientações” norte-americanas. Confirmando isso, observei que na contracapa desse livro, apareciam as referências:

*PABAE
Programa de Assistência
Brasileiro – Americana ao
Ensino Elementar*

BELO HORIZONTE (MG)

*INEP
Instituto Nacional
de Ensino Pedagógico

Ministério de Educação e da
Cultura*

RIO DE JANEIRO (GB)¹⁹

Essas referências, contidas nesse livro, demonstram que o Estado de Minas Gerais, assim como o Instituto Nacional de Ensino Pedagógico - INEP - e o MEC, esforçavam-se para implementar, nos currículos e na prática pedagógica da educação nacional e, em especial, na educação mineira, as “orientações” norte-americanas. Com isso, o ensino de História foi, lentamente, sendo banido do currículo pleno destinado ao primeiro ciclo da educação fundamental. Os Estudos Sociais foram, gradativamente, substituindo-o.

Em 1963, foi traduzido no Brasil o livro do norte-americano John U. Michaelis “*Estudos Sociais para crianças numa democracia*”.²⁰ Em 1970, essa tradução já se encontrava na sua 4ª impressão, revelando que a proposta curricular de Estudos

¹⁸ A acentuação gráfica do texto está de acordo com a norma ortográfica da época.

¹⁹ PEIXOTO, op. cit., contracapa.

²⁰ MICHAELIS, John U. *Estudos Sociais para crianças numa democracia*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1963.

Sociais para o primeiro ciclo encontrava-se em discussão no Brasil, sobretudo no Estado de Minas Gerais, seguindo as “orientações” do PABAEE.

Dessa maneira, a proposta de ensino de Estudos Sociais, copiada da organização curricular norte-americana, foi divulgada no Brasil, ainda nas décadas de 1950 e 1960, ou seja, antes mesmo da imposição da Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Porém, a ênfase e a predominância dos Estudos Sociais no currículo pleno das séries iniciais do ensino fundamental, isto é, do primeiro ciclo, ocorreu mesmo após a Reforma Educacional de 1971, que acabou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - de 1961.

Os currículos de História, de Geografia, de EMC e de OSPB eram ministrados no ensino de 5^a a 8^a séries. Mas no I Congresso Mineiro de Educação não houve um tratamento separado para cada um deles. Os seus participantes falavam de todos ao mesmo tempo. Às vezes chegavam a tratar, junto com eles, outros assuntos como, por exemplo, educação sexual, que nem mesmo era um currículo, de acordo com a grade curricular oficial existente na época.

Desta maneira, de acordo com o CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO “EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA” (UBERLÂNDIA, 1983: 5), nos itens que tratam do ensino de “*Educação Moral e Cívica, OSPB, Educação Sexual e História*”, apresentados como problemática no documento, os participantes do Congresso fizeram as seguintes “*Propostas Alternativas*”:

(...)

- Aumentar a carga horária de História
- . Intensificar o civismo na escola
- . Unir OSPB e Educação Moral e Cívica
- . Reformular a E.M.C. e OSPB de acordo com a realidade da região
- . Englobar a E.M.C. e OSPB com Geografia e História, aumentando a carga horária semanal
- . Modificar o Programa de Integração Social, voltando-se aos conteúdos de Geografia, História
- . Valorizar em mais alta escala o estudo do Brasil no Programa de Ensino
- . Valorizar a área de Estudos Sociais realmente como matéria eliminatória.

As propostas alternativas que apareceram no campo dos currículos de História, EMC e OSPB, demonstravam que não havia consenso por parte dos participantes do Congresso. Alguns educadores já questionavam os currículos existentes e suas estruturas. Por exemplo, sugeriam romper com os Estudos Sociais, transformando-os em currículos de História e de Geografia. Mas, também, propunham intensificar o civismo na escola, em uma clara manifestação a favor da ideologia contida nos Estudos Sociais.

Naquele momento propunham, ainda, a ampliação da carga horária do ensino de História. Essa proposta foi incorporada à reformulação curricular de 1986, conforme já anunciei anteriormente neste trabalho. Mas a proposta de valorizar mais o ensino de História do Brasil passou ao largo da reforma curricular de 1986 que, na 5ª e na 6ª séries introduziam História Antiga e Medieval. A História do Brasil incorporava esse currículo apenas na 7ª e na 8ª séries e, mesmo assim, em segundo plano porque os conteúdos curriculares eram balizados pela História Geral, de cunho eurocentrista.

Os professores também propuseram, no seminário local do I Congresso Mineiro de Educação, dar mais ênfase à História do Brasil no programa curricular para o ensino do primeiro ciclo. Isso se explica pelo fato de que, na proposta curricular de Estudos Sociais de Minas Gerais para as quatro primeiras séries, a proposta programática dos conteúdos para a 4ª série versava sobre a História do Brasil e essa versava sobre os períodos colonial, imperial e republicano.

Mesmo nos dias atuais encontrei, no desenvolvimento desta pesquisa, professoras que fazem questão de continuar ensinando **História do Brasil** na última série do primeiro ciclo, ou seja, na 4ª série. Pretensamente, pensam ser possível ensinar e fazer com que as crianças aprendam a História do Brasil, da Colônia à República, em um único ano letivo. Pensam o ensino de História em uma abordagem positivista, na qual destacam-se, como afirma NUNES (1996: 111-2),

Os conceitos de ordem, propriedade, moral, família, religião, progresso, pátria, trabalho. Esses conceitos buscam justificar a sociedade capitalista, dividida em classes, a propriedade privada dos bens de produção, a hierarquia social, o individualismo, e outros.

Na concepção positivista de História preserva-se a divisão social na produção ou elaboração do conhecimento. Assim, os historiadores, pesquisadores, produzem a História enquanto conhecimento e o professor

a repassa para o aluno. O sujeito da História é sempre o “herói”, o governante,, aquele que se “destaca” na sociedade de classes.

O homem comum não participa da construção do processo histórico. Dessa forma, os alunos, o professor ideologicamente colocados como homens comuns, não se sentem sujeitos do processo histórico. Tão pouco, percebem como interferir na sociedade, no processo educacional e provocar mudanças que sejam frutos da vontade coletiva da sociedade, da qual fazem parte.

Além disso, ainda procuram ensinar uma História nacional descontextualizada do resto do mundo. A História do Brasil, ensinada nessa abordagem positivista, encerra o Brasil em si mesmo, totalmente desvinculado de um contexto político, econômico e sociocultural mais amplo, onde a movimentação dialética da História possibilita o entrecruzar das várias nações, dos vários povos do mundo.

Mas as professoras não assumem, declaradamente, que ensinam esses conteúdos da História do Brasil. Elas dizem ensinar História de acordo com a proposta curricular oficial do Estado de Minas Gerais. O discurso de uma delas, a esse respeito, é representativo de várias outras: *“O programa curricular adotado baseia-se na vivência do aluno, começando pela sua própria história – nome, certidão de nascimento... fatos históricos reais e passados”*.²¹ Porém, na proposta oficial da SEE/MG, o programa curricular proposto para as quatro primeiras séries é **história de vida da criança e história local** (bairro, cidade e município).

Em uma análise realizada em cadernos de História de alunos da 4ª série do ensino fundamental, nota-se um contradiscurso entre o que é de fato ensinado aos alunos. Nesse sentido, é significativa a abordagem dos conteúdos presentes em um desses cadernos, porque ela reflete o que foi encontrado em vários outros, de alunos da referida série. Veja o exemplo:

*“- O descobrimento do Brasil;
- A primeira missa;
- (...);
- A libertação dos escravos;
- O Sete de Setembro e a Independência do Brasil”*.²²

²¹ Citado por uma das professoras entrevistadas neste estudo.

²² Retirado do caderno de História de um dos alunos entrevistados nesta pesquisa.

Além de ensinar uma **História do Brasil** descontextualizada e fragmentada, a referência para a sua organização são as datas comemorativas. Por isso, em alguns cadernos das crianças entrevistadas, os conteúdos passavam de um tema para outro, sem qualquer atividade que propusesse uma discussão ou um “fechamento” do estudo anterior. A referência para a mudança dessa História cronológica, etapista, era a data comemorativa mais próxima do momento em que estavam sendo ministrados os conteúdos da disciplina.

Quanto ao ensino de EMC e OSPB, as propostas alternativas sugeridas pelos docentes são contraditórias. Nelas aparecem sugestões de unir esses componentes curriculares um ao outro e de adequá-los à realidade da região. Mas também aparece o indicativo de uni-los aos componentes curriculares de História e de Geografia, fazendo-os desaparecerem do currículo escolar.

Há também a proposta de que esses componentes curriculares deixassem de ser ministrados, ocasionalmente, na prática docente. No dizer de alguns professores, apenas às vésperas das avaliações escolares, com o sentido de atribuir notas para constar dos currículos dos alunos, atendendo às imposições da grade curricular, sobretudo de 1^a a 4^a séries.

Os reflexos de algumas das discussões acerca do ensino de História, de acordo com a análise do documento acima citado, foram incorporados nas propostas alternativas do seminário realizado na fase local do I Congresso Mineiro de Educação. A sugestão de que se modificasse o Programa de Integração Social, que só era ministrado para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, voltando aos conteúdos de História e Geografia, é um exemplo da questão. Ela refletia uma luta travada em nível estadual e nacional, sobretudo pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH -, que já reivindicava o fim dos Estudos Sociais e a volta do ensino de História. A Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB - também se manifestava contrária aos Estudos Sociais, posicionando-se a favor do seu fim e da volta do ensino de Geografia.

Essa luta traspassou a década de 1970 e continuou, ainda, no início dos anos de 1980. As manifestações contrárias aos Estudos Sociais, objetivando a volta do ensino de História, fundamentavam-se no fato de que o ensino de

Estudos Sociais reforçava a concepção de que, como afirma FENELON (1994: 20-21),

(...) o ensino, sobretudo o de 1º grau, deve ser esvaziado de seu sentido formativo, pois isto seria inteiramente desnecessário. O aluno de 1º grau é passivo, mero receptor de informações, e como tal não precisa ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisa aprender a pensar e refletir, deve apenas apreender... O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumento científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir. (Grifos nossos)

Essa era a ideologia presente na educação brasileira, fruto das mudanças e dos compromissos do regime militar de 1964, com os setores conservadores da sociedade brasileira e também de grupos internacionais. Ao substituir os currículos de História e de Geografia pelo currículo de Estudos Sociais, os objetivos oficiais presentes nessa política educacional, não só de Minas Gerais, mas de todo o Brasil eram, em essência, passar à sociedade a noção de que os conhecimentos são neutros, objetivos e, acima de tudo, “científicos”.

O ensino dos Estudos Sociais transmitia um conceito abstrato de humanidade. Reforçava, através de seu currículo, o individualismo. Além disso, procurava desconsiderar, como afirmei em trabalho posterior, “*que o viver e o conviver implicam luta, contradição*” (NUNES, 1996: 102). O modelo político em questão – o regime militar -, desejava esvaziar as possibilidades de formar sujeitos críticos, capazes de questionar a organização política, econômica e social vigente no País desde o golpe de 1964 e mesmo em períodos anteriores da história nacional.

Era uma maneira de evitar que, através da educação, se pudesse formar cidadãos que pensassem criticamente, tornando-se mais fácil manter o regime em vigor, praticamente, sem contestações por parte do povo brasileiro. Assim, os Estudos Sociais apagavam um dos objetivos do ensino da História e da Geografia que era, entre outros, possibilitar o pensamento, a reflexão crítica.

Embora essa discussão ainda fosse incipiente no meio dos professores da educação básica, ela não era totalmente ignorada. Já existiam manifestações reivindicando, inclusive, o fim dos Estudos Sociais e a volta do ensino de História e de Geografia no primeiro ciclo do ensino fundamental de Minas Gerais. Mas essa reivindicação foi atendida apenas na reformulação curricular de 1993/1994²³, conforme será visto no capítulo dois deste estudo, referente aos currículos para o ensino do primeiro ciclo.

No segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, de 5ª a 8ª séries do 1º grau em Minas Gerais, os Estudos Sociais não chegaram a ser implementados. Houve resistência por parte dos professores de História e de Geografia, que se recusaram a ministrá-lo. Eles mantiveram os currículos específicos dessas disciplinas, conforme a tradição curricular brasileira. A esse respeito, NUNES (1996: 103), nos lembra que

ao deixar de implementar os 'Estudos Sociais' nas escolas estaduais em Minas Gerais, percebe-se um processo de resistência por parte dos professores mineiros. Ao se colocar como 'incapazes' de atender a essa mudança imposta no ensino de História, isto é, transformá-la em 'Estudos Sociais', aqueles professores mantinham-se na posição que se encaminhava no sentido de reconhecer a tentativa do Estado em eliminar a História dos currículos de 5ª a 8ª séries.

Esses professores perceberam, certamente, a ideologia que traspassava aquela reforma curricular, que propunha acabar com o ensino de História e de Geografia e instituir os Estudos Sociais. Essa ideologia pretendia “passar ao aluno uma concepção de História neutra, objetiva e “científica”. Nela o homem torna-se apenas um ser contemplativo do ato de conhecer (NUNES, 1996: 103).

A suposta objetividade do currículo de História, contida nos Estudos Social para o ensino de 5ª a 8ª séries, elaborada pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE/MG -, à luz da Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, era desmascarada quando se analisavam os seus objetivos. Esses revelavam que o principal desejo das “autoridades” governamentais e educacionais era o de ajustar os educandos à

²³ A reforma curricular da SEE/MG, de 1993, teve início nesse ano. Mas, somente em 1994, foram impressos e distribuídos, para as unidades escolares, os manuais contendo as propostas curriculares reformadas.

“ordem”, o que implica, como assinalei em trabalho anterior, “*Em uma concepção de educação que visa desenvolver nos alunos uma postura de submissão, de resignação. Isso, certamente, objetiva torná-los simples contempladores da realidade*”. (NUNES, 1996: 101),

Não havia, evidentemente, nenhuma preocupação em formar alunos pensantes, críticos. Ao contrário, pretendia-se escamotear a realidade social, evitando que os alunos percebessem os conflitos sociais, as desigualdades e as contradições que ocorrem em uma sociedade de classes. Por isso, os professores de História de 5^a a 8^a séries se recusaram a despende esforços na sua implantação.

Porém, o mesmo não ocorreu com as professoras que ministravam o ensino de 1^a a 4^a séries. Elas não conseguiram perceber a ideologia presente no currículo de Estudos Sociais para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Currículo esse, que foi implementado no Estado de Minas Gerais, desde o momento em que o governador da época, Rondon Pacheco, distribuiu a referida proposta curricular para as escolas da rede oficial de ensino, logo após a instalação da Lei 5.692/71.

Talvez, por não possuírem habilitação específica, nem em História e nem em Geografia, as professoras do citado nível de ensino não tenham percebido o significado da introdução dos Estudos Sociais na educação brasileira. Dessa maneira, ainda hoje, existem algumas que resistem às mudanças e insistem em ministrar os Estudos Sociais para as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.

1.1.2 A organização do trabalho docente no primeiro ciclo

Um ponto interessante enfocado pelos educadores participantes do referido seminário, contido no documento CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO: “EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA” (UBERLÂNDIA, 1983: 06), diz respeito à maneira como se organizava o ensino nas séries iniciais do “1^o grau”, visto em alguns de seus aspectos, como problemático. A falta da elaboração e cumprimento de um tempo pedagógico estabelecido para as disciplinas que formam o seu currículo pleno, era para eles um problema. Por isso, sugeriam como proposta alternativa para a

questão: “*Aulas por disciplina na 3ª e 4ª séries do 1º grau. (...) Elaboração do horário de 1ª a 4ª séries, evitando o desconforto do aluno ao levar todo material escolar*”.

Essa proposta deixa claro que o ensino de 1ª a 4ª séries era ministrado por professoras polivalentes. Não houve indícios de que os conteúdos dos componentes curriculares, que compõem a grade curricular do primeiro ciclo do ensino fundamental de Minas Gerais, fosse ministrado por professoras com habilitação específica para eles, o que ainda é uma realidade nos dias atuais.

A preocupação com a qualidade do ensino de História também pode ser identificada no documento CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO “EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA” (UBERLÂNDIA, 1983: 06), no qual encontrei o registro de uma sugestão para melhoria dessa qualidade, sendo essa de ordem metodológica: “*Aulas através de filmes e slides.*” Isso evidencia a preocupação que os professores já tinham em tentar utilizar diferentes linguagens no ensino desse e dos demais conteúdos dos componentes da grade curricular do primeiro ciclo do ensino fundamental. Esta é, também, uma preocupação que aparece nos dias atuais e que será mostrada no capítulo três deste estudo, na parte referente à prática pedagógica no ensino de História do primeiro ciclo.

No documento CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO “EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA” (UBERLÂNDIA, 1983: 9), no subtema “*Calendário Escolar*”, aparece a seguinte proposta alternativa: “*Inclusão no calendário Escolar de um período para Semana Pedagógica antes do início das aulas (fevereiro ou agosto) sem alteração dos dias letivos*”.

Essa proposta estava de acordo com a realidade vivida pelos professores que dobravam e ainda continuam dobrando turno, sem tempo para realizar seus planejamentos e discutirem coletivamente o processo pedagógico na escola. Seria uma semana para ajustarem seus currículos e programas à realidade da escola e dos seus educandos. Poderiam, ainda, socializar suas experiências e planejar um trabalho que revigorasse a qualidade do ensino e a auto-estima dos professores, aparentemente, descontentes com o excesso de trabalho e os péssimos salários da categoria docente, que já vinham se aviltando desde aquela época.

1.1.3 A formação docente e sua relação com a prática pedagógica

Quanto à formação docente e atualização profissional, os professores participantes da primeira fase do Congresso sugeriam, de acordo com o documento CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO “EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA” (UBERLÂNDIA, 1983: 09),

- . *Reestruturação completa do curso normal*
- . *Duração de 4 anos, sendo 1 para estágio*
- . *Programa rigoroso e consistente*
- . *(...)*
- . *Mudança dos currículos dos cursos normais, dando ênfase às matérias ligadas ao ensino de 1^a a 4^a série*
- . *Extinção de cursos vagos e compactos para formação de profissionais do ensino no nível do 2^o grau e licenciatura.*

Nessas propostas alternativas, sugeridas para o subtema “*Habilitação para o Magistério de 1^a a 4^a série 1^o grau*” (página 9 do citado documento), há uma preocupação com a formação das professoras que iriam exercer a função do magistério no primeiro ciclo do ensino fundamental. Essa preocupação refletia a necessidade de mudanças na formação docente, começando pela modificação dos cursos formadores dessas profissionais. Esses cursos eram considerados inadequados para dar-lhes uma formação competente, capaz de melhorar a qualidade do ensino ministrado no nível da educação.

Já se constatava, na época do I Congresso Mineiro de Educação, que, para efetivar mudanças nesse sentido, seria necessário repensar os currículos. Isso significava que eles deveriam estar mais adequados à realidade e às necessidades da formação docente, sobretudo à formação das professoras que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao proporem o combate aos cursos vagos e aos compactos que formavam professores, precariamente, pensava-se na moralização da formação docente para as séries iniciais do ensino fundamental, sendo tais cursos duramente criticados no Congresso, embora isso não tenha ficado registrado nos seus documentos finais. Esta seria, na visão dos participantes do seminário local, a maneira de resgatar a qualidade do

ensino de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, e também a dignidade daquelas que exerciam o magistério, trabalhando com esse nível de ensino.

No mesmo documento, na parte referente a “*Aperfeiçoamento e/ou atualização do Educador*”, encontrei as seguintes propostas alternativas:

- . *Cursos de atualização freqüentes oferecidos pela DRE em convênio com a UFU, atendendo à realidade da Escola, ocorrendo em horário diferente do de trabalho*
- . *Curso de especialização e reciclagem sem perda de vencimentos e gratuidade, tendo professores substitutos para suprir sua ausência durante o mesmo*
- . (...)
- . *Especialização para professores que atuam nas séries iniciais do 1^o grau*
- . (...)
- . *Curso de atualização na própria escola com disponibilidade de tempo*
- . *Reuniões periódicas para aperfeiçoamento, praticidade e organização do dia-a-dia*
- . *Estudo do Programa de Ensino para 2 horas retiradas da carga horária*
- . (...)
- . *Cursos de especialização por área que tenham aplicabilidade e conscientização do pessoal técnico-administrativo*
- . *Reformular o Ensino Superior vinculando-o à prática (treinamento em serviço)*
- ... *Exigir que as Universidades instalem cursos específicos de Licenciatura Plena para formação de professores de 1^a a 4^a e 5^a a 8^a séries e 2^o graus*
- ... *Aprimoramento do O. Escolar e vocacional facultando opção profissional consciente do aluno.*

(CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO: “EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA” (UBERLÂNDIA, 1983: 10).

As propostas acima mencionadas revelam que os educadores e os participantes da primeira fase do Congresso tinham clareza da necessidade de cursos para aperfeiçoamento da categoria para que a educação pudesse, realmente, passar por transformações. Essas sugestões ainda permanecem presentes nos dias de hoje.

As entrevistadas realizadas com as professoras do primeiro ciclo, para a elaboração deste estudo, revelaram bem essa questão. A maioria delas falou da necessidade de que o Estado ministrasse cursos, no sentido de oferecer-lhes condições de aperfeiçoamento, para que pudessem desenvolver um melhor desempenho em seus

trabalhos docentes. Segundo uma dessas professoras, as SREs “*não têm oferecido sequer um curso para nos reciclar*”.²⁴

A preocupação dos docentes em exigir cursos de licenciatura plena demonstra uma certa clareza por parte da categoria sobre os problemas causados à educação por parte dos cursos de licenciatura curta. O caso das licenciaturas em Estudos Sociais, cujos cursos tinham a duração de apenas dois anos, o que causou prejuízos irreparáveis ao ensino de História e Geografia, era um exemplo que fazia os professores refletirem sobre o significado político-pedagógico desses cursos formadores de profissionais para a educação.

Mas havia, também, cursos de Estudos Sociais em licenciatura curta, com uma carga horária ainda mais reduzida. Eles tinham somente 1.200 horas, ou seja, a sua duração era de apenas um ano e meio.

Nesse sentido, a preocupação dos docentes e dos demais participantes do I Congresso Mineiro de Educação com os cursos formadores de professores era pertinente. Com tanta redução nas suas cargas horárias, era impossível formar um profissional com a competência para ministrar um ensino de qualidade.

A exigência de que as universidades, em especial a Universidade Federal de Uberlândia - UFU -, promovessem cursos de melhor nível, rompendo com as licenciaturas curtas e também implementando cursos de aperfeiçoamento, que atendessem às necessidades dos educadores, é bastante significativa. De certa maneira, exigia-se que a Universidade revisse seu papel e sua contribuição na formação dos profissionais da educação, e que ela se aproximasse mais da educação básica para melhor organizar seus cursos e suas práticas pedagógicas, sobretudo nas licenciaturas, formadoras dos docentes que aí iriam atuar.

A UFU sempre se propunha a discutir a educação básica com os professores desse nível educacional. Mas nas suas discussões apenas apareciam as críticas ao sistema educacional vigente no Estado e na região, bem como aos métodos de ensino e à má formação dos docentes que, em muitos casos, ela mesma havia formado. Não conseguia avançar para além das críticas e propor caminhos que contribuíssem para

²⁴ Citado por uma das professoras entrevistadas para a realização deste estudo.

eliminar ou amenizar os problemas que eram identificados e apontados na educação básica.

Como assinala GRECO (1996: 85),

a Universidade, embora tenha levantado questões relevantes para as reformulações e auxiliado em algumas perspectivas de História e dos métodos a serem definidos, manteve-se em sua posição elitista, o que veio contribuir para mantê-la totalmente fora da realidade dos problemas que envolvem as questões do 1º e do 2º graus.

De certa maneira, o que os professores desejavam e exigiam da UFU, única Instituição Federal de Ensino Superior - IFES - da região, portanto, de ensino superior público e gratuito, era que ela, além de fazer as críticas, também auxiliasse na reestruturação da educação pública na sua área de abrangência, contribuindo para a melhoria da sua qualidade e atendimento às necessidades dos educandos.

1.1.4 Assistência ao educando

A análise do documento CONSOLIDADO PARCIAL DO SEMINÁRIO: “EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA” (UBERLÂNDIA, 1983) demonstra, também, a preocupação dos participantes do I Congresso Mineiro de Educação quanto a uma maior assistência que deveria ser dada aos estudantes da escola pública da rede estadual de Minas Gerais. Esse documento traz, na sua página 13, como propostas alternativas, referente ao “*Banco do Livro*” e à “*Biblioteca*”, as seguintes afirmações citadas por eles:

- . *Livros atualizados para enriquecimento da Biblioteca e que estejam de acordo com a idade dos alunos*
- . (...)
- . *Atendimento em tempo integral das Bibliotecas*
- . *Criação do Banco do Livro*
- . *Estender o Banco do Livro de 5ª a 8ª séries*
- . *Fornecimento de livros didáticos para empréstimo dos alunos*
- . *o MEC deveria enviar às escolas livros atuais e condensados para atender os alunos.*

Nessas propostas alternativas indicadas pelos participantes do seminário local do Congresso, havia a reivindicação em fazer que as bibliotecas funcionassem para atender às necessidade dos alunos, dos professores e também de toda a comunidade

escolar. Denunciavam que o acervo das bibliotecas estava desatualizado, pouco contribuindo para a reflexão sobre o desempenho pedagógico na escola.

Havia também o desejo de que o aluno pudesse ter livros didáticos para serem utilizados no ensino das diversas disciplinas. No que diz respeito ao Banco do Livro, os documentos analisados revelam que os professores reivindicavam a criação desse Banco e, também, a sua extensão para o segundo ciclo da educação fundamental e para o ensino médio. Essa reivindicação se justificava em função de que o Banco do Livro, naquela época, só existia para o primeiro ciclo, ou seja, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A preocupação com a gratuidade do livro didático estava presente nas suas sugestões. Mas, ao que parece, queriam um material condensado, ou seja, com o mínimo de informações que pudessem ser trabalhadas em cada série dos diferentes níveis da educação básica.

As questões relacionadas ao livro didático ficam mais claras na temática “*Aspectos Pedagógicos*”, principalmente, no subtema “*Livro Didático*”, contido nas páginas 14-15 do documento acima citado, onde aparece:

- . *Padronização do livro didático a nível de Estado*
- . *Padronização do livro didático a nível de município*
- . *Padronização do livro didático a nível de DRE, excluindo exercícios*
- . *Reformulação do livro didático para melhoria da qualidade do ensino de acordo com o programa oficial, mantendo a correlação de matérias*
- . (...)
 - . *Que a S.E.E. imprima o livro didático e envie às escolas através do Banco do Livro*
 - . *Edição do livro didático pelo MEC*
 - . (...)
 - . *Análise crítica dos livros didáticos antes de sua publicação.*

As propostas, mesmo contendo incoerências, continham muitos elementos que foram assimilados não só pelos governos estaduais, como também pelo atual governo federal, por meio da Secretaria do Ensino Fundamental - SEF -, órgão do Ministério da Educação e do Desporto. É o caso da análise dos livros didáticos, realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/MEC -, antes da elaboração dos catálogos de oferta dos livros que são enviados às escolas.

Esses catálogos vão para as unidades escolares dos Estados e dos Municípios, para que os educadores façam a escolha dos livros didáticos que desejam adotar. Posteriormente, o MEC faz a doação desses livros, de acordo com a sua política de distribuição desse material didático.

As análises dos livros são realizadas por uma equipe de professores da área do conhecimento de cada uma das disciplinas do currículo pleno. Mas isso não tem garantido que, os livros escolhidos pelas unidades escolares, tenham sido os mais indicados pelas equipes de análise do MEC. As razões disso serão discutidas no capítulo três deste trabalho.

Querer padronizar os livros didáticos no Estado, ou mesmo nos municípios, contradiz a idéia, antes defendida, de que o ensino deveria atender à realidade dos alunos e também da escola, de acordo com as condições socioculturais, políticas e econômicas do lugar onde ela se situa e onde vivem esses alunos. Outra contradição, que também fica explícita nesse conjunto de propostas para o livro didático, é a de que ele deveria ser reformulado de acordo com o programa oficial.

Se os programas curriculares oficiais não atendiam à realidade de cada região e de cada localidade onde se insere a escola e seus alunos, então, a padronização do livro didático, por meio desses programas, só serviria para piorar ainda mais essa situação. Mas, aparentemente, essa contradição não foi percebida pelos participantes do Congresso. Ou, então, as tensões políticas, existentes no meio da categoria docente, acabaram impedindo que se chegasse a uma proposta não contraditória a esse respeito.

A impressão e a distribuição dos livros didáticos pela SEE/MG, que já eram pensadas como forma de resolver essas questões, e também de adequá-las à realidade de cada localidade, foram encampadas pelos últimos governantes do Estado de Minas Gerais. Mas isso não resolveu os problemas da qualidade desses livros.

Eles continuaram desconectados da realidade sociocultural, política e econômica, que deveria ser trabalhada pelos diversos conteúdos nas escolas do primeiro ciclo. Além disso, como o referencial teórico-metodológico desses livros didáticos não foi priorizado como algo que necessariamente deveria passar por mudanças, nem pelos seus autores e nem pelas editoras, eles continuaram não podendo contribuir para

melhorar o trabalho pedagógico das professoras com o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em síntese, esses foram os resultados das principais discussões que ocorreram na fase local de discussão do I Congresso Mineiro de Educação. Embora o documento analisado seja o do município de Uberlândia, ele reflete o que se passou nos demais municípios da região, conforme será visto na análise do documento regional.

1.2 VOZES SILENCIADAS: A SÍNTESE DA FASE REGIONAL DO I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO

Nem tudo que se discutiu na fase local do I Congresso Mineiro de Educação, isto é, em cada município mineiro, representado pela SRE a que estava jurisdicionado, foi registrado nos documentos que sintetizaram a sua fase regional, ocorrida em cada SRE do Estado. A riqueza daqueles documentos locais, que expressavam as falas daqueles que estiveram discutindo a educação mineira naquele momento, foram empobrecidas e esvaziadas pela elaboração de textos pretensamente sintéticos.

Dito de outra forma, mais que sintetizar as idéias apresentadas por todos que se empenharam em detectar os problemas inerentes à educação do Estado de Minas Gerais e, ao mesmo tempo, propor soluções para tais problemas, o que a equipe técnica²⁵ da SEE/MG fez foi apagar e silenciar muitas das falas que apareceram na fase local do Congresso. A leitura do documento, referente à sua segunda fase, remete a duas possibilidades de entendimento da questão. Uma, seria a compreensão de que essa atitude por parte da equipe que elaborou o documento teria sido intencional e deliberada, objetivando encobrir aquilo que a SEE/MG não teria a intenção de discutir, ou de incorporar às mudanças que pretendia realizar. A outra, seria a de que a equipe apenas fez uma tentativa de “enxugar” o documento.

Descobrir qual era a real intenção da SEE/MG, não é fácil. O que nos é permitido é adentrar pela documentação que constitui a memória histórica do Congresso e, por meio dela, (re)construir seus significados.

Reconheço que a documentação recuperada acerca do fato em questão significa pistas, indícios, sinais, como nos ensina GUINSBURG (1991). Ela representa, não “a verdade”, mas “as verdades”. Sendo assim, possibilita diferentes leituras acerca do mesmo fato.

²⁵ Essa equipe técnica era composta pelas burocratas da SEE/MG, sendo que algumas delas eram ex-professoras da rede estadual de ensino a serviço da Secretaria. Outras, eram funcionárias de carreira daquele Órgão.

O fato, de acordo com VESENTINI (1997: 19), é visto como “o ponto de localização de significações e lugar onde é entrevista a realização da história, mesmo levando-se em conta uma perspectiva temporal ampla”. É a realização histórica ocorrida em um lugar e em um momento determinado.

Por essa razão, considero importante tomar certos cuidados para não estabelecer a relação do fato somente com a construção e a interpretação do vencedor, ou seja, dos sujeitos representantes do poder, configurados nos burocratas da SEE/MG. A voz e a vontade dos outros sujeitos do I Congresso Mineiro de Educação precisa, também, ser recuperada e ressignificada.

Essa ressignificação poderá delinear outras interpretações sobre o fato, ou seja, sobre os resultados da fase regional do Congresso. Dito de outro modo, poderá apresentar outra versão que não seja, necessariamente, aquela apresentada pela SEE/MG.

A esse respeito, é ainda VESENTINI (1997: 29-30), a nos lembrar que

O tempo ido, ameaçando retornar, aparece como uma situação já dada. Esta deixou um fato ou um conjunto deles a comporem um depositário qualquer, constantemente disponível, em que é possível buscar na lembrança atravessada por um conteúdo político preciso. (...) A diferença entre as interpretações, as versões, joga pouco. Existem, bem alocadas, significações não sujeitas a tais divergências, portanto comuns a quem a traz de volta, e aos leitores, ou que se acreditam comuns. Nessa base repousa a advertência.

Em outras palavras, minha intenção neste trabalho, foi desnudar outros significados a respeito do I Congresso Mineiro de Educação. Significados que não são, necessariamente, aqueles apresentados por quem detinha vínculos com o poder, isto é, com a política oficial do Estado de Minas Gerais.

Considerando o acima exposto, e para uma tentativa de compreensão dessa segunda fase do I Congresso Mineiro de Educação, analisarei dois documentos básicos. Um, referente à 26ª DRE, que hoje é a 40ª SRE e que, na época, era composta pelas atuais SREs de Monte Carmelo e de Ituiutaba. O outro documento básico, refere-se às demais regionais do Estado de Minas Gerais, do qual fazem parte as SREs de Uberaba, Patos de Minas, Patrocínio e Paracatu, objetos de investigação desta pesquisa.

A SRE de Patrocínio pertencia à DRE de Patos de Minas, e hoje são separadas uma da outra. A SRE de Paracatu pertencia a DRE de Unaí e hoje é, também, uma outra SRE. Uberaba formava a 25ª DRE e forma, ainda hoje, a sua SRE.

O documento referente à 26ª DRE seguiu o mesmo modelo organizacional do documento local, analisado anteriormente neste capítulo. Seu título é “CONSOLIDADO REGIONAL: UBERLÂNDIA - 1983”. Ele é composto de dez temáticas, sendo estas divididas em subtemas, seguindo quase que o mesmo esquema do documento elaborado na fase local do Congresso.

De acordo com o CONSOLIDADO REGIONAL (UBERLÂNDIA, 1983: Índice), os temas e os subtemas discutidos foram os seguintes:

- I ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO
(...)
- II ASPECTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS
 - . Sistema de Avaliação
 - . Recuperação Final e Paralela
 - . Organização de Turmas
 - .. Livro Didático
 - .. Material Didático
 - .. Calendário Escolar
 - ... Formação e Desempenho do Professor e do Especialista
- III PRÉ-ESCOLAR
(...)
- IV 1º GRAU (1ª À 4ª SÉRIES)
 - . Currículos e Programas
 - . Educação Geral
 - .. Atividades Especializadas
 - .. Atividades Extra-Classe
 - ... Revitalização do Magistério
- V 1º GRAU (5ª À 8ª SÉRIES)
(...)
- VI EDUCAÇÃO INTEGRADA, ENSINO ESPECIAL E ENSINO SUPLETIVO
(...)
- VII 2º GRAU
(...)
- VIII EDUCAÇÃO RURAL
(...)
- IX DIREITOS DO PESSOAL
(...)
- .. Jornada de Trabalho
(...)

X ASPECTOS POLÍTICOS ADMINISTRATIVOS
(...)
... Relação Universidade – Comunidade.

Ainda nessa parte do documento, aparecem os seguintes dizeres: “*Obs.: PARTICIPARAM DO CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO TODAS AS ESCOLAS ESTADUAIS, MUNICIPAIS E RURAIS DA JURISDIÇÃO, E ALGUMAS ESCOLAS PARTICULARES DE ARAGUARI.*” Essa observação procura mostrar a amplitude do que foi o Congresso nessa sua segunda fase, no âmbito regional das DREs, ou seja, das SREs do Estado de Minas Gerais responsáveis pela coordenação do seu sistema estadual de educação.

O documento básico para esse estudo foi “*SÍNTESE DOS RELATÓRIOS REGIONAIS*”. Ele foi elaborado em Belo Horizonte, na SEE/MG. O sumário do documento é bastante extenso, dando a impressão de que iria traduzir tudo aquilo que foi discutido nas diversas regiões coordenadas pelas DREs do Estado.

Entretanto, ao analisar o seu conteúdo, identifiquei uma redução e uma simplificação naquilo que as bases haviam discutido, chegando mesmo a descaracterizar as discussões. A análise dos documentos local e regional de Uberlândia revelou a riqueza no detalhamento dos problemas apontados e, também, na indicação de propostas alternativas para a superação desses problemas.

Essa descaracterização e esse empobrecimento ficam evidentes quando do cruzamento dos dados analisados nos dois documentos acima anunciados. Com esse cruzamento procurei tecer a trama do que representou a fase regional do I Congresso Mineiro de Educação. Nessa tecitura, tentei apontar o que desejavam as bases do Congresso, ou seja, os educadores, os alunos e a comunidade, que, uma vez convidadas, participaram das discussões do evento.

Procurei, assim como na parte anterior deste trabalho, deter-me nos aspectos que se relacionam com os seus objetivos já enunciados na sua introdução. Por isso, continuei priorizando as discussões sobre currículos, formação e condições de trabalho docente, livro didático, demais recursos pedagógicos e outras discussões relacionadas com os objetivos da pesquisa.

1.2.1 A discussão acerca da assistência ao educando

No que diz respeito à assistência ao educando, continuaram as reivindicações sobre Banco do Livro, bibliotecas, livros e outros materiais didáticos. Havia, também, a preocupação com os recursos financeiros para a aquisição desses materiais nas escolas.

No documento CONSOLIDADO REGIONAL (UBERLÂNDIA, 1983: 05), encontrei, assim como na fase local, citação sobre o “*BANCO DO LIVRO*”, tomado como um problema a ser resolvido na educação mineira. Ainda na mesma página do referido documento são apresentadas as “*PROPOSTAS DE SOLUÇÕES*” a esse respeito, e que são as seguintes: “- *Fornecer livros de acordo com o programa de ensino e as características geográficas, econômicas e sociais da região*”.

O documento elaborado pela SEE/MG, “*SÍNTESE DOS RELATÓRIOS REGIONAIS*”, não faz referência a essa questão. Entretanto, pelas discussões que ouvi de educadores de outras regiões, além da de Uberlândia, essa questão do Banco do Livro tinha sido discutida e constaria desses documentos regionais.

Ao que parece, a equipe técnica da SEE/MG, que elaborou o referido documento, ao tentar sintetizar as discussões, deixou fora dele muitas das questões discutidas. Seria uma tentativa de “enxugar” as propostas apresentadas pelos educadores e pela comunidade que participaram do Congresso? Ou, uma forma de tentar evitar que muitos problemas levantados e propostas apresentadas não chegassem à fase final do Congresso e, assim, não sendo objeto de discussão nessa fase, não aparecessem no seu documento final?

O livro e outros materiais didáticos também foram assuntos contemplados na fase regional do Congresso como pontos específicos de discussão. De acordo com o CONSOLIDADO REGIONAL (UBERLÂNDIA, 1983: 6-7), o livro didático foi tratado como problema, da seguinte forma: “*O livro didático não atende às necessidades do aluno*”. Como sugestões para resolver esse problema, enumeraram as seguintes “*PROPOSTAS DE SOLUÇÕES*”:

- (...)
- *Deverá haver doação de verbas de material didático, em quantidade suficiente, para atender aos alunos carentes, de acordo com a necessidade da Escola.*
- *Os livros, para serem adotados, deverão seguir critérios estabelecidos que, se não cumpridos, não serão aceitos.*
- *Critérios para adoção do livro didático:*
 - *que atendam as exigências do programa oficial;*
 - *que não contenham ilustrações supérfluas;*
 - *que atendam a maioria da população (vocabulário adequado, usos, costumes, etc.);*
 - *que não sejam estereotipados (fora da realidade regional);*
 - *que sejam de baixo custo e de material resistente;*
 - *que não sejam vinculados à ideologia dominante;*
 - *que os conteúdos sejam atualizados;*
 - *que tenham textos, sem espaço para respostas aos exercícios que venham a conter;*
 - *que sejam adotados a nível estadual;*
 - *que continuem sendo editados por especialistas e não pelo Estado, pois assim não estariam correndo o risco de uma imposição ideológica, que varia de acordo com a situação política atual.*

Nessas preocupações dos participantes da fase regional do Congresso, é possível perceber que foram mantidas as mesmas preocupações levantadas pelos participantes da sua fase local. Houve, inclusive, acréscimo de idéias interessantes e que não tinham aparecido na primeira fase. Dentre essas idéias que apareceram na fase regional do Congresso, coordenada pela 26^a DRE, destaco a preocupação em evitar que os livros didáticos fossem carregados de estereótipos e da ideologia dominante.

Isso demonstra que os educadores, juntamente com os demais representantes da comunidade que participaram do Congresso, eram capazes de perceber os graves problemas contidos nos livros didáticos. Problemas esses, caracterizados por racismo, preconceitos, estereótipos, que serão melhor analisados no capítulo referente ao livro didático e recursos pedagógicos.

Entretanto, verifiquei que os professores desejavam um livro que estivesse de acordo com o programa oficial de ensino. Isso mostra que não eram capazes de perceber a incoerência e a contradição em relação à sugestão de que o livro atendesse à realidade sociocultural de cada região. Se houvesse, por exemplo, uma proposta curricular de História oficial para todo o Estado, e um livro que atendesse à essa

proposta, então esse livro não poderia atender às diferenças regionais de usos, costumes e vocabulário adequado, conforme expresso nas sugestões do documento acima citado.

Outra incoerência observada refere-se à sugestão de que fossem adotados livros de baixo custo e material resistente para serem adquiridos pelos alunos. Ao mesmo tempo, reivindicava-se a doação dos livros pelo Estado. Assim, contradiz a sugestão de que esse último devesse arcar com a distribuição gratuita do livro didático para os educandos e, também, com outros materiais pedagógicos para as escolas.

No documento SÍNTESE DOS RELATÓRIOS REGIONAIS (BELO HORIZONTE, 1983), os participantes da segunda fase do I Congresso Mineiro de Educação referem-se ao material didático como problema que precisava ser resolvido. Assim, nesse documento, eles apresentam as seguintes “*PROPOSTAS DE SOLUÇÕES*” (página 7):

- *Aumento da proposta orçamentária destinada às unidades escolares.*
- *Que as verbas destinadas às Escolas sejam distribuídas de acordo com as necessidades próprias.*

Pelo acima exposto observei que havia, ainda que de forma velada, uma vontade de descentralizar os recursos destinados à educação mineira. Pensavam que, se os recursos fossem entregues diretamente às unidades escolares, certamente, poderiam ser melhor aproveitados, uma vez que seriam gastos em materiais que estivessem de acordo com as metodologias utilizadas pelos professores de cada uma dessas unidades escolares.

Essas preocupações ainda não foram resolvidas, nem mesmo nos dias atuais. Isso prova que, apesar de todo o esforço realizado pelos participantes do I Congresso Mineiro de Educação, a política do Estado pouco ou nada se alterou em relação à dotação orçamentária para material didático e sua distribuição nas unidades escolares.

Mesmo quando as professoras, entrevistadas nesta pesquisa, quiseram afirmar a existência e a utilização de recursos e materiais didáticos mais interessantes nas unidades escolares onde trabalham, as vozes dos alunos entrevistados derrubaram as suas argumentações. Todas as administradoras escolares entrevistadas, perfazendo um

total de dezoito diretoras, sendo uma de cada unidade escolar, afirmaram que nas escolas que dirigiam existiam e eram utilizados pelas professoras: videocassete, fitas de vídeo, mapas, globos, retroprojetores, televisores, livros paradidáticos, jogos educativos, jornais, revistas, quebra-cabeças, CD-Room, filmes e outros.

Mas a maioria das crianças entrevistadas, que foram ao todo trinta e seis, sendo quinze do sexo masculino e vinte e uma do sexo feminino, negaram essa informação. Elas disseram que: “*A tia usa livro, caderno, quadro, giz, folhas com as datas civicas para achente colorir*”.²⁶

De acordo com essas informações, verifiquei que a questão da falta de material didático e de verbas para a aquisição desse material não chegou a fazer parte da política educacional do Estado de Minas Gerais, no período do governo do PMDB, representado por Tancredo Neves e Hélio Garcia e, mais tarde, no mandato seguinte, por Newton Cardoso. Ainda hoje, a política educacional do Estado não priorizou recurso orçamentário para suprir as escolas da rede estadual de materiais didáticos necessários ao trabalho pedagógico dos docentes.

A questão das bibliotecas escolares foi reafirmada no documento regional da 26ª DRE. Propondo soluções, assim se expressa o documento CONSOLIDADO REGIONAL (UBERLÂNDIA, 1983: 6-7):

- *Criação de espaço físico para a existência da biblioteca.*
- *Valorização da biblioteca escolar para atender à comunidade.*
- (...)
- *Biblioteca dinâmica, concreta, manipulativa, adequada às características da escola.*
- (...)
- *Atualizar e ampliar o acervo das bibliotecas escolares.*
- (...)
- *Maior assistência do M.E.C. às bibliotecas das unidades escolares urbanas e rurais.*
- *Criação de Biblioteca Rural.*
- *Subvenção, pelo Estado, de verbas para aquisição de livros que atendam às necessidades de cada realidade escolar.*

²⁶ Fala de uma das crianças entrevistadas. As palavras foram copiadas conforme a grafia da criança.

No documento produzido pela equipe da SEE/MG, SÍNTESE DOS RELATÓTIOS REGIONAIS (BELO HORIZONTE, 1983), não foi mencionada a questão das bibliotecas escolares.

Já no documento regional da 26ª DRE, essas preocupações acima citadas, apresentadas nas discussões locais, foram mantidas. Além dessas, foram acrescentadas outras, que se transformaram em propostas de soluções. Um exemplo foi a preocupação com o espaço físico para as bibliotecas escolares e a criação delas nas escolas da zona rural.

A reivindicação para a melhoria e a ampliação das bibliotecas foi mantida. Além de sugerir a aquisição de um acervo adequado ao trabalho pedagógico das unidades escolares, também sugeriu-se que o Estado fornecesse verbas para a compra de livros atualizados, revistas, jornais e outros materiais que pudessem contribuir para a formação dos educadores, dos alunos, e que também servissem à comunidade.

Essa última sugestão demonstra a preocupação de se inserir a comunidade na vida cotidiana da escola, democratizando o saber e a política administrativa e pedagógica na unidade escolar. Dessa forma, conduzir-se-ia a uma maior abertura da escola para a comunidade, que poderia participar de modo mais concreto na política educacional, conforme a propaganda do PMDB, quando das eleições de 1982.

As questões relacionadas ao livro didático, à necessidade de bibliotecas, com acervo atualizado e disponível para os professores e os alunos, ainda não foram, suficientemente, resolvidas nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Na maioria das escolas, nas quais desenvolvi esta pesquisa, verifiquei que as bibliotecas são bastante precárias.

O acervo é pequeno e quase sempre desatualizado, não se constituindo em fonte de pesquisa para as professoras e os alunos. Na verdade, praticamente, não existem livros ou outros materiais que possam contribuir para a melhoria do trabalho docente na sala de aula.

Em algumas escolas não há bibliotecária. Por isso, a biblioteca fica fechada ou, então, as próprias professoras ou as especialistas de ensino é que fazem o atendimento nas mesmas.

1.2.2 A formação docente e a sua relação com a prática pedagógica

Quanto à formação e ao desempenho profissional dos professores e dos especialistas em educação (supervisor e orientador escolar), o documento CONSOLIDADO REGIONAL (UBERLÂNDIA, 1983: 7-12) destaca como problemas:

- *Despreparo do profissional do ensino.*
- (...)
 - *Baixa remuneração obriga o professor à dobra de turno, impossibilitando-o de preparar bem suas aulas e cansando pelo excesso de trabalho, o que contribui para o baixo rendimento de aprendizagem.*
 - *Acúmulo de responsabilidade para o professor das quatro primeiras séries, em se tratando de escrituração, como: boletins, folhas de promoção, etc.*
 - *Ausência de curso de atualização por áreas.* (Grifos nossos)

Diante dessas e de outras questões apresentadas, foram feitas as seguintes “PROPOSTAS DE SOLUÇÕES” pelos participantes do Congresso:

- *Melhoria do nível das escolas de Habilitação para o Magistério de 1^o e 2^o graus.*
- *Eliminação de cursos vagos.*
- *Reciclagem e cursos de atualização, gratuitos e com abonos de faltas, na própria localidade, obrigatórios ao professor como condição para acesso e progressão no município.*
- (...)
 - *Dedicação exclusiva do professor, com salários compatíveis por habilitação.*
 - (...)
 - *Manter o Curso de Habilitação para o Magistério de 1^a a 4^a série, com melhor qualidade.*
 - (...)
 - *Reuniões obrigatórias para reavaliação nos processos e técnicas de ensino.*
 - *Salários condignos por habilitação, independentes do nível e grau de atuação, evitando a dobra de turno.*

No documento SÍNTESE DOS RELATÓRIOS REGIONAIS (BELO HORIZONTE, 1983: 17), apareceram como sugestões para discussão na última fase do Congresso:

- Professores de 1ª à 4ª série

Conteúdos

- . *Treinamento específico para cada uma das quatro primeiras séries do 1º grau*
- . *(...)*
- . *Especialização / Treinamento*
- . *Treinamento para professores municipais.*

Nessa parte, referente à formação e desempenho na carreira docente constatei, por meio da pesquisa desenvolvida, que os problemas e as propostas de soluções pensados em 1983, quando do I Congresso Mineiro de Educação, ainda estão presentes, nos dias atuais, nas discussões e nas reivindicações das professoras que ministram os conteúdos curriculares de História, nas quatro primeiras séries, ou seja, no primeiro ciclo da rede estadual de ensino de Minas Gerais. As entrevistas realizadas com essas professoras demonstraram que elas percebem a necessidade de cursos de atualização para capacitá-las a melhorar a qualidade do ensino que ministram para seus alunos.

A avaliação escolar foi outra temática bastante discutida na fase regional do Congresso. O que foi apontado como problema e como propostas de soluções para tais problemas são questões que estão presentes, ainda hoje, no ensino de História do primeiro ciclo.

De acordo com o documento CONSOLIDADO REGIONAL (UBERLÂNDIA, 1983: 1-3), referente aos “*ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS*”, os problemas apontados em relação à avaliação foram:

- . *(...)*
- . *Avaliação em Ciências e Integração Social na 1ª série, sem que os alunos estejam alfabetizados.*
- . *(...)*
- . *Supervalorização das notas e do alto índice de aprovação, em detrimento da aprendizagem.*
- . *(...)*
- . *Pesquisa e trabalho em grupo como meio fácil de obter nota.*

As soluções para esses problemas seriam as seguintes, de acordo com a ordem acima estabelecida:

(...)

- *Deveriam ser acumulados os créditos referentes a Integração Social e Ciências para o 2º semestre, com apenas duas avaliações, caso o aluno já esteja alfabetizado; do contrário, o aluno poderia ser avaliado nestes conteúdos a partir da 2ª série.*

(...)

- *Desenvolver uma política educacional que valorize a competência, a cultura brasileira, a responsabilidade social, visando criar entre os alunos uma nova mentalidade em relação ao saber.*

(...)

- *Recriar essas técnicas, eliminando suas falhas.*

- *Atividades desse nível podem ser de caráter formativo.*

Os educadores estavam, naquele momento, preocupados com a avaliação que era realizada em Estudos Sociais, ou Integração Social, como também era denominado esse componente curricular, sobretudo na 1ª série do primeiro ciclo (1ª série do 1º grau). Não havia, por parte das professoras alfabetizadoras, a noção do significado de alfabetização em História.

Por considerar que a forma mais correta de avaliar o aluno era através de provas e testes escritos, os educadores imaginavam que a criança que ainda não tivesse o domínio da escrita e da leitura não poderia ser avaliada no ensino de História. No imaginário docente, a criança que não consegue escrever, não é capaz de exprimir o que sabe e o que aprendeu através de outros meios, como a representação de suas idéias, oralmente, ou por meio de desenhos, por exemplo.

Por essas razões, propunham que as crianças só fossem avaliadas quando já soubessem escrever. Sugeriam, portanto, que a avaliação só ocorresse no segundo semestre letivo da 1ª série, ou então, somente na 2ª série do 1º grau.

Ainda hoje, há um certo consenso sobre as formas de avaliação a serem adotadas entre as professoras que ministram aulas para as crianças do primeiro ciclo. A maioria das professoras entrevistadas, nesta pesquisa, afirmaram que avaliam seus alunos, no ensino de História, “*através de observações diárias, trabalhos em grupo,*

*exercícios diários e levantamento de gráficos”; “provas e testes”; “Fichas de acompanhamento diário dos alunos”.*²⁷

Mesmo percebendo que houve uma certa preocupação em valorizar outras atividades, que não sejam somente provas e testes, ainda há uma ênfase sobre essas últimas, como formas de avaliação. Porém, fica claro que já não há mais tanta preocupação em aplicar apenas avaliações somativas. Há, também, preocupação com a avaliação qualitativa do aluno do primeiro ciclo.

Essa mudança é fruto das orientações mais recentes da SEE/MG que determinou que os educandos devem ser avaliados, cotidianamente, mas sem a preocupação de estabelecer-lhes notas ou conceitos. Apenas ao final do ano letivo é que a professora avaliaria se o aluno estaria apto a prosseguir seus estudos, ou se deveria ficar retido para recuperar ou aprender aquilo que é considerado básico para a continuação das séries ou dos períodos subsequentes.

A mais recente política de avaliação escolar da SEE/MG leva em consideração as diferenças socioculturais e cognitivas dos alunos. Essa política determina o fim da reprovação decorrente de processos avaliativos que desconsideram as diferenças individuais e socioculturais das crianças.

Ao fazer o cruzamento das informações obtidas nas entrevistas realizadas com as diretoras escolares e com os alunos das escolas estaduais, onde foi desenvolvida a pesquisa, verifiquei coerência entre suas respostas. Uma diretora enfatizou que, as professoras avaliam *“através das atividades do dia-a-dia, fazendo as anotações em fichas”*.²⁸

Mas um dos alunos entrevistados afirmou o seguinte, sobre a metodologia que a professora usava para avaliá-lo e, também, aos seus colegas: *“Não são atribuídas notas. A professora só verifica o que aprendemos e escreve na ficha”*.²⁹

Pelo acima exposto, analisei que algumas das sugestões do I Congresso Mineiro de Educação foram incorporadas à política educacional do Estado de Minas Gerais, sobretudo para a sua rede estadual de ensino. A política de avaliação é um exemplo dessa incorporação.

²⁷ Depoimento de algumas das professoras entrevistadas nesta pesquisa e expressa na fala de uma delas.

²⁸ Citado por uma das diretoras entrevistadas para a realização deste estudo.

²⁹ Citado por um aluno, sujeito desta pesquisa e confirmado por mais quatro alunos entrevistados.

Mas, também, verifiquei que as concepções dos educadores não mudaram muito. Há, por parte deles, uma descrença na atual política de avaliação proposta pelo Estado. Afirmam que agora os alunos passam de uma série à outra, independente de terem vencido as dificuldades de aprendizagem, o que os capacitaria para continuarem avançando em seus estudos.

Também os pais, bem como toda a comunidade, reclamam da aprovação em massa dos alunos da rede estadual de ensino. Para essa comunidade, isso é demagogia dos atuais governantes, que desejam apenas apresentar resultados numéricos para os órgãos financiadores das políticas educacionais de Minas Gerais, como a UNESCO e o Banco Mundial. Dito de outra forma, as críticas e sugestões apresentadas pelo I Congresso Mineiro de Educação não foram totalmente assimiladas nas diretrizes que expressam a política educacional do Estado de Minas Gerais.

No documento, SÍNTESE DOS RELATÓRIOS REGIONAIS (BELO HORIZONTE, 1983), nada consta sobre a avaliação escolar. Ainda que outras DREs não tivessem discutido a questão, o fato da 26^a ter discutido e feito constar do seu relatório regional, já determinava a necessidade de tal temática aparecer nessa “SÍNTESE”. Isso mostra a simplificação e o reducionismo que sofreram as discussões e os documentos produzidos e enviados pelas comunidades de todas as regiões do Estado que participaram do I Congresso Mineiro de Educação.

Com uma formação docente precária e salários que não lhes permitem melhores condições de vida e de trabalho, vêm-se as professoras do primeiro ciclo impossibilitadas de comprar livros, de dispor de tempo para leituras, planejamentos e socialização de suas experiências, ficando assim de baixa qualidade o ensino por elas ministrado. Muitas professoras entrevistadas disseram que planejam suas atividades docentes nos finais de semana, comprometendo seu tempo de lazer e de descanso semanal. Poucas dispõem de mais de duas horas semanais para planejar e fazer a correção das atividades realizadas pelos seus alunos.

Dessa maneira, aquilo que se evidenciava como problemático, na época do I Congresso Mineiro de Educação, ainda não foi de fato resolvido. Permanece a necessidade de melhorar os cursos de formação e de aperfeiçoamento docente, bem como, a necessidade de uma política salarial e de dedicação exclusiva dos professores da

rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, como condições para que eles possam melhorar o desempenho na docência.

1.2.3 Organização do trabalho docente

O calendário escolar continuou sendo discutido na fase regional do Congresso. Mas a discussão foi registrada apenas nos documentos das DREs e não constou do documento elaborado pela equipe técnica da SEE/MG.

Essa era uma questão que não implicava em gastos financeiros para redefinir a sua organização. Mas implicava em desgaste político, porque a SEE/MG não estava disposta a redefinir sua política educacional, levando em consideração todas as reivindicações e sugestões apresentadas pelo Congresso.

Sobre esse assunto, o documento CONSOLIDADO REGIONAL (UBERLÂNDIA, 1983: 7), afirmou a necessidade de que houvesse “*unificação do calendário, elaborado com a participação de todos os elementos docentes da escola, pais e alunos*”. Com essa proposta de solução para a política de calendário escolar na rede estadual de Minas Gerais, os professores demonstravam que não havia a participação da comunidade na sua elaboração.

Ainda, de acordo com o referido documento, página 7, havia “*inadequação do calendário escolar à realidade da escola*”. Os docentes afirmavam haver “*desconhecimento, por parte dos professores, quanto à elaboração do calendário escolar*”. Havia, também, “*desconhecimento dos pais quanto à existência do calendário escolar*”.

No documento SÍNTESE DOS RELATÓRIOS REGIONAIS (BELO HORIZONTE, 1983), não houve nenhuma menção ao calendário escolar. Mais uma vez, o documento que pretendia “sintetizar” as discussões, que ocorreram nas regionais do Estado, passou uma borracha em várias questões que foram discutidas nas fases local e regional do Congresso, a exemplo dessa discussão sobre calendário escolar. Ao apagar várias questões, como já salientei anteriormente, esse documento deixava de traduzir a realidade das discussões ocorridas no interior do I Congresso Mineiro de Educação.

A pesquisa desenvolvida revelou, também, que, no ensino do primeiro ciclo, as professoras continuam dobrando turno. Por isso, falta-lhes tempo para planejamentos e para repensarem os currículos, os conteúdos e as metodologias de ensino que têm adotado em sala de aula.

Essa dobra de turno, ou seja, a dupla jornada de trabalho no magistério, por sua vez, está relacionada com os baixos salários pagos ao magistério mineiro, sobretudo para as docentes que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental. Como já afirmei, anteriormente, a maioria das professoras que atua no primeiro ciclo dobra turno para complementarem seus salários.

Muitas professoras, em decorrência da dobra de turno, são submetidas a uma tríplice jornada de trabalho, pois, além de lecionarem dois turnos, ainda cuidam dos afazeres domésticos, não dispõem de tempo para estudar, planejar e repensar o ensino que ministram para os seus alunos. Assim, a dobra de turno interfere diretamente na qualidade do ensino.

Mas, para resolver a questão, seria necessária uma política de valorização do trabalho docente. E essa questão o Estado preferiu continuar escamoteando. Para isso, fez permanente uso do velho e surrado discurso da falta de verbas para a melhoria dos salários do funcionalismo público.

1.2.4 Currículos e programas

No que se refere a “*CURRÍCULOS E PROGRAMAS - 1ª GRAU (1ª a 4ª séries)*”, o documento CONSOLIDADO REGIONAL (UBERLÂNDIA, 1983: 1-2), apresenta como “*PROBLEMAS*”: “*Currículos insuficientes não atendendo à realidade do aluno. (...) Integração Social*”. Para resolver tais problemas, sugere:

- *Devem ser elaborados por educadores, pois a nível de gabinete fogem à realidade.*
- *Reformulação criteriosa dos currículos e programas, atendendo ao educando e à região, bem como às condições sócio-econômicas.*
- (...)
- *Fornecimento de programas reestruturados, em número suficiente, no espaço máximo de 4 anos.*
- (...)

- *Eliminação da obrigatoriedade de um programa fixo [Integração Social] para 1ª e 2ª séries e que sejam mantidas a nível de informação.*
- *Voltar às aulas separadas, sendo História e Geografia.*
- *1ª série – Comunidade (família, escola, bairro);*
- *2ª série – Município;*
- *3ª série – Minas Gerais;*
- *4ª série – Brasil.*
- *Reestruturação do Programa. (Grifos nossos)*

O documento SÍNTESE DOS RELATÓRIOS REGIONAIS (BELO HORIZONTE, 1983), nada faz constar sobre o programa curricular de Integração Social para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. As outras questões relativas à temática, e que foram objeto de discussão na fase regional, coordenada pela 26ª DRE de Uberlândia, também não apareceram no referido documento.

As questões acima mencionadas foram incorporadas pela SEE/MG. A reforma curricular foi o ponto abordado pela política educacional do governo do PMDB, naquele momento histórico. Provavelmente, reelaborar propostas curriculares não demandasse muitos gastos. Além disso, constituía-se em um bom marketing político para a SEE/MG. Enquanto os educadores estivessem discutindo reformulação curricular, as campanhas salariais e as demais reivindicações relativas à carreira do magistério, em Minas Gerais, ficariam em segundo plano. O magistério mineiro ia se “distraindo” com as discussões sobre as reformas curriculares.

A reformulação do currículo para o ensino de Estudos Sociais, de 1ª a 4ª séries, de 1986, foi feita basicamente sob encomenda. Enquanto os professores de História discutiam a reforma curricular dessa disciplina, para o 1º e o 2º graus, uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - tinha, “na manga”, uma proposta para o ensino de 1ª a 4ª séries. Ela surgiu, então, com o nome de *Proposta Curricular de Formação Social e Política*, para esse nível de ensino.

Porém, a reforma curricular de História, para o segundo ciclo da educação fundamental e para o ensino médio, foi discutida com os professores da disciplina. Mesmo que uma significativa parcela desses professores tenha sido excluída da discussão, uma vez que esta se deu através dos representantes da categoria, e não de toda ela, ainda assim, não é possível afirmar que as propostas curriculares, para esses dois

níveis de ensino, tenham sido elaboradas apenas por técnicos ou por profissionais indicados pela SEE/MG.

Entretanto, o mesmo não se pode afirmar em relação à proposta de Formação Social e Política, elaborada para o primeiro ciclo do ensino fundamental. As professoras que ministram essa disciplina nessas séries, sequer tiveram representantes nas discussões acerca da proposta que foi elaborada. Suas vozes foram ignoradas, silenciadas, apagadas daquele processo histórico.

As professoras pouco incorporaram dessa proposta em suas práticas pedagógicas, embora o eixo para os seus conteúdos tenha sido quase que o mesmo sugerido na fase regional do Congresso, realizada em Uberlândia. Essa questão será mais amplamente discutida no capítulo dois, onde serão analisadas as propostas curriculares de 1986 e de 1993/1994 para o primeiro ciclo em Minas Gerais.

1.3 A POLÍTICA CONSENTIDA - O PLANO MINEIRO DE EDUCAÇÃO: 1984/1987

A fase final do I Congresso Mineiro de Educação realizou-se em outubro de 1983, em Belo Horizonte. Dela participaram mil e trezentas pessoas, representantes das diversas regiões de todo o Estado de Minas Gerais. O resultado final desse Congresso traduziu-se no Plano Mineiro de Educação: 1984/1987.

De acordo com o documento **Plano Mineiro de Educação: 1984/1987**, publicado na REVISTA MAI DE ENSINO (N^{os} 102-103: 133), o Congresso propiciou a apresentação de propostas que demonstrariam “*o compromisso político da Secretaria de Estado da Educação para com a clientela majoritária de nossas escolas que almeja um ensino de boa qualidade e de acordo com seus interesses*”. Por isso,

Partindo da identificação de problemas levantados através do amplo debate realizado no Congresso, fez-se o caminho para o estabelecimento das grandes prioridades e estratégias, traduzidas em duas grandes dimensões: numa, o componente pedagógico se apresenta de maneira mais ampla (Linhas Diretrizes); noutra, as ações vão se constituir em condições viabilizadoras indispensáveis para implementação das anteriores (Linhas Operacionais). (Grifos nossos)

Dentro daquilo que a SEE/MG considerou como “*Linhas Operacionais*”, ou seja, como condições viabilizadoras para a implementação das diretrizes educacionais da rede estadual de ensino, estavam incluídas as reformas curriculares. Conforme apontei nos itens precedentes deste capítulo, os problemas detectados, e as propostas de soluções apontadas pelos educadores, bem como, por todos os representantes da comunidade escolar, participantes do Congresso, havia uma necessidade de adequar os currículos às diferentes necessidades e realidades do Estado.

Mas, para melhorar a educação e conseguir a boa qualidade anunciada pela SEE/MG, era necessário que a reforma dos currículos não se limitasse unicamente à reorganização dos conteúdos programáticos que os compõem. Era preciso investir na formação e na atualização dos docentes, redefinir planos de carreira e de salários, repensar a organização do calendário escolar, destinar verbas orçamentárias para a

aquisição de recursos pedagógicos para as unidades escolares e redefinir, também, a política do livro didático para que ele pudesse chegar às mãos dos alunos, atualizados e destituídos dos problemas que perseguiam as publicações e a distribuição desses livros.

Era isso que apontavam as discussões da primeira e da segunda fase do I Congresso Mineiro de Educação. Mas, aparentemente, essas discussões eram realizadas a partir da constatação dos problemas existentes nas escolas. Não havia, por parte dos participantes do Congresso, preocupação em realizar suas discussões com base em teorias e conceitos de currículos.

Era uma discussão realizada em torno dos problemas e das práticas concretas que ocorriam na educação mineira. Por isso, no que se refere às reformas curriculares do Estado, essas discussões acabaram resgatando uma concepção teórica de currículo que se fundamenta, conforme SACRISTÁN (1998: 16),

basicamente nos códigos e nas práticas através dos quais os conteúdos ganham valor, com alguns comentários prévios em torno do que hoje se entende por conteúdos curriculares.

Analisar currículos concretos significa estudá-los nos contextos em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados.

Assim, o documento final do I Congresso Mineiro de Educação é genérico quanto ao detalhamento das propostas que foram apresentadas pela comunidade escolar e também pela comunidade em geral, que dele participaram durante todas as suas fases. Essas comunidades desejavam que as políticas públicas para a educação mineira fossem modificadas. Demonstravam, inclusive, comprometimento em querer auxiliar, no que fosse possível, para levar avante as decisões que fossem tomadas pelo coletivo do Congresso.

A voz daqueles que participaram do I Congresso Mineiro de Educação traduzia, em vários momentos, o desejo e a necessidade de que os currículos fossem modificados para atenderem às necessidades e à realidade sociocultural dos educandos mineiros. São significativas algumas falas expressas por pessoas das comunidades que se dedicaram a participar do Congresso, durante todo o seu processo de desenvolvimento.

A própria SEE/MG, ao elaborar o documento “Plano Mineiro de Educação”, às vezes fez uso dessas falas, querendo mostrar que o PMDB, partido da “esperança popular”, estava disposto a mudar os rumos da história da educação de Minas Gerais, dando voz e ouvindo ao que os educadores, os educandos, os pais e representantes da comunidade tinham a dizer. Nesse sentido, é interessante a fala de um lavrador, citada no referido documento, publicado em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1984, N^{os} 102-103: 155): *“A gente vê o aluno de hoje dentro de um barco, preso, sem endereço nenhum. Termina num ponto em que o aluno está dentro de um círculo, sem rumo para onde ir”*.³⁰

Talvez o PMDB, através dos seus representantes na SEE/MG, não tivesse avaliado a força e o desejo de mudanças que o povo mineiro expressaria nesse Congresso. Talvez não avaliasse o nível de organização da categoria docente e dos movimentos populares que, através dos seus representantes, deram um exemplo de sabedoria para a construção de propostas político-educacionais mais eficazes e que de fato atendessem à realidade e aos interesses de todas as comunidades mineiras.

Possivelmente, o PMDB não imaginava que os educadores e os representantes das comunidades tivessem clareza do que desejavam que mudasse na educação mineira. Assim, o Plano Mineiro de Educação: 1984/1987 se constituiu em linhas generalizadoras. A SEE/MG, representante dos interesses do partido no poder, o PMDB, “esqueceu-se” [?] de contemplar nele as reivindicações concretas que os participantes do Congresso souberam, de forma simples e clara, embora às vezes contraditória, determinar para que a educação em Minas Gerais pudesse transformar-se e atingir os objetivos desejados pelo povo mineiro.

As propostas concretas dos participantes do Congresso foram denominadas de **aspectos instrumentais e burocráticos**. Nesse sentido, é significativa a citação presente no Plano Mineiro de Educação, conforme publicado em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1984, N^{os} 102-103: 133-3), que diz o seguinte:

³⁰ Sr. Antonio, lavrador de Vargem Alegre, distrito de Caratinga, numa das regiões do Grupo da Delegacia Regional de Ensino de Caratinga, na fase estadual do I Congresso Mineiro de Educação, 1983. Citado no documento acima mencionado.

“Desta forma, a ênfase é dada ao ato de ensinar através de prioridades e estratégias que privilegiam a atividade-fim da Secretaria de Estado da Educação, ao invés de enfatizar aspectos instrumentais e burocráticos. Tal compromisso exige mudança de método de trabalho e de visão educativa e pressupõe perspectivas novas, tanto na formulação de propostas desafiadoras, quanto na implantação corajosa de programas e projetos e na forma de organizar o processo educativo nas escolas”.
(Grifos nossos)

A proposta acima mencionada pela SEE/MG demonstra que não havia interesse em reformular políticas que implicassem em maiores gastos, ou seja, que demandassem muitos recursos orçamentários por parte do Estado. Traçar políticas curriculares, que englobassem o repensar das metodologias de ensino e a reorganização do processo educativo nas escolas, demandaria poucos recursos orçamentários. Por isso, a reforma curricular poderia ser pensada a partir desses princípios. A ênfase deveria ser dada, também, nas discussões acerca das concepções de educação existentes no seio das escolas e na construção de “novas” concepções que, por si mesmas, mudariam a educação.

É claro que, para realizar uma política educacional, de acordo com a realidade sociocultural dos alunos e de todas as camadas sociais, seria necessário mudar as concepções elitistas e conservadoras da educação. Mas seria necessário, também, investir em recursos pedagógicos que possibilitassem aos professores o desenvolvimento de um trabalho baseado em outras metodologias de ensino, que não aquelas tradicionais, centradas, somente, na aula expositiva e no quadro de giz.

Seria necessário investir na melhoria da formação docente. Mas, também, seria preciso melhorar o nível dos professores, já formados há algum tempo, e que carecem de atualização constante para melhorar suas condições de trabalho e incentivá-los a mudar seus métodos de ensino. Não é por acaso que, em todas as fases do I Congresso Mineiro de Educação, sempre apareceram propostas enfatizando o desejo de que o Estado ministrasse cursos de atualização, de forma a contribuir para melhorar o nível dos professores e, com isso, melhorar a qualidade do ensino, pretendida, não só pela SEE/MG, mas por toda a sociedade mineira.

O Plano Mineiro de Educação tocou nas questões básicas levantadas nas três etapas do Congresso. Mas tocou naquilo que não implicasse em definição mais

concreta e que também não acarretasse muitos gastos financeiros. A análise desse documento revela que em cada item, discutido e transformado em um dos pontos básicos definidos pelo Congresso, houve um tangenciamento de propostas concretas das suas fases locais e regionais, jogando peso na elaboração do pensamento mais abrangente de discussão filosófica e metodológica da educação.

Nesse sentido, discutir reformas curriculares era uma opção interessante para a SEE/MG. Dava a aparência de garantir, aos educadores e à comunidade em geral, a liberdade para propor e efetivar mudanças nos rumos da educação mineira. Além disso, a discussão sobre reformas curriculares estava acontecendo, não só no Brasil, mas em vários outros países.

Por se tratar de uma discussão internacional, no plano da educação básica, Minas Gerais, aparentemente, avançava nas discussões teóricas a esse respeito. Isso projetava Minas no cenário educacional brasileiro.

Mas até onde as reformas curriculares atenderiam às reivindicações e às propostas de soluções para os problemas constatados na educação do Estado de Minas Gerais? Discutir essas reformas requer a análise do Plano Mineiro de Educação: 1984/1987.

A política educacional expressa nesse documento mostra uma preocupação com a descentralização, o que coincide com as sugestões apresentadas nas fases do Congresso. Desde o início das discussões houve preocupação dos seus participantes em garantir a descentralização das partes que compõem o todo da política educacional mineira, visando atender com mais eficiência, às diferentes realidades de cada região do Estado.

Nesse sentido, é importante observar o que é afirmado em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1984, Nº 102-103: 134):

A operacionalização deste Plano deverá ser consolidada em programas e projetos regionais que elegerão, dentre as propostas apresentadas pelos municípios, aquelas que deverão ser privilegiadas na região para o equacionamento dos problemas detectados. Essa priorização deverá ser embasada em dados ou evidências comprovados. A regionalização destes programas e projetos poderá não corresponder, necessariamente, à jurisdição de cada Delegacia Regional de ensino (DRE). Poderão, até mesmo, determinadas DREs se agruparem na tentativa de buscar

melhores caminhos e soluções mais harmônicas e ajustadas às peculiaridades mineiras.

A democratização da sociedade e as mudanças que o PMDB havia anunciado ao povo mineiro deveriam acontecer através das reformas educacionais, inclusive, das reformas curriculares. Por isso, na mesma página do citado documento, a SEE/MG afirma:

Essa nova metodologia de trabalho é, por conseguinte, o marco no processo de mudança histórica que vivemos, deslanchado em Minas Gerais, refletido no planejamento educacional, que assume idealmente uma nova postura e inicia sua concretude, não apenas no âmbito educacional, mas tendo como parâmetro o desenvolvimento e a democratização da sociedade mineira como um todo.

A concretude das mudanças educacionais deveria se dar através de uma política educacional estadual descentralizada. O eixo dessa política deveria recair nas reformas curriculares. Por isso, a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (1984, Nº 102-103: 137), assim se expressa a esse respeito: *“Este comprometimento político e social da educação deve, pois, se traduzir numa proposta curricular marcada pela relevância dos objetivos da escola como instrumento de reconstrução social”*.

Nas **Linhas Diretrizes** do Plano Mineiro de Educação-1984/1987, aparecem cinco temas considerados pela SEE/MG como linhas prioritárias para elaboração da “nova” política pública de educação do Estado: erradicação do analfabetismo; revitalização da educação no meio rural; fortalecimento da educação pré-escolar; redimensionamento de uma política de educação especial e revitalização da relação educação e trabalho.

Para cada uma dessas linhas diretrizes, o documento resgata uma proposta apresentada e aprovada na fase final do Congresso. A partir daí, faz algumas considerações a respeito de como se encontra a educação mineira em relação ao tema abordado. Em seguida, propõe estratégias para a realização de uma política educacional para aquela linha diretriz eleita como prioridade pelo Plano Mineiro de Educação: 1984/1987.

Mas as estratégias propostas simplificam muito daquilo que foi levado para a fase final do Congresso como sendo a vontade de seus participantes. Em alguns casos, elas chegam a contradizer o que foi recomendado nas discussões e nos debates locais e regionais.

Nas linhas operacionais contidas no Plano Mineiro de Educação estão as estratégias propostas para a concretização das ações apontadas pelas suas linhas diretrizes. Fazem parte dessas linhas operacionais: democratização das relações do sistema educacional; expansão de ofertas educacionais e melhoria do atendimento escolar; valorização dos profissionais da educação; revitalização das escolas normais; desenvolvimento do currículo; apoio, incentivo e divulgação de pesquisa e experiências educacionais; assistência ao educando; reorganização administrativa do sistema estadual de educação e integração com outros setores.

A forma de organização do texto, nessa parte, é a mesma dessas diretrizes. Inicialmente é feita uma introdução em cada uma das temáticas, colocando os aspectos que a SEE/MG considerou importantes. Em seguida, são sugeridas as medidas a serem adotadas para a concretização da política que se pretendia implementar a partir do citado documento.

No que se refere ao desenvolvimento do currículo, o Plano Mineiro de Educação: 1984/1987, afirma, de acordo com a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (1984, N^o 102-103: 155-6), que:

A orientação do currículo deverá focalizar o indivíduo e seu potencial e adotar meios capazes de tornar o ensino concreto e inspirador. Seu planejamento caracterizar-se-á como atividade dinâmica e mutável porque focaliza a vida das pessoas em um mundo sempre em mudança: constitui, portanto, tarefa interminável. Nesta perspectiva, o professor deve ser transmissor do saber já produzido e promotor da capacidade de produção e desenvolvimento de novos conhecimentos.

Essa é uma concepção de currículo que coloca o professor, não só como reprodutor de conhecimentos, mas, também, como alguém que é capaz de produzir novos saberes e de encaminhar os alunos para também (re)elaborarem conhecimentos.

Embora considerando que esta é uma concepção correta de organização de currículo, de política e de métodos educativos, observei, também, que esse era um discurso elaborado pela SEE/MG, representada por uma equipe, que procurou dar ao documento final do Congresso uma conotação diferente daquela que de fato foi indicada pelas bases do I Congresso Mineiro de Educação. Se, nesse caso, o discurso da SEE/MG avançou em relação ao que foi apresentado pelos seus participantes, isso nem sempre aconteceu com todas as demais questões discutidas no Congresso.

Esta constatação fundamenta-se na análise comparativa dos documentos da primeira e da segunda fase do Congresso com o documento SÍNTESE DOS RELATÓRIOS REGIONAIS (BELO HORIZONTE, 1983), pela qual se nota que nem sempre aparece, nesse último, aquilo que estava contido nos documentos regionais. Além disso, na fase final do I Congresso Mineiro de Educação ouvi, enquanto sujeito participante do mesmo, vários participantes afirmarem que o documento final já estaria pronto, pois não estaria a contemplar quase nada daquilo que haviam discutido e votado, não só nas fases locais e regionais, mas também na fase final do Congresso.

O documento final do I Congresso Mineiro de Educação, intitulado Plano Mineiro de Educação: 1984/1987 tornou-se generalizante, considerando-se o detalhamento das discussões, dos debates, e dos documentos que foram elaborados nas suas duas primeiras fases. Uma gama de propostas apresentadas foi excluída, apagada e silenciada na elaboração desse documento.

Havia uma alegação, por parte da SEE/MG, de que era impossível elaborar um documento que apresentasse todas as reivindicações e todas as propostas apresentadas no Congresso. Assim, o documento final deveria precisar mais as discussões e os debates para ser transformado em uma proposta política para a educação mineira.

Mas, será que nesse discurso da SEE/MG não havia a intenção de esconder, de camuflar, de apagar, de silenciar aquilo que a ela não interessava mudar? Ou seria, de fato, impossível elaborar um documento tão amplo capaz de transformar-se em uma outra política educacional para o Estado?

Talvez tenha faltado vontade política para que a SEE/MG, por meio da política traçada pelo seu Secretário de Educação e de seu Superintendente Educacional,

pudesse contemplar, no documento intitulado **Plano Mineiro de Educação: 1984/1987**, tudo que havia sido discutido, detectado e sugerido pelos participantes do Congresso. A minha análise é a de que o Estado de Minas Gerais, liderado pela força política do PMDB, pretendia, somente, reformar alguns aspectos da educação e não criar uma nova política, conforme o desejo dos educadores e de uma parcela significativa do povo mineiro.

Mas, para o PMDB, era importante que fosse dada à sociedade a idéia de que o povo estava participando das mudanças educacionais, e de que uma nova política educacional estava sendo construída naquele momento. Por isso, permitiu-se que o I Congresso Mineiro de Educação tomasse as proporções que tomou, ou seja, que envolvesse a sociedade, ao máximo, para dar-lhe a sensação de que ela estaria interferindo nos rumos dessa política.

Assim, fica evidenciado que as reformas curriculares, elaboradas pelo Estado de Minas Gerais, têm suas raízes no I Congresso Mineiro de Educação. Com isso, aquelas realizadas no currículo de História, para o primeiro ciclo do ensino fundamental, ficam mais fáceis de serem analisadas.

No Plano Mineiro de Educação: 1984-1987, a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1984, Nº 102-103: 158), afirmava que *“A História deve ser abordada como um instrumento da preservação da memória nacional e, também, como referencial para o homem fazer e refazer o agora, como agente que é da História”*. É uma indicação da concepção de História que norteará as reformas curriculares a partir do referido plano de educação.

Mas o documento em questão não aponta, somente, para a necessidade de se elaborar um outro currículo de História. Ele faz menção a quase todos os componentes do currículo pleno do ensino em Minas Gerais que, na verdade, não era diferente do restante do Brasil, porque seguia os princípios da legislação educacional vigente naquela época – a Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, imposta ainda pelo regime militar de 1964.

Além disso, fala também dos princípios avaliativos que deveriam permear as reformas curriculares. O documento acima citado, na sua página 160, afirma que:

Inerente à concepção de currículo encontra-se a avaliação, uma vez que currículo e avaliação são processos concomitantes, cuja razão de ser é o educando. Não se pode separar a avaliação do empreendimento total do currículo, pois ela é parte do processo ensino-aprendizagem.

(Grifos nossos)

A questão da avaliação apareceu várias vezes nas discussões do Congresso. Nesse sentido, o currículo é visto como empreendimento e, mais que isso, um empreendimento que não demandava gastos orçamentários. Apenas mudanças de atitude metodológica por parte dos professores. Sendo assim, ou seja, não implicando em maiores gastos orçamentários para o Estado, então, a sua reforma poderia ser dita e empreendida pela SEE/MG. No bojo dessa reforma, a avaliação ganharia destaque porque não demandava gastos propor e nela realizar mudanças.

Assim como a avaliação, tudo o que não implicasse em gastos poderia estar presente no documento final do I Congresso Mineiro de Educação. Tendo as reformas educacionais sido entendidas como “coisa barata” para se fazer, elas puderam constar do referido documento. Mais que isso. Foram, praticamente, as únicas deliberações do I Congresso Mineiro de Educação colocadas em prática pela SEE/MG, ainda no primeiro governo do PMDB, que se iniciou com Tancredo de Almeida Neves e terminou com Hélio Garcia.

Já no segundo mandato do PMDB, com Newton Cardoso, que sucedera Hélio Garcia no governo de Minas Gerais, é que os currículos reformados começaram a ser implementados. No início do ano letivo de 1987, chegaram às unidades escolares da rede estadual de Minas Gerais as “novas” propostas curriculares para serem implementadas pelos professores.

A chegada dessas propostas curriculares causou um verdadeiro reboiço no meio docente, sobretudo no meio das professoras que atuavam no ensino do primeiro ciclo da educação fundamental. Elas não sabiam como fazer para romper o ensino de Estudos Sociais ou com o de Formação Social e Política e como implementar o ensino de História nesse nível de ensino.

Diante da angústia que tomou conta das professoras e da necessidade de se construir competências para se tornarem capazes de ensinar História na prática pedagógica do primeiro ciclo, preferiam ignorar as determinações da SEE/MG e

continuar ministrando o que, aparentemente, já sabiam. Isso significava, então, continuar persistindo no ensino de Estudos Sociais conforme a tradição que já vinha, praticamente, desde as décadas de 1950.

Sendo assim, a implantação do currículo de História para o primeiro ciclo continuou, ainda no final dos anos de 1990, constituindo-se em um desafio para a prática pedagógica das professoras primárias. Desafio esse que certamente só se resolverá quando houver políticas educacionais que levem em consideração as dificuldades e as necessidades de investimentos na formação docente, na aquisição de materiais pedagógicos dentre outros.

CAPÍTULO 2

2 AS REFORMAS CURRICULARES

As reformas curriculares em Minas Gerais, nas décadas de 1980 e de 1990, estão relacionadas com a conjuntura política vivida por esse Estado, nessa mesma época. A reforma dos anos de 1980 ocorreu em 1986 e a da década de 1990, em 1993. Considerando-se que o objeto deste estudo é o ensino de História, analisarei aqui, somente, as reformas referentes a esse componente curricular.

Como discuti no capítulo anterior deste trabalho, já nas décadas de 1950 e 1960, o Estado de Minas Gerais, assim como o MEC, tentavam fazer reformas no ensino de História. Nesses anos, o Estado de Minas Gerais, bem como o governo federal, já tentavam fazer uma reforma no ensino de História e de Geografia ministrados no primeiro ciclo do ensino fundamental. Eram as primeiras tentativas de substituir essas disciplinas escolares pelo componente curricular de Estudos Sociais, sobretudo, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, no primeiro ciclo, conforme a nomenclatura da SEE/MG.

A política educacional, firmada entre o Estado de Minas Gerais, o Brasil e os Estados Unidos da América - EUA -, por meio do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar - PABAE - , que era um dos acordos do Ponto IV, da Aliança para o Progresso, já demonstrava a tentativa de acabar com o ensino de História e de Geografia, substituindo-os pelo componente curricular de Estudos Sociais, conforme expliquei no capítulo 1 deste trabalho.

Seguindo as orientações desse Programa, os professores eram orientados para incorporarem o ensino de Estudos Sociais no curso primário, ou seja, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental que aqui neste trabalho é denominado por primeiro ciclo. Com essa proposta curricular, o ensino de História e o de Geografia eram eliminados do currículo pleno, destinado ao referido nível de ensino.

Entretanto, essa proposta curricular era ainda isolada, destinando-se ao Estado de Minas Gerais. Mas não tardou muito para que ela fosse ampliada para todos os Estados brasileiros.

Foi na década de 1970, a partir da reforma educacional imposta pela Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que os Estudos Sociais foram implementados no currículo pleno das séries iniciais do ensino fundamental. Essa legislação decretou o fim do ensino da História e da Geografia e, em seu lugar, impôs o de Estudos Sociais. É, portanto, por força dessa legislação, que esse componente curricular passou a compor, obrigatoriamente, a prática docente nesse nível de ensino.

Durante os anos que se seguiram sempre houve discussões, por parte dos professores, acerca do significado político dessa reforma curricular. Os Estudos Sociais eram vistos como uma maneira de simplificar a formação dos educandos, impedindo-os de conhecerem, de modo mais profundo, a sua própria História. Isso dificultava a compreensão da realidade histórica vivida no Brasil, no mundo, e na localidade onde alunos e professores encontram-se inseridos.

Dessa maneira, a formação crítica do educando, que poderia auxiliar o seu despertar para a participação da construção do processo histórico, ficava prejudicada. Tornava-se, assim, mais difícil educar o aluno de modo que ele pudesse adquirir uma consciência histórico-crítica, que contribuísse para a construção da sua cidadania.

Nos anos de 1980, vários Estados da União questionavam os currículos escolares impostos pela força da Lei 5.692/71. No caso de Minas Gerais, foi em 1986 que de fato ocorreu a reforma curricular que, efetivamente, questionou e tentou propor o fim do currículo de Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Entretanto, essa reforma foi engendrada a partir das discussões e dos debates ocorridos no I Congresso Mineiro de Educação. Mas, ela estava também relacionada com outros movimentos, até mesmo do MEC, que já antevia a necessidade de realizar mudanças na área dos currículos para o ensino fundamental e médio.

Desse modo, ainda nos meados dos anos de 1970, já começava uma reformulação dos currículos escolares que compunha as áreas de ensino do 1º e do 2º graus. O Conselho Federal de Educação - CFE - aprovou, em 03/12/1975, o Parecer Nº

4.833/75, que definia algumas diretrizes sobre o “*NÚCLEO COMUM E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, A NÍVEL DE 1º GRAU*”, publicado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1980, Nº 57: 40-69).

Esse parecer tratava de várias questões relacionadas ao currículo, como por exemplo, aquelas que têm relação mais direta com as reformas que se esboçaram na década de 1980. Assim, o parecer abordava as seguintes questões: a descentralização articulada do currículo; as competências na definição dos conteúdos; os processos de organização do currículo pleno; um conceito de currículo para a implantação da reforma de ensino; o currículo e os conteúdos da educação; e o que considerar na elaboração do currículo pleno do 1º grau.

O que o CFE pretendia, com esse parecer, era ajustar os currículos do ensino fundamental à Lei 5.692/71, permitindo uma certa descentralização e, ao mesmo tempo, garantindo uma orientação nacional para a educação brasileira. Talvez, para se evitar muita autonomia por parte dos Conselhos Estaduais de Educação, o Conselho Federal tratou de elaborar esse parecer para orientar a descentralização e a reorganização dos currículos plenos para a educação nacional.

A elaboração do Parecer Nº 4.833/75, do CFE, mostrou que não havia muita homogeneidade em torno do reconhecimento e da aplicação da Lei 5.692/71, sobretudo quanto à organização curricular. Nas unidades escolares, e mesmo nos sistemas estaduais de ensino, existiam diferentes interpretações acerca da elaboração dos currículos.

Existiam dúvidas, incertezas e descontentamentos com as imposições da Lei acima mencionada. Isso gerava polêmica entre os educadores sobre o que deveria ser ensinado e, também, sobre o como ensinar. Em outras palavras, os currículos, impostos pela referida legislação, nem sempre eram cumpridos, provocando discussão acerca da necessidade de repensá-los e reelaborá-los, tomando como referência a realidade de cada Estado, de cada região e a vivência dos alunos.

O receio de perder o controle sobre o quê e o como se ensinava em cada Estado da União, ou mesmo em cada unidade escolar, levou à elaboração do referido parecer. Era uma forma de manter o controle da educação nacional, dando a aparência

de uma democracia, ou seja, procurando passar a idéia de que, até certo ponto, a Lei 5.692/71 permitia uma abertura e uma descentralização na estrutura curricular do ensino fundamental e médio.

É interessante o fato de a SEE/MG publicar esse parecer em 1980, no seu órgão de publicação oficial da educação do Estado, que era e continua sendo, a *Revista MAI de Ensino*. Isso está relacionado com as discussões que ocorriam sobre a necessidade de reformular os currículos para os vários níveis da educação básica.

A própria SEE/MG, desde o início dos anos 1980, permitia e até incentivava as discussões em torno das reformas curriculares. Nas DREs das regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas, várias discussões foram realizadas a esse respeito. Algumas, coordenadas pelas DREs. Outras, por grupos de professores da rede estadual de ensino, ou, às vezes, por representantes dos Departamentos da Universidade Federal de Uberlândia, que mantêm cursos de licenciatura nas várias áreas do conhecimento. Mas essas discussões eram incipientes e não havia interesse, por parte do Estado, de que elas avançassem.

As primeiras discussões em torno do ensino de História que foram realizadas nas regiões acima citadas, principalmente, na 26ª DRE de Uberlândia, nunca foram levadas adiante pela SEE/MG. Elas eram paralisadas antes que mudanças mais significativas fossem efetivadas e, concretamente, assumidas pelo poder oficial.

Os professores de História sempre buscavam meios para discutirem os currículos dessa disciplina. Eles estavam insatisfeitos com o ensino que era ministrado nos níveis fundamental e médio da educação básica. Nessas discussões, trocavam experiências, propunham modificações que, embora fossem fragmentadas e, às vezes, sem a necessária clareza sobre uma fundamentação teórica mais sistematizada, levavam vários professores a modificarem os currículos oficiais na prática pedagógica de algumas unidades escolares, e em alguns casos, em turmas isoladas de uma mesma escola.

O parecer do CFE, de Nº 4.833/75, ao tratar da questão curricular para o ensino fundamental, apesar de enfatizar a possibilidade de uma descentralização do currículo, o que fazia, na prática, era oficializar princípios que impediam mudanças

significativas na reelaboração dos currículos. Esse parecer assim se expressa, de acordo com a publicação da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1980, Nº 57: 41),

Para a dinâmica dos planejamentos curriculares estaduais, a Lei Nº 5.692/71 fixa doutrina embasada, nos princípios de flexibilidade, variedade e atuação de soluções que, considerando a dependência entre o sistema e a realidade social que abrange, devem satisfazer às especificidades e a transitoriedade do meio. Em face, porém, da heterogeneidade, decorrente da ação de variáveis sociais diferenciadoras, em função da extensão geográfica do Brasil e da diversificação de processos gerados pela complexidade da vida moderna, surge a necessidade de se envolver certa homogeneidade, através da presença de traços comuns, indispensáveis ao próprio processo de comunicação entre os indivíduos. É esta função integradora e estabilizadora da educação que a legislação procura preservar, ao estabelecer as competências para a definição de conteúdos curriculares, nas diferentes esferas de atuação. Busca atender, assim, tanto às características de diversidade regional, como ao princípio da unidade nacional. (Grifos nossos)

Pelo acima citado, verifica-se que, apesar de falar da necessidade da descentralização, como forma de atender às diferenças regionais, havia uma ênfase na questão da preservação de uma homogeneidade nos currículos. Para garantir essa homogeneidade, propunha-se um currículo nacional, que fosse trabalhado de norte a sul do País. Sendo assim, a sua descentralização era apenas um falso discurso, revelando uma contradição, dentre várias outras, que apareciam na política educacional brasileira.

Essa contradição era decorrente da própria conjuntura em que vivia o Brasil, marcado por um regime autoritário e centralizador. Desse modo, não era fácil para os educadores se livrarem do peso e da influência dessa contradição no sistema da educação nacional.

Naquela conjuntura política brasileira, a educação dos Estados, inclusive a de Minas Gerais, foi sempre caracterizada pela centralização política. Mesmo quando se falava, e ainda se fala em descentralização, essa nada mais é do que uma pretensa racionalidade técnica que continua permitindo um forte controle do Estado no sistema educacional.

A descentralização administrativa na educação do Estado de Minas Gerais quase sempre foi uma farsa. O mascaramento dessa centralização é, geralmente, realizado pela mediação técnica. Isso se torna possível, colocando os técnicos das SREs,

e mesmo os das unidades escolares, para fazerem o controle da política educacional de cada região, de cada cidade e município e, até mesmo, de cada unidade escolar. Quando a SEE/MG lançou os currículos estaduais, mesmo fazendo uso do discurso de que eles seriam sugestões, para que os professores fizessem as necessárias modificações e adaptações à realidade na qual eles seriam aplicados, houve uma orientação para que as SREs fizessem o controle da aplicação ou não desses currículos. E, mais que isso, se encarregassem de estabelecer, enquanto representantes da SEE, condições para que os “novos” currículos fossem implementados.

Como explica LEROY (1987: 127), a centralização acaba por viabilizar-se

Pela mediação técnica, sustentada numa ideologia de racionalidade e neutralidade. A participação técnica em vários níveis da administração não só facilitou o controle desta pelo grupo dirigente como também promoveu até certo ponto, entre técnicos e usuários, a ilusão de que eram partícipes do processo decisório.

O PMDB mineiro, partido que havia chegado ao poder, com o apoio dos intelectuais da esquerda e do povo, aparentemente descontente com a prática política dos velhos e tradicionais políticos de Minas Gerais, parecia querer possibilitar uma participação mais direta e efetiva do povo e dos educadores nos destinos da educação do referido Estado. Porém, essa participação só poderia ocorrer com o consentimento do “novo” poder político instalado em Minas Gerais.

A descentralização dos currículos estava, nesse contexto, travestida de um mascarado controle político. Esse controle era efetivado, pelo estabelecimento de propostas curriculares estaduais, consentidas pela SEE/MG e também pelo pretense acompanhamento, sistemático, que se estabeleceu para a implementação dos mesmos em todo o Estado.

A liberdade para a reelaboração dos currículos deveria ser vigiada, ou seja, não podia deixar brechas para que as diferenças teórico-metodológicas acerca do conhecimento fossem explicitadas. Falava-se da necessidade da comunicação entre os indivíduos, mas não falava da necessidade da interação social e coletiva das pessoas que

vivem numa mesma região, marcada por uma diversidade sociocultural, que é própria de cada lugar, de cada sociedade, de cada comunidade.

Essa aparente liberdade que foi/é dada para a reorganização dos currículos, por meio de uma política de descentralização controlada, é explicada pelo pensamento foucaultiano, que mostra como o Estado procura ocultar o poder de controle que impõe sobre a sociedade. A aparente possibilidade de se reorganizar os currículos para o ensino fundamental de forma, sutilmente, controlada, escamoteia a lógica da dominação presente no Estado autoritário e conservador. Como nos adverte FOUCAULT (1987: 158),

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente 'discretos', pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio.

O citado parecer do CFE normatizava e disciplinava o que poderia ser reelaborado e o que deveria ser mantido nos currículos escolares. Os Conselhos Estaduais de Educação - CEE -, podiam propor ou aprovar mudanças nos currículos. Mas desde que não ferissem a lei maior, ou seja, a legislação federal.

As unidades escolares, os professores, também podiam propor e realizar mudanças nos currículos. Porém, as mudanças propostas não podiam, e continuam não podendo, ferir os princípios contidos na legislação estadual e federal, seguindo a hierarquização determinada pelos poderes estatal e federal. Essa era e continua sendo a maneira de se manter o controle e a dominação sobre as políticas educacionais, de forma sutil, ou seja, dando a impressão de que há liberdade, por exemplo, para pensar mudanças curriculares para a educação brasileira.

Em relação aos processos e organização do currículo, o já mencionado Parecer N^o 4.833/75, do CFE, citado em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (N^o 57, 1980: 44), afirma que:

O princípio da integração, uma das características principais da Lei 5.692/71 tem, na ordenação do currículo – a seqüência e o relacionamento dos conteúdos – o seu elemento-chave.

A ordenação pressupõe a idéia de arrumação, de colocação das coisas no lugar que lhes pertence, de organização. A seqüência envolve noção de continuidade, de sucessão ordenada, de coisas que se seguem, e o relacionamento contém, por sua vez, a idéia de conexão, de articulação, de concatenação.

A preocupação com a linearidade, com a arrumação seqüencial na ordenação do currículo, dando a idéia da necessidade de continuidade, de progresso linear, é uma característica de influência positivista na elaboração de saberes. Conexão, e concatenação significam o desejo de manter o controle sobre os métodos de ensinar, sobre os conteúdos preestabelecidos nos currículos e sobre a prática pedagógica dos professores.

O Parecer Nº 853/71, também elaborado pelo CFE, e citado no Parecer 4.833/75, do mesmo Conselho, determinava que a distribuição dos conteúdos no currículo pleno deveria proporcionar uma hierarquização, que começasse na esfera federal e terminasse no aluno. Essa distribuição demonstrava a limitação dos professores, juntamente com as escolas, de elaborarem currículos de acordo com a realidade sociocultural dos alunos, no lugar onde vivem, ou seja, em cada região e em cada local onde a escola encontra-se inserida. O quadro que vem a seguir é ilustrativo dessa questão.

Diante desse contexto educacional, vivido no final dos anos de 1970 e início dos de 1980, é que foi discutida a reforma curricular de 1986 para o ensino de História, no primeiro ciclo do ensino fundamental, em Minas Gerais. O I Congresso Mineiro de Educação foi o catalisador da vontade que já era expressa, embora de forma difusa, no meio do professorado mineiro.

As professoras que, naquela época, atuavam no primeiro ciclo, praticamente, não tinham clareza da necessidade de mudanças no ensino que ministravam. Elas trabalhavam com o currículo de Estudos Sociais, de acordo com a determinação da Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Não tinham o conhecimento e nem a consciência dos problemas causados à educação em decorrência do fim do ensino da História e da Geografia.

DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS

<i>Matéria</i>	<i>Competência</i>	<i>Nível de Influência</i>
- O Núcleo Comum - O Artigo 7 ^o	Conselho Federal de Educação	Nacional
- A Parte Diversificada (optativa pelo estabelecimento)	Conselho Estadual de educação	Regional
- Conteúdos selecionados de acordo com as características específicas da ambiência	Estabelecimento (Diretor + Professor)	de Escola
- Dosagem de acordo com a capacidade do aluno	Professor da turma Currículo Pleno	De Aluno

FONTE: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais³⁰.

A discussão sobre o significado da introdução dos Estudos Sociais, determinando o fim da História e da Geografia na educação fundamental, era debatida pelos historiadores, pelos geógrafos, professores das disciplinas de História e de Geografia, e também pelas associações desses profissionais, como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH - e a Associação dos Geógrafos do Brasil - AGB.

Mas essas discussões não chegavam até às professoras do primeiro ciclo da rede estadual de ensino. Por essa razão, as mudanças curriculares de História, nesse nível de ensino, sempre foram complicadas. A primeira reforma curricular, nessa área do conhecimento ocorrida, como expliquei anteriormente, em 1986, acabou com os Estudos Sociais e implantou o currículo de Formação Social e Política. Ademais, não chegou a recuperar o ensino de Geografia e o de História, o que só ocorreu na reforma curricular de 1993, também realizada pela SEE/MG.

Entretanto, é sabido que o Diário Oficial da União publicou, no dia 1^o de dezembro de 1986, a Resolução do CFE de N^o 06, de 21/11/1986, que tratava da “Reformulação do Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1^o e 2^o Graus”, conforme citação da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (N^o 113, 1987: 57). Por causa dessa Resolução, o Conselho Estadual de

³⁰ SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representações Ltda., N^o 57, set./1980, p. 42.

Educação de Minas Gerais - CEE/MG -, publicou o Parecer Nº 01/97, que orientava a aplicação da citada Resolução do CFE.

Nesse Parecer, o CEE/MG sintetizou as deliberações do CFE por meio de um quadro comparativo, que mostrava como deveria ser a organização curricular do núcleo comum, de acordo com a Resolução Nº 06/86, que modificava a 08/71, do referido Conselho. Na parte que se refere aos Estudos Sociais, tanto na primeira quanto na segunda resolução, a orientação era para que os Estudos Sociais fizessem parte do núcleo comum do currículo pleno do ensino fundamental.

No que diz respeito ao escalonamento das matérias que deveriam compor os currículos do núcleo comum nas séries iniciais do 1º grau (primeiro ciclo do ensino fundamental), a Resolução Nº 8/71 dizia, conforme publicado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (Nº 113, 1987: 59), que os “*Estudos Sociais*” seriam ministrados “(sob forma de *Integração Social*)”. Já a Resolução Nº 06/86, dizia que: “nas séries iniciais – (...) *Estudos Sociais*” seriam ministrados “(sob a forma de *História e Geografia ou como integração de ambas*)”, assim como ciências, “*tratadas predominantemente, como atividades*”.

Na verdade, o que a Resolução Nº 06/86 fazia, era adequar as discussões e as experiências que já vinham sendo organizadas, em vários locais do País, repudiando o ensino de Estudos Sociais, e voltando, gradativamente, a valorizar a História e a Geografia como áreas do conhecimento, e cada uma delas, resgatando seu próprio objeto. No caso de Minas Gerais, a reforma curricular oficial do Estado acabava de ser realizada por volta de outubro do ano de 1986. Aliás, as reformas ficaram prontas quando saía o resultado das eleições para governadores dos Estados, nas quais elegeu-se, em Minas Gerais, Newton Cardoso, do PMDB.

Mas a equipe da SEE/MG, que coordenou as reformas curriculares, não apoiava Newton Cardoso. Assim, esse governo não priorizou a publicação oficial das propostas curriculares reformuladas, e essas só foram de fato publicadas em 1988, embora a implantação das mesmas tivesse iniciado em fevereiro de 1987.

A Resolução Nº 06/86, do CFE, foi publicada em dezembro de 1986, portanto, após a realização da reforma curricular do Estado de Minas Gerais. No primeiro ciclo do ensino fundamental, a transformação dos Estudos Sociais em

Formação Social e Política não operacionalizou a separação da Geografia e da História, não sendo construídos currículos dessas disciplinas para esse nível de ensino.

O currículo de História para o primeiro ciclo só foi elaborado a partir da reforma curricular de 1993, ocorrida no segundo mandato de Hélio Garcia no governo do Estado. Dessa vez, eleito por uma coligação partidária, da qual faziam parte: o Partido das Reformas Sociais - PRS -, ao qual estava filiado o ex-governador Hélio Garcia; o Partido Trabalhista Brasileiro - PTB -, ao qual pertencia o vice-governador da chapa de Garcia, Arlindo Porto Neto; e o Partido Liberal - PL. Esses partidos formavam o Movimento Unidade Mineira - UM.³¹ Com a vitória de Garcia, por meio dessa coligação partidária, o PMDB deixou de influenciar nos rumos da política educacional de Minas Gerais.

Esse segundo mandato de Hélio Garcia correspondeu ao período de 1991 a 1995 e foi denominado, pelo próprio governador, de “Governo da Nova Era”. Segundo SILVA (1999: 94 - 5),

No âmbito da política educacional, Hélio Garcia, já na composição de seu secretariado, indicava os possíveis rumos da Nova Era que se inaugurava. Para a pasta da educação foi escolhido Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, empresário da área da educação, sócio de uma das principais redes de escolas particulares do estado de Minas Gerais.

Num primeiro momento, o governo recém-empossado manteve o aparato legal-normativo herdado do governo anterior. Entretanto, ainda nos primeiros meses de trabalho, foram apresentadas as linhas gerais de seu programa de governo num documento divulgado com o nome PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA O GOVERNO HÉLIO GARCIA.

Na segunda gestão administrativa do governador Hélio Garcia à frente do governo de Minas Gerais, esse Estado teve dois secretários de educação. No período de 1991 a 1994, o secretário foi Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, político e também empresário da educação, dono de uma das maiores redes de ensino no Brasil, e que deixou o cargo para candidatar-se a vice-governador, na chapa de Eduardo Azeredo, do PSDB.

³¹ Fonte de informação: Tribunal Regional Eleitoral de Minas Gerais.

No final de 1994, assumiu a pasta da SEE/MG, Ana Luiza Machado Pinheiro, que permaneceu no cargo até 1996. Ana Luiza pertencia ao quadro burocrático da SEE/MG e exercia, anteriormente, cargo no alto escalão daquela Secretaria.

No período de 1996 a 1998, voltou à pasta da SEE/MG, o então vice-governador de Minas Gerais, Walfrido dos Mares Guia Neto, tendo como Secretário Adjunto, João Batista dos Mares Guia. Pode se dizer que, a década de 1990 representou a era da família Mares Guia à frente das políticas públicas para a educação mineira.

Esse fato não teria maior relevância, se Walfrido não fosse proprietário de uma das maiores redes privadas de educação no País. Por se tratar de um empresário da educação, portanto defensor dos interesses das escolas privadas no Brasil, fica difícil não questionar quais os reais interesses que estariam por trás das inúmeras mudanças ocorridas na política pública da educação do Estado de Minas Gerais, durante o período em que esteve à frente da SEE, inclusive as reformas curriculares ocorridas nesse período.

A reforma curricular de 1993 foi traçada de acordo com as linhas de ação pensadas pelo Programa de Educação do governo da “Nova Era”. A base dessa política educacional está intimamente relacionada com os acordos realizados entre o governo do Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial, seguindo as exigências desse último, em decorrência dos empréstimos por ele concedidos a esse Estado.

Em função desses empréstimos, o Estado de Minas Gerais implementou o programa educacional intitulado **PróQualidade**. O referido acordo foi assinado em março de 1995, já no governo Eduardo Azeredo, do PSDB, e suas metas eram:

(...)

SUBPROJETO DO PRÓQUALIDADE

(...)

- 3- Desenvolvimento do ensino*
- Desenvolvimento curricular.*

(...)

*DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**1- Elaboração de guias curriculares para todos os professores da rede*

(...)

2- Implantação de laboratórios de currículo para cada área (para atualização dos guias curriculares)

(...).³² (Grifos nossos)

Embora esse acordo tenha sido assinado, oficialmente, em 1995, algumas das diretrizes políticas nele previstas, já estavam sendo implementadas pela SEE/MG. A reforma curricular de 1993, da qual surgiu o currículo de História para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, é resultado desse acordo.

³² Citado em: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Parceria em EDUCAÇÃO*. Belo Horizonte: Informativo da Secretaria de estado da educação de Minas Gerais, Ano I, Nº 2, mai./1995, p. 5.

2.1 A REFORMA CURRICULAR DE 1986: A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA OU A REINVENÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS

A reforma curricular do Estado de Minas Gerais, que ficou pronta no final do ano de 1986, começou a ser implementada nas escolas da rede estadual a partir do início do ano letivo de 1987. Como a SEE/MG ainda não havia publicado oficialmente os novos currículos, as escolas receberam suas cópias mimeografadas, e a orientação de que eles deveriam ser discutidos e adotados, ainda que parcialmente, a partir do referido ano letivo.

O primeiro ciclo do ensino fundamental era composto, naquela época, pelo Ciclo Básico de Alfabetização – CBA³³, 3^a e 4^a séries do 1^o grau. Nessas séries, as mudanças propostas nos currículos representaram um transtorno para as professoras regentes de turmas e que ministravam aulas de todos os componentes curriculares para os seus alunos.

A participação dessas educadoras na reforma curricular foi em número reduzido. Na verdade, foram os docentes dos conteúdos específicos de cada disciplina, ou seja, de cada componente curricular, que participaram da reelaboração dos currículos. Os professores de História de 5^a a 8^a séries do 1^o grau (segundo ciclo do ensino fundamental em Minas Gerais) e do 2^o grau (ensino médio), por possuírem habilitação específica nessa área, é que foram convidados a reelaborarem a proposta curricular para o primeiro ciclo.

Quando as DREs repassaram a informação de que os currículos reformados deveriam ser adotados, já no ano letivo de 1987, instalou-se um caos nas escolas. As manifestações das professoras do primeiro ciclo eram de revolta e de desespero, ao mesmo tempo. Revolta, porque se sentiram traídas por não terem participado das discussões que levaram às mudanças nos currículos; e por considerarem que a reforma era antidemocrática, imposta de “cima para baixo” pela SEE/MG e pelas

³³ O Ciclo Básico de alfabetização correspondia à 1^a e a 2^a série do ensino fundamental, formando um único ciclo que, de acordo com as normas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, corresponde ao Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

DREs. Desespero, porque, apesar das manifestações de protestos, muitas reconheciam a necessidade de modificar os currículos, e aquelas propostas representavam uma maneira de se começar a pensar as modificações.

Seguindo orientação da SEE/MG, as DREs organizaram encontros para discussão e planejamento dos currículos antes do início das aulas do ano letivo de 1987. Porém, esses encontros não foram suficientes para que as professoras do primeiro ciclo entendessem as propostas curriculares, recém-chegadas às escolas, e pudessem organizar os planejamentos de acordo com as mesmas.

Nas DREs e nas unidades escolares, praticamente, não existiam profissionais da educação capacitados para lidarem com a proposta curricular de Formação Social e Política. A maioria desses profissionais era pedagogo e não tinha formação específica, nem em História e nem em Geografia. Isso dificultava o desenvolvimento do trabalho com o referido currículo, porque ele representava, na prática, uma reorganização dos Estudos Sociais. Sendo assim, não raro, as professoras do primeiro ciclo e os profissionais das DREs confundiam essas disciplinas sem conseguirem definir, claramente, o objeto da Formação Social e Política.

As professoras do primeiro ciclo da rede estadual de ensino estavam acostumadas a planejarem seus currículos de acordo com os livros didáticos. Ao invés de ser o currículo planejado que determinava qual o livro a ser adotado e utilizado pelos alunos, era o inverso, ou seja, o livro adotado é que, praticamente, ditava o currículo.

Como o mercado editorial não teve tempo de editar livros didáticos, que estivessem de acordo com a referida proposta curricular, as professoras viram-se em dificuldade, sem saber o quê e como ensinariam os conteúdos de Formação Social e Política. Nem mesmo os professores de História, que haviam participado das reformas curriculares, tinham clareza do significado e das representações daquele currículo.

Isso se deveu ao fato de que esse currículo fora, basicamente, elaborado por uma professora com experiência acadêmica em Metodologia do Ensino de Estudos Sociais e que propôs transferir essa experiência para a elaboração da proposta de Formação Social e Política. De certa forma, essa professora recebeu o consentimento da maioria daqueles que estiveram participando, em Belo Horizonte, das reformas curriculares de 1986, para realizar essa tarefa.

A referida proposta, embora tenha sofrido algumas discussões por parte dos participantes da reforma curricular de História, não chegou a ficar pronta, a exemplo da que fora elaborada para o ensino de 5^a a 8^a séries e de 2^o grau. Isso ocorreu devido ao despreparo daqueles que lá estavam discutindo reformas curriculares, e que não tinham clareza do que se deveria ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental. A única certeza que tinham era a de que os Estudos Sociais deveriam ser eliminados. Mas essa certeza vinha das discussões anteriores acerca do seu significado, sobretudo pelo fato de banalizarem a História e a Geografia, fazendo com que essas disciplinas perdessem seus objetos de estudo, dentro daquilo que se denominou Estudos Sociais.

A elaboração da proposta de Formação Social e Política, substituindo os Estudos Sociais, soou como novidade para o grupo de docentes participantes daquela reforma curricular. Essa nova nomenclatura dava a impressão de que estava sendo elaborada uma outra proposta curricular, inovando o currículo pleno para o primeiro ciclo.

A referida proposta só ficou pronta após o término dos trabalhos sobre as reformas curriculares. Então, muito pouco se sabia acerca da mesma, de modo que quase não havia, como já disse, nem nas DREs e nem nas escolas, profissionais que pudessem orientar as professoras do primeiro ciclo para trabalharem com o novo componente curricular. Isso contribuiu para que, rapidamente, a maioria dessas professoras desistisse de ministrar a Formação Social e Política e optasse por continuar ministrando os conteúdos de Estudos Sociais.

Além disso, a SEE/MG lançou a Resolução N^o 5.998, de 03 de fevereiro de 1987, estabelecendo os currículos básicos para o ensino de 1^o e 2^o graus nas escolas estaduais. De acordo com essa Resolução³⁴, no quadro curricular das unidades estaduais de ensino para o CBA, 3^a e 4^a séries, mantinham-se os Estudos Sociais, como matéria do núcleo comum da grade curricular, e seus conteúdos específicos se desdobravam em História, Geografia e Educação Moral e Cívica. A carga horária para os Estudos Sociais era de oitenta e seis horas-aula para cada uma das duas séries que compunham o CBA; oitenta e seis horas-aula, para a 3^a série; e oitenta, para a 4^a.

³⁴ Publicado em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Informativo MAI de Ensino*. Belo Horizonte: Lancer Representações, N^o 134, fev./1987, pp. 44-9.

Essa Resolução veio reforçar a atitude das professoras, das especialistas em educação e das diretoras escolares de se acomodarem com o ensino dos Estudos Sociais, e manter o seu currículo, em vigor, na rede estadual de ensino. Assim, a proposta curricular de Formação Social e Política foi, praticamente, ignorada no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Por meio desta investigação, constatei que as professoras praticamente passaram dos Estudos Sociais para o ensino de História, com a reforma curricular de 1993. A proposta curricular de Formação Social e Política foi adotada por poucas escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais.

Em muitas escolas, as professoras afirmavam trabalhar com a disciplina de Formação Social e Política, cumprindo a determinação da SEE/MG e da DRE de sua localidade. Mas, na realidade, trabalhavam com os Estudos Sociais. Ainda existem algumas professoras que continuam ministrando os Estudos Sociais.

Já no final de 1987, o CEE de Minas Gerais publicou a Resolução N^o 362, de 2 de dezembro de 1987,³⁵ na qual fixava normas para a organização dos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino regular de 1^o e 2^o graus. Essa Resolução, de acordo com a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (N^o 191, 1991: 49), determinava:

Art. 2^o – As matérias do núcleo comum são:

I – no 1^o grau, a serem, obrigatoriamente, ministradas em todas as séries:

a) da 1^a a 4^a série:

1. Português;

2. Estudos Sociais ou História e Geografia;

3. Matemática; e

4. Ciências, sob forma de Iniciação;

(...). (Grifos nossos)

³⁵ Esta Resolução encontra-se publicada pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Informativo MAI de Ensino*. Belo Horizonte: Lancer representações, N^o 191, nov./dez., 1991, pp. 48-52.

Esse artigo da Resolução acima mencionada reforçou o ensino de Estudos Sociais, uma vez que não havia sido pensado, ainda, o currículo de História e o de Geografia para o primeiro ciclo do ensino fundamental. O CEE ignorou o currículo de Formação Social e Política. Esse fato está relacionado com a Resolução Nº 06, de 26 de novembro de 1986,³⁶ do CFE, que determinava que, na grade curricular do núcleo comum do 1º grau, deveria ser ministrado o currículo de Estudos Sociais.

Essa Resolução do CFE, de acordo com a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Nº 191, 1991: 47-48), estabelecia:

Art. 1º – O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, abrangerá as seguintes matérias:

- a) *Português*
- b) *Estudos Sociais*
- c) *Ciências*
- d) *Matemática*
- (...)

Art. 6º – Cabe a cada estabelecimento organizar o seu plano de curso, atendendo que as matérias do núcleo comum sejam desenvolvidas:

a) nas séries iniciais – Português, Matemática, Estudos Sociais (sob a forma de História e Geografia ou com integração de ambas)(...).
(Grifos nossos)

Pelo acima exposto, constata-se que a SEE/MG não rompeu com as deliberações oficiais do CFE. Além disso, o CEE reafirmou o que estabelecia aquele Conselho, seguindo a hierarquia existente na legislação educacional brasileira.

Tudo isso veio reforçar a continuidade da prática dos Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino fundamental, pelo menos até 1993, quando houve a segunda reforma curricular da SEE/MG que elaborou os currículos de História e de Geografia para o primeiro ciclo. Devido às dificuldades encontradas pelas professoras desse nível de ensino, para proporem ou para ministrarem um outro currículo, a legislação federal era uma espécie de proteção, na qual elas se apegavam para continuar ministrando os Estudos Sociais.

Esse currículo ia na contramão das diretrizes lançadas pela SEE/MG, por meio das publicações do Diretor da Superintendência Educacional de Minas Gerais,

³⁶ Op. cit., pp. 47-8.

Prof. Neidson Rodrigues, na Programação Educacional para o período de 1985/87. Essas publicações, intituladas “DIRETRIZES BÁSICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES JUNTO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO” e “A RENOVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA: UM DESAFIO PARA OS EDUCADORES HOJE³⁷” já ressaltavam a importância do planejamento curricular para a renovação da prática educativa.

De acordo com a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (N^{os} 114-115, 1985: 102),

A renovação da prática educativa se alcança também pelo planejamento das atividades curriculares. Planejar as atividades não significará somente organizar, seriadamente, os conteúdos de ensino que serão desenvolvidos na sala de aula. Não se restringe à distribuição do calendário pelos conteúdos que serão transmitidos, nem apenas em sistematizar um roteiro de assuntos e temas a serem trabalhados, ou programar eventos científicos e comemorativos que a escola vai desenvolver. Planejar as atividades e implementar um planejamento curricular pressupõe um entendimento, de todos quantos trabalhem na escola, a respeito do processo educacional que será desencadeado.

Essa citação revela as contradições entre o discurso oficial e a elaboração, concreta, das novas propostas curriculares no Estado de Minas Gerais. O envolvimento de toda a comunidade escolar ou, pelo menos, de todos que nela trabalham na elaboração e no planejamento curricular para que as reformas fossem efetivadas, no cotidiano da sala de aula, foi mais uma utopia do que uma realidade na prática pedagógica, ocorrida no primeiro ciclo do ensino fundamental, na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais.

³⁷ Publicado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Informativo MAI de Ensino*. Belo Horizonte: Lancer Representações, N^o 114-115, jun./jul., 1995, pp. 92-106.

2.1.1 A proposta curricular de Estudos Sociais para o primeiro ciclo

O currículo de Estudos Sociais, para as quatro primeiras séries do 1º grau, era uma proposta fechada, embora tivesse havido um esforço para demonstrar o contrário. No manual de orientação para a implementação desse currículo, produzido pela SEE/MG, a Equipe de Currículos e Programas do Departamento do Ensino de 1º Grau defendeu, conforme assinalado pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (S/d: 17), que a proposta elaborada para o Estado de Minas Gerais “*não é representada por uma norma acabada, mas é algo passível de reflexões, de experimentos, de adaptação à realidade, de atendimento à necessidade de alunos, professores, escolas, comunidades.*” Mas, no terceiro parágrafo abaixo, contradizendo essa afirmativa, se dizia que:

Tendo em vista contornar as limitações que os problemas acima considerados determinam, procurando auxiliar os professores na interpretação e execução dos programas formulados, o Ministério de Educação e Cultura e a Secretaria de Estado da Educação, integrados numa mesma preocupação, previram a elaboração de Manuais de Orientação, sob a responsabilidade do Departamento do Ensino de 1º Grau. (Grifos nossos)

Nessa citação fica clara a intenção da SEE/MG em elaborar um modelo curricular de Estudos Sociais para o ensino das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Mais que isso. Fica explicitada a sua determinação em seguir as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, de modo que as professoras do referido nível de ensino tivessem um modelo curricular a ser aplicado na sala de aula para os alunos de 1ª a 4ª séries do 1º grau.

Na introdução do citado documento, na sua página 21, a equipe de elaboração do referido modelo curricular faz a seguinte referência sobre as atividades que deveriam acompanhar os seus conteúdos:

As atividades foram selecionadas segundo critérios de originalidade, variedade, possibilidade de participação do aluno e, sobretudo, por permitirem o desenvolvimento de habilidades específicas dos Estudos Sociais.

O professor as planeja, e em seu desenvolvimento ele deve coordená-las ao lado dos alunos, embora possa, algumas vezes, colocar-se em posição de observador.

Mesmo querendo passar a idéia de “modernidade”, a sugestão das atividades denota uma proposta metodológica centrada na organização do currículo. Ali verifica-se que já está dado o receituário do que a professora deve, ou não, realizar na sua prática cotidiana em sala de aula. Ainda que tenha possibilitado à professora se colocar como observadora (**em algumas vezes!**), ela deveria se colocar nessa posição, mas de acordo com o prescrito, ou seja, numa posição que não confrontasse a proposta já pronta e acabada, contradizendo o que havia sido enunciado, anteriormente, pela referida equipe.

Na proposta curricular de Estudos Sociais, elaborada pela SEE/MG para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, não há referência sobre o enfoque teórico da mesma. Não se especificou qual seria a metodologia de ensino norteadora da proposta.

Entretanto, evidenciaram-se os objetivos que norteariam o trabalho pedagógico da professora em sala de aula. Isso demonstra a influência da concepção tecnicista de educação que permeava não só a proposta de Estudos Sociais, mas a educação brasileira em geral.

De acordo com a tendência tecnicista de educação, o currículo ganha uma conotação racionalista, própria da concepção tradicional de educação que marcou a educação nacional pelo menos até a década de 1970. Assim, os currículos deveriam atingir objetivos pré-definidos, a fim de possibilitar mudanças comportamentais nos indivíduos.

Esse modelo curricular é inspirado nos currículos norte-americanos. No caso específico dos Estudos Sociais, cujo currículo começou a ser introduzido no Brasil, ainda na década de 1950, seus principais objetivos eram enfatizar, como explica

PEIXOTO (1964: 27), “Dois tipos de probabilidades a serem treinados em Estudos Sociais:

I *habilidades sociais;*

II *habilidades específicas de conteúdo ou habilidades de estudo”.*

Essas habilidades são traduzidas no comportamento que os alunos deveriam desempenhar na escola e na vida cotidiana. Para adquirirem o comportamento considerado correto, ainda é PEIXOTO (1964: 33-4), a aconselhar que:

A professora deverá ter em vista o desenvolvimento de habilidades, tais como:

Dar idéias e partilhar das idéias de outrem;

Ouvir opiniões;

Respeitar as idéias do companheiro;

Dividir objetos e materiais;

Trabalhar uns com os outros cooperativamente;

Receber sugestões;

Ouvir atentamente;

Exprimir-se desembaraçadamente, conversando em grupo, atendendo ao telefone, etc.;

Pedindo licença para falar;

Alternar a vez de falar;

Alternar a vez de usar objetos e materiais;

Desempenhar pequenas responsabilidades assumidas;

Pensar e decidir por si mesmas;

Procurar informações em fontes certas como através de livros, catálogos, pessoas, etc.;

*Ser cortês e saber usar boas maneiras, apresentando-se, cumprimentando, despedindo, usando expressões como “obrigado”, “por favor”, “desculpe”, “licença”.*³⁸

Demonstrando a influência norte-americana, ao propor a substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais, tanto na organização dos conteúdos quanto nos objetivos metodológicos, MOREIRA (1960: 348-50), assim se expressa a esse respeito:

Todavia, essa aprendizagem não é sistemática, o que, até certo ponto, não permitirá a base teórica para o conhecimento que, embora experimental, tem que se organizar em sistema concatenado que permita progresso no conhecimento posterior, compreensão cada vez mais rica dos fatos sociais

³⁸ Como expliquei anteriormente, as palavras foram grafadas de acordo com as normas ortográficas em vigor à época da publicação do texto citado.

e, portanto, possibilidade de realizar tôdas as vivências em sociedade, com inteligência, isto é, com orientação racional, pois é uma das aspirações de nossa época a direção segundo princípios que tenham justificação experimental indutiva, de tôdas as atividades humanas, principalmente das relações entre os homens, determinadas pela necessidade de vida coletiva, em situação de cooperação eficiente.

Em face disso, surge a necessidade de incluir-se no currículo da escola primária, os estudos relativos ao viver social ou em outros termos, os estudos sociais.

(...)Não podemos negar, entretanto, que do material consultado, o que mais nos satisfaz é o que constitui as recomendações da Superintendência de Instrução Pública do Estado do Cansas, sôbre os estudos de vida social, para as escolas elementares daquela unidade federativa norte-americana.³⁹

A ênfase dada ao ensino-aprendizagem era no sentido de que os alunos aprendessem a executar as atividades programadas e atingissem as metas traçadas pelo planejamento de ensino. Não visava a desenvolver, nos educandos, a iniciativa e a capacidade de elaborarem seus conhecimentos a partir da realidade sociocultural por eles vivenciadas, ou por meio da livre investigação, baseada na sociabilidade construída na convivência diária da sala de aula.

O currículo de Estudos Sociais, construído a partir dessa corrente educacional de influência tecnicista, baseada nos acordos MEC/USAID, realizados no início dos anos de 1970, enfatizava a definição de objetivos que deveriam ser garantidos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das séries iniciais, e que deveria considerar, de acordo com VEIGA (1992: 60-61),

o saber de um modo fragmentado, comportamentalizado, dissociado do contexto sócio-político e cultural que o determina. O ensino se baseia na disciplina, é racionalizado e mecanicista, não propiciando ao aluno a reflexão e a crítica. A qualidade é relegada a segundo plano. O processo de ensino é centralizado por elementos de entrada, processo, saída e feedback.

³⁹ Também nesse texto, as palavras são grafadas de acordo com as normas ortográficas em vigor à época da sua publicação.

Ao elaborar os objetivos para cada uma das unidades dos conteúdos propostos para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o currículo dos Estudos Sociais elaborado pela SEE/MG, através da Diretoria do Ensino Fundamental, esquematizava e apresentava seus objetivos, seguindo a conhecida teoria da taxonomia de Bloom.⁴⁰

Nessa teoria, há expressa recomendação para que sejam usados determinados verbos que indicam “precisão” naquilo que deve ser assimilado, pelo aluno, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. São verbos que conduzem os objetivos à uma aprendizagem mecanicista, sem preocupação com uma análise da construção do processo histórico e da participação coletiva das pessoas nesse processo. Citarei, aqui, alguns exemplos que ilustram essa concepção de educação e de ensino de História explícita na referida proposta curricular de Estudos Sociais, publicada em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (s/d: 35- 98),

5.1 1ª Série:

UNIDADE I - O mundo físico em que vivemos

OBJETIVOS – Com o estudo desta unidade os alunos devem ser capazes de:

.. descrever o mundo em que vivemos, em seus aspectos físicos e humanos, mediante a apresentação de gravuras, fotografias ou desenhos dos diversos ambientes existentes;

(...)

.. localizar no globo e no planisfério os vários ambientes identificados;

(...)

UNIDADE III – O Mundo Social que nos rodeia

OBJETIVOS - Com o estudo desta unidade espera-se que os alunos sejam capazes de:

.. representar, em desenhos, a sua família;

(...)

.. identificar e descrever a Bandeira do Brasil;

⁴⁰ A esse respeito, ver: BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxonomia de los ojetivos de la educación; la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.

5.2 2ª Série:

UNIDADE III – Necessidades sócio-culturais do homem e os meios organizados por ele para seu ajustamento.

OBJETIVOS – Com o estudo desta unidade espera-se que os alunos sejam capazes de:

(...)

.. citar pelo menos cinco das instituições e organizações existentes na Comunidade.

5.3 3ª Série:

UNIDADE II – O Município integrado politicamente ao Estado de Minas Gerais.

OBJETIVOS – Com o estudo desta unidade os alunos devem ser capazes de:

(...)

.. enumerar pelo menos cinco direitos e cinco deveres dos governantes e governados do município;

(...)

.. conceituar Pátria a partir das idéias de família, terra em que nasce, língua, território brasileiro e conjunto de Estados;

.. identificar os símbolos nacionais e estaduais;

.. cantar o Hino Nacional.

5.4 4ª Série:

UNIDADE II – O Estado de Minas Gerais e sua integração na Federação Brasileira;

OBJETIVOS – Com o estudo desta unidade espera-se que os alunos sejam capazes de:

(...)

.. determinar características da capital do Estado quanto a atividades desenvolvidas, nível de progresso, possibilidade de expansão etc.;

(...)

.. caracterizar a formação do processo histórico do Estado identificando causas, fatos mais significativos e sua ressonância em nossa época;

(...). (Grifos nossos)

Esses objetivos indicam, também, uma concepção fechada de currículo, baseada no paradigma modernista de educação. Conforme explica DOLL JR. (1997: 44),

Neste currículo de orientação mecanicista os objetivos estão fora e são determinados antes do processo instrucional; uma vez firmemente estabelecidos, eles são 'conduzidos ao longo' do currículo. O professor se torna o motorista que conduz (freqüentemente o veículo de outra pessoa); o aluno, no melhor dos casos, se torna um passageiro, e, no pior, o objeto sendo conduzido. Esta metáfora mecânica efetivamente impede o aluno de uma interação significativa com o professor envolvendo os objetivos ou o planejamento do currículo.

Os objetivos planejados por meio de verbos como: descrever, localizar, representar, identificar, citar, enumerar, determinar e caracterizar, entre vários outros, indicam que o currículo deve levar o aluno à apreensão de um conhecimento já pronto, elaborado e determinado. Não tem a finalidade de levar os educandos a analisarem, criticamente, o conhecimento produzido e, muito menos, levá-los à produção de conhecimentos.

De acordo com essa concepção teórico-metodológica de ensino, o conhecimento é visto como intocável, porque já está definido de antemão, encontrando-se num mundo exterior ao do aluno. Cabe à educação, conduzir os educandos de modo que eles possam descobrir os conhecimentos. A perspectiva de que os conhecimentos são socialmente construídos, numa relação interativa entre sujeito e objeto, é descartada. Por isso, nem os alunos e nem os professores são vistos como capazes de se tornarem construtores de conhecimentos.

De acordo com esse paradigma racionalista cartesiano da modernidade, como explica DOLL JR (1997: 54),

A partir da primeira série, o currículo é considerado em termos de unidades abrangidas, dominadas, acumuladas. Esta visão não facilita ver o currículo como um processo transformativo, um processo composto por interações complexas e espontâneas. Para considerar o currículo como um processo transformativo, precisaremos considerá-lo como algo mais do que uma série de unidades contingentes – considerá-lo como uma integração mista e multivariada de experiências ricas e de final aberto; como um mosaico complexo que sempre muda o seu centro de atração conforme nós mudamos o nosso.

O currículo de Estudos Sociais do Estado de Minas Gerais, elaborado para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, tendo como meta atingir os

objetivos traçados na concepção acima mencionada, não permite que os educandos se tornem criadores de significados, ou seja, torna-os apenas seres receptivos e passivos de conhecimentos preestabelecidos e predeterminados. Enfatiza uma concepção paradigmática, construída a partir da lógica do pensamento moderno.

Essa concepção está fundamentada no racionalismo de Descartes, no empirismo de Newton e no positivismo comtiano do século XIX. Nela encontra-se inserida uma pretensa racionalidade técnica, na qual os saberes são previamente definidos como verdades universais, nas quais todos devem acreditar e deificá-las. É o paradigma da modernidade definindo os caminhos da educação, supervalorizando a ordem, a disciplina, o burocrático e o tecnocrático.

Os currículos são a expressão mais clara daquilo que se pretende imprimir no processo político-pedagógico de um sistema educacional. Por isso, suas propostas de conteúdos, de objetivos, de metodologias de ensino e suas sugestões de atividades e de material didático, revelam os interesses que se encontram, nem sempre de forma explícita, em um projeto político educacional.

Sobre essa questão, SACRISTÁN (1998: 17), nos alerta que:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e de forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação 'mais técnica', descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

O modelo curricular fechado dos Estudos Sociais do Estado de Minas Gerais, além de conter uma concepção racionalista e tecnicista de educação, também expressam os interesses políticos que estavam em evidência no período marcado pelo

autoritarismo do regime militar. A proposta dos conteúdos que permeiam esse currículo evidencia essa questão.

Sobre essa proposta de conteúdos, é significativa a constatação de FONSECA (1993: 59), que assim se manifesta a esse respeito:

Os critérios de seleção de conteúdos são definidos a partir da separação entre aquisições de habilidades sociais e habilidades específicas. A transmissão das habilidades sociais representa o campo de formação moral e política, enquanto as habilidades específicas se referem à transmissão de informações, conceitos e conhecimentos ligados à área. Nesse programa há uma opção por privilegiar a formação cívica e os conteúdos são escolhidos em função deste propósito.

Ao justificar a necessidade de uma integração entre os conteúdos que caracterizaria a concepção teórico-metodológica do currículo, a proposta estabelece uma confusão entre os saberes de História e de Geografia, não se definindo, claramente, nem um, e nem outro. Desta maneira, estabelece um certo privilégio para a moral e o civismo, de acordo com os interesses político-filosóficos da educação naquela época.

Os significados dos conteúdos programáticos, propostos para cada uma das quatro primeiras séries, só são percebidos com mais clareza, se analisados juntamente com as propostas de objetivos específicos, com as sugestões de atividades, com a orientação do material pedagógico a ser utilizado, com o tempo pedagógico destinado ao seu ensino e a sua correlação com outras disciplinas, sugeridas para o desenvolvimento da proposta. Às vezes, o que se pretendia conseguir com o ensino de Estudos Sociais está mais identificado com essas sugestões do que, propriamente, com os conteúdos programáticos que compõem o currículo.

A esse respeito é interessante analisar aspectos dessa proposta curricular contida em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (s/d: 60-61). Por exemplo, na proposta para a 2ª série do 1º grau, que hoje corresponde ao segundo ano escolar do primeiro ciclo, e que se encontra a seguir:

Conteúdo Programático	Sugestões de Atividades	Material	Correlação
<p>UNIDADE II</p> <p>. O ambiente físico da localidade:</p> <p>.. O homem modificando o ambiente e utilizando-o para bem estar das pessoas:</p> <p>- no traçado da cidade e meios de circulação;</p> <p>- no fornecimento de água e esgoto;</p> <p>- no fornecimento de eletricidade.</p>	<p>. Observação do percurso feito da casa à escola, vizinhança da escola e da casa, para observar:</p> <p>.. pontes;</p> <p>..viadutos;</p> <p>.. praças;</p> <p>.. traçado da cidade.</p> <p>. Discutir a respeito dos aspectos observados:</p> <p>.. porque e para que os homens os construiu:</p> <p>(...)</p> <p>. Construção de mural com a planta da localidade.</p> <p>. Observação do mural, destacando:</p> <p>(...)</p> <p>.. localização de pontos importantes: edifícios, praças, parques, mananciais de água, centros distribuidores de energia, etc.</p> <p>(...).</p>	<p>. Planta da localidade</p> <p>. Mural.</p>	<p>. Comunicação e expressão:</p> <p>.. Linguagem Oral;</p> <p>.. Expressão Escrita;</p> <p>.. Ciências F. e Biológicas:</p> <p>.. A água na natureza;</p> <p>. Matemática:</p> <p>.. Medidas e Unidades.</p> <p>.Educação Artística:</p> <p>.. Artes Plásticas.</p>

A observação do quadro, acima citado, revela que os conteúdos que compõem a proposta curricular de Estudos Sociais são organizados em unidades de ensino. Mas essas unidades não conseguem estabelecer relação entre História e Geografia, conforme diziam os seus defensores. A pretensa interdisciplinaridade, tão defendida pelos adeptos da proposta, não se concretiza, nem nos conteúdos, nem nas atividades de ensino que são sugeridas.

Para trabalhar com a unidade “*O ambiente físico da localidade*”, a proposta curricular de Estudos Sociais procura enfatizar a relação do homem com o

meio, no sentido de mostrar a intervenção desse homem na sua modificação para o bem-estar social. Para isso, propõe atividades que direcionam o ensino e a aprendizagem apenas para observações e constatações do que existe no meio ambiente. Não sugere atividades que possibilitem a reflexão crítica dos alunos, ou mesmo das professoras, sobre as constatações observadas no meio ambiente.

Na unidade da proposta curricular, acima mencionada, são ressaltados os pontos importantes da localidade. Mas não há sugestão para se discutir, por exemplo, a falta de água, de eletricidade, de esgotos, de asfalto nas periferias das cidades. Não se propõe discutir o preço que é pago pelos serviços públicos, como a água, a taxa de iluminação das vias públicas, o imposto territorial urbano - IPTU -, que geralmente é taxado igualmente para os pobres que moram nas periferias e para os ricos que moram nas partes nobres das cidades.

Recomenda-se que no ensino de Estudos Sociais seja utilizada a planta do município e a construção de mural pelos alunos. Não há sugestão de problematização que possa encaminhar à formação de pensamento crítico, analítico e nem há proposta de discussão que possa ajudar em uma atitude que encaminhe para a formação de cidadania.

Os problemas e os conflitos sociais não foram discutidos. Eles foram apagados, ocultados, conforme o interesse das camadas dominantes da sociedade.

A administração política da localidade também não foi questionada. Nessa perspectiva, a imagem única dos administradores, passada para os alunos, é a de que eles trabalham para o bem comum de toda a comunidade, igualmente. Não é dada a oportunidade para o questionamento, a dúvida, a crítica educativa.

A interdisciplinaridade, sugerida pela Lei 5.692/71, fica impossibilitada de se concretizar na prática pedagógica, seguindo as sugestões metodológicas de ensino contidas na proposta de Estudos Sociais. Ou, no caso de ocorrer, dar-se-ia de forma acrítica, sem contribuir para que essa disciplina cumprisse uma função realmente educativa como pretendiam os defensores desse componente curricular.

2.1.2 O currículo de Formação Social e Política

A proposta curricular de Formação Social e Política para o CBA, 3^a e 4^a séries, publicada, oficialmente, em julho de 1987, aborda os seguintes aspectos: Introdução ao Programa de 1^o Grau – Ciclo Básico, 3^a e 4^a Séries; Conteúdo Curricular; Orientação Metodológica para o Conteúdo Curricular e Referência Bibliográfica.

Na Introdução ao Programa de Formação Social e Política, identifiquei que o eixo teórico-metodológico dessa proposta curricular difere da proposta de Estudos Sociais. Nesse aspecto, é significativo o que vem expresso em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1987: 10), onde é explicada a proposta filosófica do currículo:

De princípio, é preciso definir o significado dessa formação social e política. Queremos que o aluno aprenda conceitos, idéias e referências que lhe possibilitem a compreensão da realidade, e a análise dos problemas, a identificação das contradições e a descoberta de possibilidades de superá-las.

Dessa forma, acreditamos que o caminho seja partir da realidade vivida pelo aluno, discutindo com ele e elaborando o conhecimento centrado em questões que garantam uma crescente consciência do homem como sujeito, capaz de interferir no processo de construção do espaço social e de influir nos rumos de sua história.

A análise dessa afirmativa denota a intenção de levar os alunos à compreensão crítica da realidade, na qual encontram-se inseridos, e de mostrar que a sociedade não é homogênea. Ao contrário, é permeada de conflitos e contradições, com as quais é preciso aprender a se relacionar, interpretá-las, modificá-las pela ação dos homens, que são vistos como sujeitos, capazes de interferirem na construção do processo histórico.

Demonstra, ainda, que o conhecimento é uma construção. Ele não está pronto, em um lugar externo ao mundo existencial das pessoas. Não basta descobri-los e apreendê-los. É necessário construí-los, na relação dialética que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento, fugindo ao esquema paradigmático positivista que sustenta a proposta de Estudos Sociais.

A organização dos conteúdos que compõem o currículo de Formação Social e Política é constituída, segundo a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1987: 10),

por um conjunto de idéias, conceitos e princípios a serem desenvolvidos e ampliados em cada série, de forma sistemática e gradativa, com a preocupação de explorar a Comunidade, o Município, o Estado e o País, numa perspectiva crítica, que fundamente e resgate o papel do cidadão e a sua tarefa de se organizar pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Ao contrário da proposta curricular de Estudos Sociais, a de Formação Social e Política tenta trabalhar com eixos temáticos. Assim, não faz a separação dos conteúdos por séries, constituindo-se em quatro temas para o CBA, 3^a e 4^a séries, sem estabelecer quais os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada período que compõem as séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, a professora do primeiro ciclo ficaria à vontade para trabalhar os conteúdos da proposta programática, sem se preocupar em vencê-los, em um espaço de tempo determinado, ou seja, na 1^a, na 2^a, na 3^a ou na 4^a série, conforme o que era proposto e, tradicionalmente, seguido na proposta curricular de Estudos Sociais.

Entretanto, não é possível fazer uma análise mais detalhada do currículo de Formação Social e Política, isolando as propostas de conteúdos das sugestões metodológicas de ensino, e da introdução que o compõem. É no seu contexto mais amplo que se verifica a sua fundamentação teórico-metodológica e as razões que impediram as professoras de implementar o currículo de Formação Social e Política em sua prática pedagógica na sala de aula.

Análises acerca dessa proposta já foram realizadas. A mais significativa delas tem sido a de FONSECA (1993). Esse trabalho, em função da sua abrangência (trabalha com toda a proposta de ensino de História para o ensino fundamental) e por ser um trabalho comparativo entre as propostas de Minas Gerais e de São Paulo, ainda deixa espaço para um aprofundamento a respeito da especificidade da Formação Social e Política em Minas Gerais.

Ao desenvolver este trabalho, identifiquei diferenças significativas entre as propostas curriculares de Estudos Sociais e a de Formação Social e Política, embora tenha verificado a existência de semelhanças entre elas, que não foram rompidas. As diferenças são mais significativas do que as semelhanças.

Isso é identificado quando se observa que as professoras do primeiro ciclo, da rede estadual de ensino de Minas Gerais, não conseguiram implementar a proposta de Formação Social e Política na prática pedagógica da escola. Mas, também, no caso de São Paulo, as mudanças curriculares não chegaram às salas de aula.

Outra análise realizada sobre a proposta curricular de Formação Social e Política de Minas Gerais, diz respeito à sua seriação. Não há, nessa proposta, nenhuma citação ou recomendação para que as quatro temáticas, que formam as suas quatro unidades, sejam distribuídas, linearmente, em cada uma das séries que compõem o ensino de CBA, 3^a e 4^a séries.

Tradicionalmente, essa concepção esteve presente na prática da aplicação dos currículos. Ela é tão forte, tão arraigada, que levou até mesmo aqueles que se dispuseram a analisar e interpretar a proposta de Formação Social e Política a caírem nessa armadilha. Por isso, análises realizadas nesse sentido, às vezes, têm cometido o engano de ver na referida proposta essa característica.

Constatei, também, que um drama enfrentado pelas professoras que desejavam implementar a proposta era de não conseguirem se desvincular da tradição, e ficarem perdidas, sem saber o que trabalhar na série em que estivessem atuando. Chegavam a desistir da proposta e voltar aos Estudos Sociais porque, como disse uma das professoras entrevistadas, nele “*estava tudo organizadinho, tinha o livro que podia seguir e não ficávamos perdidas, sem saber o que ia dar para os alunos*”.⁴¹

Para compreender melhor essa análise, é importante conhecer a proposta dos conteúdos que compõem o currículo de Formação Social e Política, contida em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1987: 10-12), que embora se transforme em uma citação extensa, auxilia nessa compreensão:

⁴¹ Discurso de uma das professoras entrevistadas, quando foi questionada sobre as razões pelas quais não chegou a trabalhar com o currículo de Formação Social e Política.

*CONTEÚDO CURRICULAR DE 1ª GRAU – CICLO BÁSICO – 3ª E 4ª
SÉRIE
FORMAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA*

I. COMUNIDADE

- 1. Conceção do homem como sujeito que produz o espaço geográfico e faz a História em um determinado tempo.*
- 1.1. Ação do homem, decorrente das suas necessidades no meio em que vive.*
 - Identificação: história de vida e sua inter-relação como espaço imediato do aluno.*
 - Interação social e produção do espaço: importância do grupo e da ação coletiva*
 - . Grupos e instituições sociais: família, escola e outras instituições significativas na comunidade.*
 - Sobrevivência: condições materiais de vida e problemas gerados pela falta dessas condições.*
 - . Alimentação.*
 - . Habitação.*
 - . Vestuário.*
 - . Saúde.*
 - . Lazer.*
 - Educação e trabalho: meios para a conquista de melhores condições de vida.*
- 1.2. A comunidade, espaço socialmente produzido.*
 - As relações de trabalho na comunidade.*
 - A necessidade de a comunidade se organizar pela conquista de melhores condições de vida.*
- 1.3. Pátria, comunidade mais ampla, espaço socialmente produzido, que reúne:*
 - . o povo – língua, cultura, necessidades, problemas, conflitos e tensões sociais;*
 - . a força e a capacidade do povo de se unir e de se organizar pela conquista justa e democrática.*

II. MUNICÍPIO

- 1. Conceção de Município, espaço socialmente produzido, primeira instância e organização política, em função do bem-estar social de sua jurisdição.*
- 1.1. Processo de ocupação e organização do Município.*
 - Localização: pontos de referência básicos do Município, pontos cardeais, centros polarizadores.*
 - Reorganização do espaço na última década (o trabalho e a preservação da natureza).*
 - Interação e interdependência entre a zona urbana e a rural (povoado, distrito e sede).*
- 1.2. O Município, espaço de múltiplas atividades econômicas: produção, circulação, distribuição e consumo.*

- *A interdependência entre atividade econômica, relações de trabalho e condição de vida do homem.*

- *O papel da Prefeitura: realização de um planejamento econômico, voltado para os reais interesses da população.*

- *A arrecadação de tributos (impostos e taxas) e seu emprego em função das reais necessidades do Município.*

1.3. O Município e o seu papel de assegurar as condições básicas para o bem estar social.

- *Trabalho.*

- *Educação.*

- *Saúde e saneamento básico.*

- *Lazer.*

- *Transporte.*

- *Comunicação.*

- *Energia elétrica.*

- *Problemas e possibilidades de solucioná-los.*

1.4. O Município, espaço para a efetiva participação social e política do cidadão.

- *O papel dos poderes legislativo, executivo e judiciário em defesa dos reais interesses e necessidades da população.*

- *A responsabilidade do cidadão no sentido de se organizar para:*

. *escolher e eleger seus legítimos representantes;*

. *reivindicar e atuar junto aos vereadores e prefeitos para que apliquem devidamente as verbas públicas em função das reais prioridades do Município.*

- *O Município e sua relação com o Estado e o País – idéia de Pátria, comunidade mais ampla que reúne:*

. *o povo – língua, cultura, necessidades, problemas, conflitos e tensões sociais;*

. *a força e a capacidade do povo de se unir e de se organizar pela conquista de uma sociedade justa e democrática.*

1.5. O Homem – sujeito do processo de construção da História e da produção do espaço social.

- *Origem do Município.*

- *Conquista social do espaço.*

- *Problemas, contradições, mudanças e transformações.*

- *Avanços e retrocessos nos níveis econômico, político, social e cultural.*

III. ESTADO DE MINAS GERAIS

1. O Estado de Minas Gerais, espaço socialmente produzido, instância de organização política em função do bem-estar social do cidadão.

1.1. O Estado enquanto espaço socialmente construído.

- *Localização: pontos de referência básica do Estado, pontos cardeais, centros polarizadores.*

- *Reorganização do espaço na última década (o trabalho e preservação da natureza).*

1.2. O Estado e seus desafios nos níveis econômico, político, social, cultural e a relação com a situação geral do País.

- *Êxodo rural.*

- *Subemprego/desemprego.*

- *Marginalização: favelas, áreas de precárias condições de vida, fome, analfabetismo, violência.*

- *A interdependência entre as atividades econômicas, relações de trabalho e condição de vida do homem.*

1.3. Estado, espaço de ampliação da participação política do cidadão.

- *O papel e a atuação dos poderes legislativo, executivo e judiciário em defesa dos interesses do estado, na busca de soluções para seus problemas e de respostas aos desafios.*

- *A necessidade de a população organizar-se em associações, sindicatos, partidos políticos para:*

. *escolher e eleger legítimos representantes, comprometidos com a luta pelo bem-estar coletivo;*

. *atuar junto aos poderes legislativo, executivo e judiciário, exigindo que cumpram os seus papéis.*

- *O Estado e sua articulação com o País – idéia de Pátria, comunidade mais ampla que reúne:*

. *o povo – língua, cultura, necessidade, problemas, conflitos e tensões sociais;*

. *a força e a capacidade do povo de se unir e de se organizar pela conquista de uma sociedade justa e democrática.*

1.4. O Homem – sujeito do processo de construção da história e da produção do Espaço Social.

- *Origem do Estado.*

- *Conquista social do espaço.*

- *Problemas, contradição, transformação, avanços e retrocessos nos níveis econômico, político, social e cultural.*

IV. BRASIL

1. O Estado Brasileiro, espaço socialmente produzido, instância de organização política que congrega os estados da Federação, Territórios e Distrito Federal em função do bem estar social da população do País.

1.1. O Estado, espaço socialmente construído.

- *Localização: pontos cardeais, pontos de referência básicos, regiões, centros polarizadores nacionais e internacionais.*

- *Reorganização do espaço nas últimas décadas.*

1.2. As regiões brasileiras e suas características do ponto de vista econômico, político, social e cultural.

- *Problemas e contradições decorrentes de:*

. *má distribuição da terra;*

. *má distribuição da renda;*

. *desigualdades sociais;*

. *dependência econômica do País, dívida interna e externa.*

- *A interdependência entre atividade econômica, relações de trabalho e condições de vida do homem.*

- *Desafios e perspectivas de mudança e transformação dessa realidade.*

1.3. O Estado Brasileiro, espaço de consolidação da participação política do cidadão.

- *O compromisso e a atuação política dos poderes legislativo, executivo e judiciário no sentido de:*

- . *enfrentar os problemas, as contradições, e os desafios;*
- . *descobrir alternativas, encaminhar propostas e trabalhar democraticamente com a população organizada, na luta pela transformação do País.*
- *O papel da população no sentido de:*
 - . *organizar-se em associações, sindicatos e partidos políticos, empenhados na campanha pela eleição de legítimos representantes dos interesses do País;*
 - . *atuar de forma sistemática e organizada, buscando acompanhar, avaliar e cobrar o desempenho de seus representantes em função das prioridades nacionais;*
 - . *mobilizar-se de forma consciente e organizada para se efetivar a prática democrática, ou seja:*
 - .. *assegurar a viabilização das medidas que correspondam aos interesses nacionais;*
 - .. *combater a má aplicação dos recursos públicos e medidas anti-sociais;*
 - .. *destituir do cargo representantes que se contraponham aos reais interesses do País.*
- *A articulação do País: Distrito Federal, Estados, Territórios e Municípios – a idéia de Pátria, comunidade mais ampla que reúne:*
 - . *o povo – língua, cultura, necessidades, contradições, conflitos, tensões sociais, desafios em todos os níveis;*
 - . *a força e a capacidade do povo de se unir e de se organizar pela conquista de uma sociedade justa e democrática.*
- 1.4. *O Homem – sujeito do processo de construção da história e da produção do espaço social.*
- *Origem e conquista do espaço brasileiro.*
- *Contradições, conflitos, tensões, mudanças e transformações.*
- Avanços e retrocessos nos níveis econômico, político, social e cultural.*

Essa proposta de Formação Social e Política não faz a separação dos conteúdos por séries. As interpretações que ocorreram, nesse sentido, se devem, talvez, ao fato de ela conter quatro blocos temáticos. Como as professoras que trabalham com as quatro primeiras séries do ensino fundamental, e mesmo os pesquisadores, sempre estiveram viciados com a divisão dos conteúdos por série, deram à proposta essa interpretação.

A concepção teórico-metodológica que sustenta a proposta está centrada no materialismo histórico, traspassada por um marxismo economicista. Desse modo, ela não conseguiu se desvencilhar do etapismo, da linearidade, e da cronologia que têm caracterizado as propostas curriculares para o ensino fundamental. Mas constatei, por meio dos dados revelados pela pesquisa, que houve esforços para uma recuperação dos aspectos políticos, sociais e culturais, considerados importantes para a organização de

um componente curricular com características educativas, marcadas pela possibilidade do desenvolvimento da criticidade.

Apesar desse esforço, os autores, que assinam a proposta curricular de Formação Social e Política, não conseguiram romper com o esquema tradicional, ainda bastante presente no ensino de História. Trataram as questões políticas, sociais, culturais e econômicas de forma fragmentada, não sendo capazes de as articular de maneira integrada, dando a impressão de que, na concreticidade da vida real, essas questões ocorrem separadas umas das outras.

Da maneira como foi construída, a proposta curricular de Formação Social e Política não conseguiu cumprir o principal objetivo por ela anunciado, que era o de introduzir, como afirma a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1987: 12),

um conjunto de idéias, princípios e conceitos considerados essenciais para se atingir um dos principais objetivos da escola, ou seja: instrumentalizar o aluno para a análise da realidade, a descoberta das contradições, dos problemas, das soluções possíveis, buscando desenvolver essa prática dentro da situação concreta dos alunos e da escola.

A razão dessa dificuldade encontra-se na metodologia utilizada para a organização dos conteúdos e também na maneira que a compuseram. Os quatro grandes temas escolhidos para guiá-los não conseguiram se afastar da História oficial tradicional, ainda de caráter positivista. A esse respeito, afirma VILLALTA (1994: 11),

*Esses vagos clichês, na realidade, resumem-se, basicamente, a quatro conteúdos: **Comunidade, Município, Estado de Minas Gerais, Brasil**. Trata-se do velho e tradicional esquema dos famigerados círculos concêntricos, o qual implica uma visão na qual a História se define a partir das instâncias administrativas oficiais. Em outros termos: a formação sócio-política “**conscientizadora**”, que “**parte da realidade do aluno**”, é desenvolvida a partir dos conteúdos dados pela História Oficial e, por conseguinte, a realidade do aluno confunde-se com as instâncias administrativas oficiais.*

Mas a culpa não pode ser colocada apenas sobre os ombros daqueles que se esforçaram para tentar elaborar uma proposta curricular de ensino, com uma tendência crítica, e que contribuísse para uma formação crítico-educativa dos alunos, de forma mais abrangente. Tendo participado, enquanto sujeito desse processo, representando os professores de Uberlândia, na reformulação curricular de 1986, lembro-me da discussão liderada pelos representantes da Universidade Federal de Uberlândia - UFU -, que se negaram a participar da reforma curricular de História. Esses professores da UFU poderiam, por meio de suas reconhecidas competências ter interferido na construção de uma outra proposta curricular, auxiliando na definição de um referencial teórico, que não recuperasse os mesmos problemas já criticados nos Estudos Sociais e no ensino de História tradicional, e que fosse mais coerente com o que desejavam os educadores, naquela época.

Por considerarem que o processo da reforma, desencadeado pela SEE/MG, era atropelado e antidemocrático, não permitindo um maior tempo para as discussões locais, não enviaram suas contribuições e nem representantes para auxiliarem nas discussões que nortearam aquela reforma curricular. Outras universidades, como a Federal de Minas Gerais - UFMG - e a Federal de Juiz de Fora - UFJ -, enviaram sugestões e representantes para contribuírem no repensar de uma proposta que tentasse avançar no sentido de romper com os problemas que afetavam o ensino de História da rede pública estadual de Minas Gerais.

O componente curricular de Formação Social e Política, elaborado naquele momento de reformulação curricular traduziu, em parte, as discussões e a reorganização política pelas quais passava o País naquela época. Embora contendo características dos Estudos Sociais, a proposta partia da necessidade de levar os alunos a discutirem, criticamente, a realidade cotidiana da localidade onde vivem, e também do Estado e do Brasil.

Mas a maneira como foram organizados os seus conteúdos, além de apresentar os aspectos para os quais Villalta nos chama a atenção, contribuiu para que a proposta curricular de Formação Social e Política também apresentasse uma fragmentação entre as suas quatro unidades temáticas. Em outras palavras, em um dado momento discutia-se a realidade local. Depois, numa outra unidade, discutia-se a

realidade de Estado e, por fim, a realidade brasileira. Seguindo essa trajetória organizativa, é como se a realidade local fosse descontextualizada da conjuntura estadual, nacional e, em alguns casos, até mesmo da realidade internacional, o mesmo sucedendo com as discussões que eram propostas para o estudo das outras três unidades.

Esse método de pensar o conhecimento histórico poderá provocar, a curto espaço de tempo, como nos lembra Hobsbawn⁴², uma alienação coletiva de resultados inimagináveis. Ver a História assim, forma fragmentada, é uma maneira de relativizar as decisões políticas e socioculturais que ocorrem no mundo, escamoteando as intrínsecas relações das políticas internacionais pensadas e definidas para os problemas educacionais, econômicos e socioculturais.

Essa proposta curricular reflete, de certo modo, o contexto político vivido no Brasil, no período da sua redemocratização política, ainda sob as recentes lembranças do movimento pelas “Diretas Já”, apesar da frustração e do sabor amargo deixado pela derrota da Emenda Dante de Oliveira, no Congresso Nacional, que impediu a realização das eleições diretas para Presidente da República, no ano de 1985. Mas, ainda assim, havia alguma esperança de que, por meio das organizações sociais, o Brasil pudesse caminhar numa outra perspectiva política, que garantisse democracia e melhores condições de vida ao seu povo, com base na construção da cidadania para todos. Essa cidadania seria construída a partir de uma educação democrática e participativa, como dizia o PMDB, em seus discursos de campanha eleitoral e, posteriormente, de governo.

Ao reforçar o estudo da necessidade de organização dos movimentos sociais, da redefinição dos partidos políticos e de se cobrar dos representantes do povo - prefeitos, governadores, parlamentares estaduais e federais, vereadores, uma postura coerente com a vontade e os interesses da população, na prática, a proposta possibilitava sair do discurso meramente reprodutivista de saberes prontos e acabados, que deveriam ser estudados, memorizados e devolvidos, sem qualquer criticidade, pelos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Não foi por acaso que muitos políticos, sobretudo das pequenas cidades onde a “politicagem”, às vezes, é muito intensa,

⁴² A esse respeito, ver: HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos. O breve século XX (1914-1991)*. Trd. Marcos Santarrita. 2 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995, pp. 13-70.

demonstraram preocupação em saber o que as professoras iriam ensinar para os seus alunos a respeito do poder local, ou mesmo das esferas estadual e nacional.

Em vários cursos para atualização das professoras do primeiro ciclo, que ministrei na região abrangida por esta pesquisa, por várias vezes ouvi, por parte delas, que era muito difícil trabalhar aquela proposta de Formação Social e Política. A proposta, segundo essas professoras, levava os alunos a discutirem a realidade local e, por isso, “*corriam o risco de sofrerem perseguição política*”.⁴³

Essa posição das professoras não é difícil de ser compreendida, uma vez que muitos políticos tratavam (e ainda tratam) as escolas como extensão do seu poder de mando. Por essa razão, tentam controlar até mesmo o que é ensinado para os alunos, numa evidente tentativa de não permitir que as suas administrações sejam discutidas e, muito menos, criticadas pelo povo.

A análise sobre a metodologia proposta para a efetivação do ensino de Formação Social e Política na prática pedagógica da sala de aula é reveladora de que houve uma tentativa de se romper com os paradigmas positivistas do ensino de História. Essa metodologia evidenciava a preocupação em centrar-se numa concepção crítica de educação e de historiografia. Por isso, havia a constante tentativa de se fazer lembrar que, tal proposta, deveria levar os alunos e os docentes a se sentirem sujeitos da construção do processo histórico e também da elaboração do conhecimento. Esse último é visto como uma produção humana, e não como algo que já existe no universo, e o que temos a fazer é descobrir, compreender e aprendê-los.

Entretanto, mesmo considerando-se que a elaboração da proposta curricular de Formação Social e Política, pela SEE/MG, em 1986, era uma tentativa de substituir os Estudos Sociais, ou mesmo de romper com parte dos problemas por eles apresentados, isso pouco ocorreu. Apesar da “nova” proposta, o vivido na sala de aula continuou sendo quase igual ao que era antes da sua elaboração. Isso, porque as professoras não foram preparadas para compreenderem o significado teórico-metodológico da proposta e porque não houve investimento em cursos de formação continuada para essas professoras e nem em materiais pedagógicos, como a produção de livros didáticos que pudessem auxiliar no desenvolvimento da prática pedagógica.

⁴³ Dito por uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

2.2 A REFORMA CURRICULAR DE 1993: ENTRA EM CENA O ENSINO DE HISTÓRIA PARA O PRIMEIRO CICLO

A reforma curricular de 1993, realizada pela SEE/MG, só foi publicada, oficialmente, em 1996. As versões preliminares das “novas” propostas curriculares chegaram às SREs em 1993. Segundo a SEE/MG, aquelas versões estavam em fase de discussão e poderiam receber sugestões dos professores e de quem se interessasse em colaborar com as equipes que eram responsáveis pela elaboração das mesmas.

Entretanto, ao iniciar o ano letivo de 1994, as suas versões finais foram encaminhadas às SREs para serem implementadas nas escolas da rede estadual de ensino. Essas propostas chegaram ainda em impressão provisória, pois os livros, em forma de manuais, contendo-as, só foram publicados, como disse anteriormente, em 1996.

Ao contrário da reforma de 1986, que envolveu uma maior discussão por parte dos professores, essa de 1993 foi realizada, praticamente, sem o conhecimento desses professores. Isso demonstrou uma maior centralização das ações da SEE/MG, se comparadas com aquelas do período de 1986, quando o governo Hélio Garcia fora eleito na chapa de Tancredo Neves, pelo PMDB.

A SEE/MG, por meio das SREs, promoveu algumas discussões acerca das “novas” propostas curriculares. Essas discussões foram realizadas somente com alguns professores convidados para apreciá-las e sugerirem, ou não, mudanças nas mesmas.

Na região do Triângulo Mineiro, a SRE de Uberlândia, por meio da sua equipe técnico-pedagógica, convidou os professores da UFU, interessados em discutir e opinarem sobre as propostas. No caso da Geografia e da História para o CBA, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental, algumas professoras da Escola de Educação Básica - ESEBA/UFU -, fizeram uma apreciação das proposta pensadas para essas disciplinas e elaboraram pareceres sobre as mesmas.

Esses pareceres foram enviados à Diretoria de Normas de Planejamento Curricular da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino da SEE/MG, por meio

do ofício Nº 830/93, da 26ª DRE. Aquela Secretaria acusou o recebimento das sugestões contidas nos referidos pareceres por meio do Ofício Nº 838/93, dirigido à Profª Ângela Maria Gonçalves da Cunha, Diretora da 26 DRE, atualmente, 40ª SRE. Nesse ofício, datado de 14 de setembro de 1993, a Diretora de Normas e Planejamento Curricular da SEE/MG, Therezinha Andrade, assim se expressou a respeito do assunto:

Senhora Diretora,

Acusamos o recebimento do ofício 830/93 dessa Delegacia Regional de Ensino, enviando-nos sugestões a respeito da Proposta Curricular de História e Geografia.

Esclarecemos que a equipe desses conteúdos fez a análise das mesmas, considerando-as pertinentes.⁴⁴

Esse ofício revela que as SREs tiveram o cuidado de convidar alguns professores para opinarem sobre a proposta curricular de História que estava sendo elaborada para o CBA, 3ª e 4ª séries, ou seja, para o primeiro ciclo do ensino fundamental. Mas, não se preocupou em convidar as professoras que ministravam aulas para discutirem a nova proposta curricular, embora fossem elas sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensinar, uma vez que, nas suas práticas pedagógicas, trabalham com os alunos as propostas curriculares. As professoras do primeiro ciclo foram “esquecidas” no decorrer dessa reformulação curricular.

As SREs seguiam as orientações da SEE/MG que, naquele momento, não estava preocupada em democratizar as suas ações administrativas. Sua preocupação era cumprir as metas do acordo realizado entre o Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial. Sendo assim, a reforma curricular de 1993 está intimamente ligada a esse acordo, uma vez que os recursos financeiros envolvidos nos gastos com as reformas curriculares vieram daí.

Nesse sentido, a SEE/MG, por meio de uma publicação realizada pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO (1993: 15), assim se expressa a respeito do referido acordo:

⁴⁴ ESTADO DE MINAS GERAIS. *Ofício Nº 838/93*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Desenvolvimento do Ensino/Diretoria de Normas e Planejamento Curricular, 14/09/1993.

Em 93,o Governo de Minas Gerais deverá receber a primeira parcela de um financiamento do Banco Mundial para a Educação, que envolve recursos totais de 150 milhões de dólares e igual contrapartida de recursos por parte do Estado. O financiamento, a ser liberado em cinco parcelas anuais, será utilizado prioritariamente na área de capacitação e aperfeiçoamento e na garantia de insumos básicos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, com materiais didáticos, laboratórios e bibliotecas.

Além do investimento na formação do professor, de onde surgiu o Programa de Capacitação Docente - PROCAP -, no Estado de Minas Gerais, e que se encontrava/encontra em andamento, a SEE/MG também investiu na produção de materiais didáticos. A “preocupação” com esse investimento visava atender a uma das metas do acordo realizado entre o Estado e o Banco Mundial, conforme a citação acima mencionada.

Os primeiros materiais didático-pedagógicos produzidos pela SEE/MG foram os manuais contendo as “novas” propostas curriculares para o ensino fundamental, inclusive para as quatro primeiras séries. Esses manuais ficaram conhecidos, na rede pública estadual de Minas Gerais, pelo nome de “livros cor-de-rosa”.

A identificação, dada pelos professores, aos manuais que contêm as propostas curriculares oficiais do Estado, elaboradas em 1993 e publicadas em 1996, denota a pouca identificação dos docentes com as mesmas. Ainda assim, no caso do ensino de História para o primeiro ciclo da educação fundamental, ou seja, para as quatro primeiras séries, é essa a proposta que está sendo trabalhada por uma parcela das professoras da rede estadual de ensino. Essa parcela representa 58% (cinquenta e oito por cento), conforme o que constatei nesta investigação⁴⁵ e que descrevo, mais detalhadamente, no capítulo três deste trabalho.

Além disso, é uma das cinco propostas curriculares de História para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, analisadas pelo MEC, quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. O Estado de Minas Gerais foi, apesar de tudo, pioneiro na separação dos conteúdos de História e de Geografia para

⁴⁵ Esta pesquisa, conforme anunciei na introdução deste trabalho, foi realizada em 36 escolas da rede estadual das SREs de Uberlândia, Uberaba, Ituiutaba, Monte Carmelo, Patos de Minas, Patrocínio e Paracatu, nas regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas.

o primeiro ciclo, rompendo com a tradição de se manter o currículo de Estudos Sociais no núcleo comum da grade curricular desse nível de ensino.

A proposta curricular de História foi enviada às escolas da rede estadual de ensino em fevereiro de 1994, por meio das SREs. Juntamente com a proposta, chegou a instrução de que a mesma deveria ser implementada a partir daquele ano, para desespero das professoras do primeiro ciclo, dos diretores escolares e dos especialistas em educação.

Esse desespero ocorreu em função de que, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, tradicionalmente, trabalhava-se com o currículo de Estudos Sociais. Nem mesmo a proposta curricular de Formação Social e Política, como mostrei anteriormente neste trabalho, chegou a ser de fato implementada no primeiro ciclo.

As professoras que trabalhavam de 1^a a 4^a séries, não sabiam ministrar o ensino de História e o de Geografia, separadamente. Desconheciam o objeto de cada uma dessas áreas do conhecimento e isso lhes dificultava lidar com as novas propostas curriculares. Essas dificuldades permanecem até os dias atuais, conforme o que também identifiquei nesta pesquisa.

De início, o Estado investiu em cursos de atualização docente. Mas os cursos não eram em número suficiente para todas as professoras. Além disso, a carga horária dos mesmos era insuficiente para que as professoras adquirissem conhecimentos mínimos sobre teorias e métodos da História e sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados, de acordo com as recomendações contidas na proposta curricular dessa disciplina do currículo pleno destinado ao primeiro ciclo.

As SREs também tinham dificuldades em encontrar professores que pudessem, ou que se interessassem em ministrar cursos de atualização, preparando as professoras do referido nível de ensino para trabalharem com a nova proposta curricular de História. Os professores das universidades foram convidados a participarem desse trabalho. Entretanto, poucos se dispuseram a se envolverem com essa atividade.

O rompimento com o ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental aparentemente nunca havia sido pensado, como prioridade, pelos professores universitários, responsáveis pela formação de uma significativa parcela das professoras que atuam nesse nível de ensino. No caso específico da UFU, que é a

referência para as demais faculdades da região, nem o curso de História e nem o de Pedagogia haviam discutido a possibilidade do fim dos Estudos Sociais nas quatro primeiras séries.

Mesmo considerando-se que os docentes do Instituto de História sempre se manifestaram favoráveis às críticas apresentadas aos Estudos Sociais, desde a sua implantação, determinada pela Lei 5.692/71, nunca apresentaram qualquer reflexão acerca desse ensino ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental. No curso de Pedagogia a situação não era diferente. Durante muitos anos, os professores que ministravam a disciplina de Didática e Metodologia de Estudos Sociais jamais questionaram o ensino dessa disciplina no referido nível de ensino. Quando o nome da disciplina foi modificado no curso de Pedagogia, essa passou a denominar-se Didática e Metodologia de Geografia e História. Mas, na prática, quase sempre o professor que a ministrava e que a ministra, ainda hoje, se é historiador, não é geógrafo, e vice-versa.

Considerando-se que o curso de Pedagogia é o formador de muitas das professoras que trabalham com o ensino das séries iniciais, esse deveria ter se posicionado a respeito dos novos currículos de História e de Geografia. Deveria, inclusive, estar discutindo o sentido e o significado dessa separação e contribuindo para um ensino de História mais eficiente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao curso de Pedagogia, e também ao de História e de Geografia, não caberia apenas fazer as críticas à qualidade do ensino que é ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental. Caberia estudar, pesquisar e elaborar propostas que pudessem auxiliar a repensar esse ensino, contribuindo para melhorar a qualidade da educação, sobretudo das escolas públicas, nas quais encontram-se os filhos dos trabalhadores, sem acesso às escolas privadas que se preocupam com a qualidade do que é ensinado aos seus alunos.

Não é mais possível continuar defendendo o ensino de Estudos Sociais, em nome da interdisciplinaridade. Esse conceito precisa ser repensado, pois, a interdisciplinaridade não se faz, nesse caso, a partir da indefinição do objeto da História e da Geografia, como se esse objeto fosse o mesmo para essas duas áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade é uma questão metodológica. Para realizá-la não é preciso e nem pode-se perder o objeto específico de cada uma das disciplinas em questão. Se fosse esse o caso, então, não seria possível ser feita a interdisciplinaridade entre a História e a Educação Artística ou entre a História e a Literatura, por exemplo, pois cada uma dessas outras áreas do conhecimento possui o seu objeto especificamente definido.

Entretanto, no caso da proposta curricular de História para o primeiro ciclo do ensino fundamental, os únicos registros documentais que consegui encontrar, manifestando-se acerca da mesma, foram: o da Prof^a Aléxia Pádua Franco e o meu, especificamente. Ambas da ESEBA/UFU. Foram, também, os professores das áreas de História e de Geografia da ESEBA, os que mais trabalharam nos cursos de atualização de professores, objetivando discutir a referida proposta curricular.

Nesse sentido, no período de 1994 e 1995, ministrei mais de trinta cursos de atualização para as professoras do primeiro ciclo das cidades do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, discutindo a proposta curricular da SEE/MG e o ensino de História no primeiro ciclo. Continuo, ainda hoje, ministrando cursos de atualização para essas professoras. Nesses cursos, pude/posso sentir as dificuldades e também as resistências às mudanças, apresentadas pelas referidas professoras, logo no início da implantação da proposta curricular de História.

Foi a partir desses cursos e do contato com essas professoras, como já disse anteriormente neste trabalho, que se ampliou o meu interesse pelo ensino de História. Agora, especificamente, pelas séries iniciais, sobretudo, porque não existem estudos realizados a esse respeito.

2.2.1 A proposta curricular de História para o CBA, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental

A proposta curricular de História, para o primeiro ciclo, da SEE/MG foi elaborada por uma equipe composta de técnicas da Secretaria, professoras e consultoras contratadas para esse fim. Vale lembrar, todas do sexo feminino, reforçando a idéia de

que o magistério, de 1^a à 4^a séries, é considerado uma tarefa do sexo feminino.⁴⁶ Algumas das autoras da proposta tornaram-se, posteriormente, também autoras de livros didáticos para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Seus livros seguem, evidentemente, a proposta curricular da SEE/MG e são publicados por editoras mineiras.

Na sua construção, a referida proposta inicia-se com uma introdução falando sobre o ensino de História no CBA, 3^a e 4^a séries. Suas autoras chamam a atenção para a importância de se ensinar História nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, considerado por elas como o período de escolarização dedicado à alfabetização dos alunos. Assim, explicam o sentido da alfabetização para a equipe e, também, do ensino da História nessa fase da educação escolar.

De acordo com as autoras, citado em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1996: 113),

(...) alfabetizar não é apenas decifrar letras e desenhar sílabas e sim o preparo dos alunos para um estudo cada vez mais amplo e profundo, que vise a ampliar a capacidade dos mesmos de fazerem uma leitura da realidade, para compreendê-la. Desse ponto de vista, o ensino de História é parte integrante do processo de alfabetização, ao mesmo tempo que, também, e em um sentido mais restrito, visa a alfabetizar para o aprendizado da História, isto é, trabalhar a introdução ao pensamento histórico.

O conceito de alfabetização apresentado pelas autoras da proposta curricular de História, e o fato de se considerarem as séries iniciais como período desse processo é interessante porque vê a alfabetização como um processo contínuo na construção da aprendizagem, não se constituindo apenas em uma fase somente para aprender a ler e a escrever. É visto, portanto, como um período no qual pode ser iniciada a reflexão e a compreensão do processo histórico. O ensino de História, nessa visão educativa, torna-se importante para levar o aluno ao início das suas reflexões para a vida colocando-o, desde o início da sua escolarização, como sujeito da construção da História.

⁴⁶ Sobre a feminização do magistério, ver o capítulo 3 deste trabalho, onde faço uma breve discussão a esse respeito.

Para cumprir essa função, as autoras recomendam aos professores que trabalhem com o referencial teórico-metodológico da História Nova, buscando recuperar a história de vida da criança, a sua realidade sociocultural, política e econômica do lugar onde ela vive. Além disso, ressaltam a importância de se enfatizar a História local, principalmente, com o momento histórico do presente.

Nessa perspectiva metodológica tenta recuperar, ainda que aparentemente, sem um maior aprofundamento no conhecimento do referencial teórico-metodológico da História Nova, o cotidiano, as mentalidades ou a História sociocultural, o imaginário, a curta e a longa duração numa abordagem dialética. Essa abordagem teórico-metodológica de História expressa, como afirma Le Goff⁴⁷, os conceitos que definem essa tendência historiográfica.

Nesse estudo, constatei que houve um esforço das autoras para que a proposta curricular de História para o CBA, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais, deixasse de ser mais uma simples reprodução da tendência positivista de História. Tendência essa marcada pela História oficial, cronológica, etapista, linear, pretensamente neutra, baseada apenas nos fatos do passado, com ênfase nos “heróis” das camadas dominantes da sociedade e em outras características já discutidas, anteriormente neste trabalho.

Nesse sentido, assim se expressam as autoras da referida proposta, em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1996:115),

Perseguindo o objetivo de desvelar a realidade social vivida, a História precisa deixar de ser apenas o estudo de um passado morto, para se posicionar como o conhecimento que se preocupa em ser o estudo do homem em sociedade, não em suas transformações cronológicas e/ou necessárias, mas sim, na sua relação passado presente, percebida enquanto tempo e movimento.

(...) Nessa perspectiva, a História se define como o conhecimento das constantes mudanças vividas pelas sociedades humanas. Mudanças estas que se definem como materiais, sociais, políticas, econômicas, éticas, culturais e que não são um processo pronto, mas um fazer e refazer constantes das relações sociais vividas pelos diversos sujeitos da História.

⁴⁷ Sobre o significado conceitual da “História Nova”, ver o texto: LE GOFF, Jacques (Dir.) *A História Nova*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Não é possível deixar de reconhecer a tentativa que as autoras da referida proposta fizeram para evitar a reprodução das tendências historiográficas tradicionais e conservadoras que, na maioria das vezes, influenciaram o ensino dessa disciplina. Mas, apesar desse esforço, não foram capazes de manter coerência entre o que anunciaram na introdução da proposta e o que apresentaram nas sugestões dos conteúdos e no seu enfoque metodológico e que procurei mostrar no item seguinte deste trabalho.

2.2.1.1 Os conteúdos básicos da proposta curricular de História para o CBA, 3ª e 4ª séries

A proposta curricular de História de 1993, para o primeiro ciclo do ensino fundamental de Estado de Minas Gerais, apresenta uma listagem de conteúdos que, segundo as suas autoras, são organizados em eixos temáticos. Essa é uma outra característica dessa proposta que denota a tentativa de se trabalhar com o referencial teórico da História Nova.

São três os temas que compõem essa proposta de História, conforme consta de SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (1996: 123-127):

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

- 1- *Eu e minhas relações*
 - 1.1 *Na minha casa*
 - 1.2 *Na rua*
 - 1.3 *Na escola.*

(...)

2 *Conteúdo temático de 3ª e 4ª série*

- 2.1 *O Bairro*
- 2.2 *A Cidade.*

O detalhamento de cada tema e de cada subtema é explicitado na parte de **sugestão de atividades**. No que diz respeito à parte destinada ao CBA, os conteúdos, de

acordo com essas propostas de atividades são interessantes e de acordo com a faixa etária e o nível de escolarização dos alunos.

Ainda nessa parte, a proposta sugere que os professores trabalhem com procedimentos metodológicos que contribuam para que a criança comece a compreender o desenvolvimento do raciocínio histórico, iniciando pelas suas experiências de vida. Afirma, também, que é necessário que a criança ultrapasse essas constatações mais imediatas da sua própria vivência, aprendendo a perceber o outro, e as suas relações sociais.

Confirmando essa análise, a referida proposta assim se expressa, em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (1996: 123),

Os procedimentos pedagógicos nesta fase devem levar em consideração o fato das crianças ainda não terem atingido o domínio da escrita. É necessário explorar a linguagem oral, desenhos, gravuras, histórias em quadrinhos, etc. À medida que as crianças desenvolvem a linguagem escrita, elas expressam também através de textos de construção individual ou coletiva. Não se pode separar o processo de iniciação e construção de um pensamento histórico daquilo que constitui o objeto básico da escolarização fundamental: a alfabetização.

As sugestões de atividades, tanto para o CBA, quanto para a 3^a e a 4^a séries são as que definem melhor os conteúdos a serem trabalhados, de acordo com as temáticas acima mencionadas. O que foi sugerido para o CBA parece ser suficiente para que o aluno se inicie no estudo da História compreendendo, gradativamente, os seus significados.

Entretanto, as sugestões de atividades colocadas para a 3^a e a 4^a séries não chegam a expressar uma contribuição mais significativa, capaz de contribuir para que os alunos tenham, ao final do primeiro ciclo, as noções que poderiam contribuir para que eles ampliassem suas noções sobre o conhecimento histórico. Ao limitar as atividades e os conteúdos apenas ao bairro e à cidade, simplifica e infantiliza o ensino de História proposto para o primeiro ciclo.

Caso o aluno viva em uma cidade de maior porte, possivelmente, os conteúdos e as atividades sugeridas poderão contribuir para ampliar suas noções sobre o

conhecimento histórico. Mas, se viver em uma pequena cidade onde não haja bairros a serem observados e estudados e as suas características sejam bastante simples, certamente o aluno venha perder a oportunidade de discutir outros conteúdos e exercitar um pouco mais a sua compreensão sobre os conhecimentos históricos.

O que realça as contradições na proposta curricular de História do Estado de Minas Gerais, para a 3^a e a 4^a séries, é o seu enfoque metodológico que ignora os pressupostos da História Nova à qual se diz filiada. Não se nota intenção de inserir a história local na regional, relacionando-as com a história nacional ou com a do mundo.

Os fatos locais são apresentados de forma isolada, desvinculados de um contexto histórico mais amplo. É como se a história da cidade onde vive a criança se isolasse em si mesma e não tivesse nenhuma relação com o que ocorre na região, no Estado, no País e no mundo.

Como exemplo, os fatos locais não estão inseridos em um contexto mais amplo, empobrecendo a proposta curricular de História em questão. Metodologicamente, essa proposta reproduz o mesmo problema apresentado pela de Formação Social e Política e já discutido anteriormente neste capítulo.

Isso não significa, entretanto, que a História local não tenha as suas peculiaridades e que devam ser estudadas e analisadas. O problema é não possibilitar ao aluno compreender que a história do lugar em que se vive se entrecruza com outras histórias e que, portanto, precisa ser entendida em um contexto mais amplo e não de forma isolada, como se essa História e aquela cidade não tivessem nenhuma relação com outras realidades socioculturais, políticas, econômicas.

As sugestões de atividades, contidas em SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (1996: 129), são ilustrativas dessas constatações sobre a proposta curricular de História para o CBA, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental, sobretudo na parte destinada a essas últimas:

Para se construir esta percepção da totalidade do social, sugere-se que sejam feitas algumas abordagens, tais como:

(...)

- o estudo dos locais públicos ou privados da cidade que estão ligados à vida cultural e afetiva, focalizando locais nem sempre lembrados, tais como o lugar do nascimento (maternidade); os lugares da infância (creches, escolas, parques, jardins); os locais de lazer (clubes,

campo de futebol, parques); o lugar da velhice (asilos); o local da morte (os cemitérios); o lugar da doença (hospitais); o lugar da memória (arquivos/ museus); levantamento de fontes materiais e orais que podem ser expostas em um determinado momento numa feira. As fontes orais - entrevistas, recuperação de lendas e histórias locais - podem ser reproduzidas e resgatadas em forma de compilação escrita.

Assim, podemos identificar, então, que a proposta contém contradições em relação ao referencial teórico-metodológico historiográfico, no qual pretendeu se apoiar. As suas autoras se utilizam dos paradigmas epistemológicos da História Nova, da terminologia e dos conceitos dessa corrente historiográfica. Entretanto, não são capazes de proporem sugestões de atividades e de conteúdos que possibilitem a observação das diferenças e das semelhanças e o entrelaçamento das Histórias coletivas e individuais, do lugar, da região, do Brasil e do mundo.

2.2.2 A implantação real da proposta curricular de História no primeiro ciclo

As professoras que ministram aulas para o primeiro ciclo do ensino fundamental, no Estado de Minas Gerais, tiveram dificuldades para implementar a proposta curricular de História, elaborada em 1993. Por meio desta investigação, constatei que muitas professoras ainda não conseguem deixar de ministrar o currículo de Estudos Sociais.

Mesmo quando as professoras entrevistadas afirmaram trabalhar com o currículo de História, constatei que muitas vezes misturavam História com Estudos Sociais. Aquelas que disseram trabalhar com Formação Social e Política, na prática, trabalhavam com Estudos Sociais.

Ao analisar o caderno de um dos alunos entrevistados, pude identificar a confusão que ainda se estabelece entre o ensino de História e o de Estudos Sociais. Em alguns momentos, a professora segue a nova proposta curricular de História. Em outros, segue a antiga proposta de Estudos Sociais.

Assim, nesse caderno, constatei que na 4^a série do ensino fundamental, a professora trabalhou os conteúdos, na seguinte ordem:

- *A fundação da cidade*
- *Seus primeiros habitantes: os índios*
- *O trabalho em minha cidade: trabalho escravo, trabalho livre*
- *A administração da cidade: o legislativo e o executivo*
- *A abolição da escravidão: a Lei Áurea*
- *As entradas e bandeiras.*⁴⁸

Analisando, então, o que foi trabalhado pela professora constatei que, em alguns momentos, ela trabalhou temas que estão de acordo com a proposta curricular de História, como a fundação da cidade; seus primeiros habitantes; a administração da cidade. Em outros, voltou à antiga proposta de Estudos Sociais resgatando, inclusive, datas comemorativas, como o dia 13 de maio, considerado pela História oficial como o dia da abolição dos escravos. Em seguida, retornou à História do Brasil, quando começou a trabalhar as *Entradas e as Bandeiras*, numa clara manifestação de que quis recuperar a proposta curricular de Estudos Sociais para a 4ª série do 1º grau.

A professora desse aluno, cujo caderno foi por mim analisado, assim como várias outras, demonstrou insegurança em relação à proposta curricular de História. Diante disso, preferiu voltar a ministrar os conteúdos de Estudos Sociais, conforme já estava acostumada, mesmo depois de fazer uma tentativa de adotar a proposta de História.

Uma das fontes de pesquisa que me permitiu constatar o que as professoras estão fazendo, na prática pedagógica do ensino de História foi, então, o estudo realizado nos cadernos dos alunos. Por meio deles, consegui identificar as contradições entre seus discursos e suas práticas cotidianas em sala de aula.

As professoras do primeiro ciclo da rede estadual de ensino de Minas Gerais continuam utilizando, na prática, o referencial teórico-metodológico de Estudos Sociais. Ainda adoram trabalhar o ensino de História por meio das datas comemorativas.

⁴⁸ Copiado do caderno de um aluno da 4ª série do ensino fundamental, de uma das professoras entrevistadas em uma das unidades escolares onde desenvolvi a pesquisa.

Abominam o marxismo, mesmo sem os conhecimentos sobre essa teoria. Muitas disseram que não adotam a proposta de Formação Social e Política porque essa é “*esquerdizante*” e “*baseada na teoria de Marx*”.⁴⁹ Porém, quando interrogadas sobre o que é o marxismo, não souberam explicar o significado da teoria.

Para algumas professoras, a proposta curricular de História é inovadora porque sugere trabalhar mais com a realidade da criança. Por outro lado, afirmam que não sabem o que vão ensinar, nem em História e nem em Geografia, porque “*os livros didáticos trazem tudo misturado, não separa qual é a parte de História e qual é a parte de Geografia*”.⁵⁰ Na verdade, o que ocorre é que a maioria das professoras não conhece a proposta curricular de História, de modo mais amplo. Conhece apenas parcelas fragmentadas dessa proposta.

Diante de realidade constatada a partir das investigações acerca das reformas curriculares e dos contextos em que foram elaboradas, considere importante investigar, também, como se encontra o ensino de História que é ministrado para o primeiro ciclo da rede estadual de ensino de Minas Gerais. E é isso que tento recuperar no capítulo que se segue deste trabalho.

⁴⁹ Dito por uma das professoras entrevistadas, objeto desta pesquisa.

⁵⁰ Afirmação feita por uma das professoras entrevistadas.

CAPÍTULO 3

3 A REALIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA QUINZE ANOS APÓS O I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem.

J. Gimeno Sacristán

Para saber como se encontra o ensino de História referente às quatro primeiras séries no Estado de Minas Gerais, atualmente denominado por primeiro ciclo, depois de transcorridos quinze anos da realização do I Congresso Mineiro de Educação, cujo principal resultado para esse ensino foi a proposta de mudança curricular, apontada pelo Plano Mineiro de Educação: 1984/1987, considere importante investigar, no cotidiano da escola e na prática pedagógica das professoras, a sua realidade concreta. Desenvolvi, então, uma investigação empírica abrangendo a formação docente, a vida profissional das professoras, os currículos, as metodologias de ensino, os materiais didático-pedagógicos, a organização do tempo e do trabalho escolar que se encontram presentes no cotidiano das escolas.

Meu interesse em estudar a vida e o trabalho das professoras, sujeitos do ensino de História no primeiro ciclo, foi a concepção de que a prática pedagógica não se dá isolada do contexto histórico-social vivido. Essa prática e a profissão docente estão diretamente relacionadas com a vida cotidiana das professoras.

A profissão docente é mediatizada pelas condições reais e concretas que, como define Gimeno Sacristán, constitui-se na base social do professor.⁵⁰ E essa base social é essencial para definir, sociologicamente, a profissionalidade docente.

⁵⁰ A esse respeito, ver o texto “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”, na obra organizada por António Nóvoa - “*Profissão professor*”, publicada na cidade do Porto – Portugal, pela Editora Porto.

Essa profissionalidade, no dizer de SACRISTÁN (1999: 65), é entendida como “*a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor*”. Assim, a **prática pedagógica** está relacionada não só com os saberes teóricos, mas com a vida, as crenças, os valores culturais e as condições socioeconômicas refletindo o modo de pensar e de agir do professor.

Relaciona-se, também, com a organização político-pedagógica da escola, na qual encontram-se presentes as definições dos currículos, da carga horária destinada às disciplinas escolares, do tempo de trabalho e da organização burocrática da escola e da profissão docente. Pensada assim, de modo amplo, a prática pedagógica engloba não somente o fazer pedagógico do professor em sala de aula, mas também a relação desse fazer com os conhecimentos socialmente construídos, com a burocracia oficial e com a organização da prática docente a partir das condições reais de trabalho, tanto no plano do saber prático, quanto no plano técnico-político, oficialmente estabelecido pelas competências do Estado.

Em outras palavras, a prática pedagógica está imbricada na burocracia escolar, fundada nas regulações organizacionais oficiais, regidas pelo poder oficial do Estado e, também, pelas normas construídas pelos sujeitos da educação de forma individual e coletiva. Essas regulações e essas normas acabam por fazer parte de uma cultura institucional que se constrói na tradição burocrática e também na ação educativa dos docentes.

Nesse sentido são, ainda, as palavras de SACRISTÁN (1999: 71), que nos remetem à reflexão de que

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas colectivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar.

Essas palavras nos fazem entender que os docentes pertencem a um contexto social que é construído na ação coletiva e individual. Refletem, portanto, a cultura e os valores do meio social no qual se inserem como sujeitos, reproduzindo, criando e

recriando cultura. Por isso, é impossível pensar o ensino e a prática pedagógica desenraizada da vida cotidiana dos professores e da escola.

Com base nesse pensamento sociológico sobre a educação e a profissão docente é que investiguei o ensino de História, que é ministrado nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, no primeiro ciclo. Como afirmei na introdução deste trabalho, esta pesquisa foi realizada em escolas estaduais das setes cidades-sedes de SREs das regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais.⁵¹

Todas essas cidades participaram do I Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983. Mas, nem todas eram, naquela época, sedes de SRE, como é o caso de Ituiutaba e de Monte Carmelo, que pertenciam à jurisdição de Uberlândia, e Patrocínio que pertencia à de Patos de Minas.

Foram entrevistados trinta e seis professoras e trinta e seis alunos do primeiro ciclo. Também foram entrevistadas as diretoras e as especialistas em educação, ou seja, as orientadoras e as supervisoras, sendo ao todo, dezoito diretoras, três orientadoras educacionais e quinze supervisoras escolares.

Os alunos entrevistados estavam assim distribuídos: nove cursando o antigo Ciclo Básico de Alfabetização – CBA (1ª e 2ª séries do ensino fundamental); vinte e quatro cursando a 3ª e a 4ª séries; e três, o Plano de Aceleração de Aprendizagem – PAA.⁵² Embora o primeiro ciclo não estabeleça essa seriação, na prática, ela ainda existe dentro das escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Comprovando a forte tradição do regime de seriação na rede estadual de ensino de Minas Gerais, todas as escolas nas quais desenvolvi a pesquisa mantêm esse critério de organização escolar. Isso ficou claro quando perguntei aos alunos qual o nível

⁵¹ A pesquisa foi realizada nas cidades onde se localizam as sedes das SREs, sendo : quatro escolas de Uberlândia; três de Uberaba; três de Ituiutaba; duas de Monte Carmelo; duas de Patos de Minas; duas de Patrocínio e duas de Paracatu. Assim, o total de escolas pesquisadas foi de dezoito, sendo que em todas se ministram o primeiro ciclo e, em algumas, o ensino fundamental completo e, em alguns casos, o ensino médio.

⁵² Projeto de Aceleração de Aprendizagem – PAA -, é o projeto da SEE/MG, que visa diminuir a repetência na rede estadual de ensino, de acordo com o programa denominado PROQUALIDADE, fruto do acordo do Estado de Minas Gerais com o Banco Mundial. As crianças, em idade avançada para o primeiro ciclo, são trabalhadas a partir desse projeto que se propõe a fazer com que vençam essa etapa escolar, em tempo recorde, ou seja, em uma média de um ano letivo para apenas um semestre, ou em até menos tempo.

em que se encontravam e todos responderam, claramente: 1^a, 2^a, 3^a ou 4^a série⁵³. As professoras também se identificaram como atuantes de uma dessas séries e não como professoras do primeiro ciclo. As diretoras, as supervisoras e as orientadoras escolares também utilizaram a antiga terminologia, em uma clara demonstração de que ainda não incorporaram a proposta de transformação das quatro primeiras séries em um único ciclo escolar.

A organização da escola em ciclos objetiva contribuir para que os ritmos de aprendizagem dos educandos sejam respeitados, facilitando a reelaboração e o repensar da prática docente. Assim, a interdisciplinaridade, os currículos e a ação coletiva na escola precisam estar, permanentemente, sendo discutidos para que os ciclos não sejam apenas uma extensão do tempo serial para os alunos na escola.

A organização dos ciclos escolares deve estabelecer uma nova maneira de estruturação curricular capaz de promover, como explica a SECRETARIA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (1996: 10-11), “*um continuum no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar*”.

Entretanto, em Minas Gerais, a noção de ciclos escolares ainda não ganhou essa dimensão. Embora os professores já reivindicassem, à época do I Congresso Mineiro de Educação, mudanças que considerassem as diferenças, os ritmos e as necessidades específicas dos alunos em suas comunidades, eles ainda não adquiriram a consciência de que é necessário assimilar mudanças que caminhem nessa direção.

Por isso, os currículos, o tempo escolar, a avaliação, e todo o modo de organizar o ensino continuam, ainda, obedecendo a mesma lógica que tradicionalmente caracterizavam/caracterizam a seriação escolar. Falta, ainda, às educadoras mineiras, que atuam no primeiro ciclo, conscientizarem-se do real significado da organização do ensino em ciclos. Mas para isso será necessário romper, na prática cotidiana do fazer pedagógico, com a tradicional cultura da seriação, introjetando uma outra, que é a da organização dos ciclos escolares.

⁵³ Essas séries correspondem ao primeiro ciclo do nível fundamental de ensino em Minas Gerais. Aqui neste trabalho, a velha nomenclatura (1^a a 4^a séries do ensino fundamental) será utilizada quando se fizer necessária para facilitar a compreensão dos dados obtidos ou da análise dos resultados da pesquisa.

Falo das educadoras porque não encontrei, atuando no primeiro ciclo, nenhum professor do sexo masculino, demonstrando que, nesse nível de ensino, todo o trabalho docente é realizado por mulheres. Isso nos leva a pensar sobre o fato de que no Estado de Minas Gerais, assim como no restante do Brasil, e mesmo em países estrangeiros, predomina no magistério o trabalho feminino, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental.

Tal situação nos remete às análises de estudos realizados sobre o processo de feminização do magistério, tais como: o de Rosemberg e Pinto⁵⁴; o de Louro⁵⁵; o de Apple⁵⁶; o de Bruschini e Amado⁵⁷; o de Ribeiro⁵⁸, o de Lopes⁵⁹; o de Fernández⁶⁰; e vários outros, que nos dão pistas de que a presença quase absoluta das mulheres, sobretudo no magistério de 1ª a 4ª série, trouxe implicações não muito otimistas para a carreira docente. A feminização do magistério associou-se à desvalorização da profissão docente no aspecto socioeconômico e, também, no aspecto cultural, dificultando a profissionalização docente. Não raramente, encontramos nas escolas professoras vendendo quinquilharias que vão, desde comida até bijuteria, para complementarem o salário.

Ao invés de reforçarem as lutas do sindicato por melhores condições de trabalho e de salários, as professoras preferem se dedicar à outras atividades para sobreviverem, reproduzindo e disseminando a ideologia e a cultura de que o magistério é um sacerdócio. Sendo assim, é interessante discutir a docência enquanto uma profissão que, como outra qualquer, insere-se no mundo das relações capitalistas de produção caracterizada, inclusive, pela mais-valia.

Ao recrutar as mulheres para a docência, com base na ideologia de que estariam mais bem preparadas para o exercício do magistério, porque conseguiriam associar

⁵⁴ ROSEMBERG, F. e PINTO, R. P. *A educação da mulher*. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

⁵⁵ LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*. São Paulo: Nº 14, 1989, pp. 31-39.

⁵⁶ APPLE, Michael. Relações de classe e gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Nº 60, 1987, pp. 3-14.

⁵⁷ BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Nº 64, 1988, pp. 4-13.

⁵⁸ RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. *Mulher no Curso de Pedagogia: vida, sentido e perspectivas*. São Paulo: USP, 1997 (Tese de Doutorado).

⁵⁹ LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, Nº 4, 1991, pp. 22-61.

⁶⁰ FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

o trabalho docente às funções de mãe, o Estado contribuiu para desqualificar a profissão magistério. Nesse sentido, desqualifica a competência que a professora e também o professor adquirem de cuidar, ou seja, de estar atentos às necessidades do outro. O cuidar que teria, acima de tudo, o sentido de acolher e de educar.

A mentalidade de que se deveria educar a mulher para tornar-se, antes de tudo, dona de casa e mãe, fez com que a professora, principalmente a do primeiro ciclo, introjetasse a ideologia da submissão. Com isso, passou a aceitar a condição de dominação que a sociedade foi impingindo-lhe ao longo do processo histórico que caracteriza a profissão docente. Durante muitos anos, então, isso impediu que essa professora tivesse uma postura independente em relação aos saberes e às práticas pedagógicas.

Essa mentalidade acerca dos papéis que caberiam às mulheres na sociedade foi também responsável pela “*associação entre o trabalho docente, quando exercido pela mulher, e a maternidade*”, como nos lembra LOPES (1991: 37). A tradição cultural ainda nos faz pensar que as mulheres, significativa parcela dos profissionais do magistério, quando exercem a docência, estão cumprindo a dupla função de mães e de professoras, numa pretensa tentativa de se obter “*o amor de todos os filhos do mundo*”, como afirma a autora acima citada.

A feminização do magistério está, portanto, ligada à ideologia de que a mulher deve assumir, antes de tudo, a sua vocação maternal e, na profissão docente, devotar-se a um trabalho missionário, desprovido das relações sociais que permeiam o mundo do trabalho. Ao exercer a docência, parcela significativa das mulheres tenta não se preocupar com o salário ou com outros aspectos inerentes à profissão e ao emprego. A preocupação seria, em primeiro lugar, com a abnegada e devotada missão de proteger e de ensinar, adotando, perante aos educandos, uma atitude que a identifique como mãe ou como tia e não como uma profissional da educação.

Desse modo, o cuidar, como assinaléi anteriormente, é introduzido na educação, mas não como característica ou competência valorizada socialmente e pertinente à profissão de educadora. Por isso, poucas são as professoras que têm a consciência de que são trabalhadoras, exercendo uma profissão na sociedade e não a função de mãe de todos os seus alunos.

A contradição, que em vários momentos toma conta das professoras, dificultando-lhes se identificarem como profissionais da educação e não como devotas e abnegadas tias-mães acaba por enfraquecer a sua capacidade de lutar para melhorar suas condições de trabalho e, também, para refletir sobre a profissão. Poucas se sentem motivadas para refletirem sobre o quê, como e por que ensinam os conteúdos que fazem parte dos currículos. Não possuem, ainda, a consciência de que podem criar e reelaborar conhecimentos, inclusive em conjunto com os alunos, de modo a atender à realidade sociocultural e às necessidades das crianças.

A professora vem atuando dentro de um processo hierárquico, no qual a sua função tem sido a de se submeter à autoridade do diretor, do livro, do programa curricular previamente determinado para ser executado. A sua relação com o saber tem sido de submissão, impedindo-lhe de se sentir capaz de produzir conhecimentos e de entender que os saberes são socialmente construídos, podendo, portanto, serem repensados.

A maioria das professoras ainda não adquiriu a consciência de que os currículos escolares são construções. Sendo assim, estão sujeitos às modificações necessárias para adaptá-los à realidade sociocultural dos alunos, de si próprias e das comunidades a que se destinam.

Analisando o material documental do I Congresso Mineiro de Educação, constatei que a mentalidade das professoras a esse respeito ainda contém elementos presentes na década de 1980. Nas reivindicações que faziam ao governo e nas sugestões que propunham para mudar a educação mineira, em nenhum momento se colocavam como sujeitos da construção dos currículos e da organização da escola. Falavam da necessidade de mudanças curriculares e da reorganização da escola redefinindo, inclusive, as relações de trabalho. Porém, na perspectiva de que as mudanças viessem definidas pela SEE/MG. Não reivindicavam ou sugeriam participar das mudanças que julgavam necessárias para contribuir com a melhoria do ensino, adaptando-o às necessidade, e à realidade sociocultural dos educandos.

Atualmente as docentes reconhecem, a exemplo do que ocorria à época do I Congresso Mineiro de Educação, as precárias condições de trabalho a que estão submetidas, os péssimos salários, a falta de materiais pedagógicos nas escolas, a necessidade de cursos que possibilitem uma formação continuada e outros fatores que

impedem a melhoria da qualidade da educação que é ministrada no primeiro ciclo. Entretanto, não vêm se organizando, de modo mais sistemático, para reivindicar e exigir novas políticas educacionais e administrativas que contribuam para modificar as condições de vida e de trabalho a que estão submetidas. Pouco atuam para redefinirem a qualidade do ensino que ministram, entendendo, quase sempre, que a “nobre missão” da professora é apenas ensinar. As reivindicações e as lutas por melhores condições de trabalho, por salários, retirariam, de acordo com o pensamento tradicional dessas educadoras, o caráter de nobreza que pensam estar presente na profissão docente.

A razão de pensarem assim está na forte tradição cultural de que o ensino não pode ser visto como uma atividade profissional igual a qualquer outra. Existe, ainda, a mentalidade de que, como descreve ENGUIA (1991: 52),

o ensino é uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal imperante aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande medida como uma ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade. Como outras ‘profissões femininas’ (enfermeiras, modistas, assistentes sociais, etc.) fica incluída no que se podem considerar extensões extradomésticas das funções domésticas, surgidas sob o amparo do desenvolvimento dos serviços públicos no marco do Estado assistencialista.

Essa ideologia presente na feminização do magistério é um dos fatores que dificulta a autonomia do trabalho docente, principalmente no primeiro ciclo, e ainda contribui para a proletarização do professorado. A herança cultural patriarcal dificulta, mesmo nos dias de hoje, que as mulheres pensem na possibilidade de independência e autonomia de seu trabalho, e que exerçam pressão pelo reconhecimento do trabalho que exercem como profissão e não como sacerdócio.

As principais implicações decorrentes dessas questões são a baixa remuneração da professora primária, ou seja, daquela que atua no primeiro ciclo, a dificuldade em reconhecer a necessidade de uma certa autonomia em relação ao trabalho pedagógico e a desqualificação social da profissão docente. Tudo isso acaba influenciando, direta ou indiretamente, no ensino de História, que é ministrado no primeiro ciclo, uma vez que, nesse nível, o trabalho docente é essencialmente feminino, refletindo a ideologia e as condições a que está submetida a feminização do magistério.

No ensino de História, a questão do feminino se amplia e passa a ser, também, uma questão de gênero. Se analisarmos os currículos e os conteúdos que são ministrados ao primeiro ciclo da educação fundamental, constatamos, sem dificuldades, que há um predomínio do masculino sobre o feminino.

Os sujeitos da História ensinada são, quase todos, masculinos. Quando as professoras vão falar da organização política e social da cidade, tanto no presente quanto no passado, costumam referendar os “heróis” do sexo masculino. Raramente recuperam a história de uma mulher, seja ela das camadas dominantes ou das camadas populares da sociedade.

Ao desenvolver a pesquisa, chamou-me a atenção o fato de que, na prática pedagógica do ensino de História, o único sujeito histórico do sexo feminino que recebeu um certo destaque foi a Princesa Isabel. Mesmo assim, sua história é recuperada em meio a tantos outros sujeitos do sexo masculino, considerados os mentores da trama da abolição. Falam dos bandeirantes sem fazer nenhuma menção à mulher, nem mesmo a indígena. Tiradentes, Dom Pedro I, Duque de Caxias, são sempre os sujeitos históricos lembrados nas datas comemorativas.

Ao construir os currículos sobre História Local, por exemplo, os sujeitos históricos são, na maioria, do sexo masculino. Falam da fundação das cidades, da organização administrativa do passado e, às vezes, do presente, mas os sujeitos que aparecem nos conteúdos ministrados aos alunos são somente masculinos. As mulheres não têm lugar nem nos currículos e nem nos conteúdos de História que são ensinados.

Dessa maneira, a análise de como se encontra a prática do ensino de História no primeiro ciclo só pode ser realizada, levando-se em consideração que cada um dos fatores até aqui abordados não se isolam em si mesmos. Estão imbricados uns aos outros, tecendo uma teia de relações simples e complexas ao mesmo tempo. Simples, porque pertencem ao cotidiano já estudado e aparentemente conhecido. Complexo, porque ainda que se apresente com a aparência do já investigado e sabido, ainda se nutre de diferentes representações que, na pluralidade da construção de saberes e de conhecimentos, apresenta outras possibilidades a serem consideradas, analisadas, interpretadas e reinterpretadas.

3.1 DO I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO AOS DIAS DE HOJE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A FORMAÇÃO E A CARREIRA DOCENTE

A **prática pedagógica** das professoras, assim como das especialistas em educação e das diretoras, que atuam no ensino de primeiro ciclo da rede estadual de ensino de Minas Gerais, aqui identificadas simplesmente como professoras, reflete o modo de ser e de pensar dessas educadoras. A ação e o saber docentes são influenciados pelas características pessoais e pelo percurso de vida, baseado no que NÓVOA (1992: 16) chamou de “*processo identitário dos professores*”.

Esse conceito representa a identidade do professor que é construída, historicamente, em um processo dialético. Assim, os conflitos, as lutas em busca de mudanças estão presentes na vida e na prática pedagógica do docente.

As professoras do primeiro ciclo vivenciam conflitos. Ora lutam para manter e reproduzir o que tradicionalmente vem sendo conservado no âmbito da prática pedagógica, ora tentam superar o já cristalizado nessa prática inovando, (re)criando outras.

Estou chamando de prática pedagógica a relação que o educador estabelece entre os saberes, os conhecimentos por ele adquiridos e o trabalho prático que, concretamente, se dá na profissão docente. Em outras palavras, a prática pedagógica significa a maneira como o educador lida com os currículos, com as metodologias de ensino, com os recursos pedagógicos, com a avaliação, com as organizações administrativa, pedagógica e do tempo na escola, com a relação professor/aluno/comunidade.

Pensada desse modo, a prática pedagógica é a articulação que se estabelece entre os saberes e as atividades desenvolvidas pelos docentes no âmbito da escola. Representa, assim, a ação desenvolvida nos espaços da sala de aula, da coordenação, da direção, ultrapassando os muros da escola em uma relação política e sociocultural vivida por uma multiplicidade de sujeitos que se compõe do conjunto dos docentes da escola nas suas diferentes funções, dos alunos e dos seus grupos de convivências (pais, mães, avós, tios, irmãos, tutores, amigos e outros).

Essa relação social que permeia a prática pedagógica é, permanentemente, dialética. Em dados momentos supera os modelos tradicionalmente estabelecidos na escola

criando/recriando, construindo/reconstruindo “novas” práticas e idealizando diferentes formas de lidar com o cotidiano da escola.

Essas contradições que, por vezes, caracterizam a prática pedagógica no cotidiano escolar é que constitui o seu movimento dialético. Movimento esse, que caracteriza os conflitos, as lutas dos professores em busca de mudanças. Mas caracteriza, também, a permanência de regras e princípios que vão sendo culturalmente aceitos como “verdades” que se cristalizam e que dificilmente são modificadas.

Ao pensar a prática pedagógica do professor embricada em um contexto sociocultural e historicamente construído, individual e coletivamente, podemos considerá-la, então, como o conhecimento prático do professor que implica em uma “*racionalidade ou epistemologia da prática*”, como nos explica PACHECO e FLORES (1999: 30). Nessa racionalidade estão contidos os conhecimentos práticos e teóricos do professor que o conduz à ação docente.

No dizer de PACHECO e FLORES (1999: 31)

O conhecimento prático se identifica com aquilo que o professor faz num determinado contexto ocupacional, servindo para resolver tensões, gerir dilemas e simplificar as complexidades existentes. Para poder ensinar, o professor necessita não só de conhecer o conteúdo específico da disciplina/área que leciona, mas também as técnicas e destrezas pedagógicas, conhecendo estes que (re)constrói ao longo desse percurso gradual e permanente de profissionalização. Tal processo de aquisição e reconstrução depende quer das suas experiências pessoais, quer das suas experiências inter-relacionais que socialmente partilha.

Considerando-se que as professoras mineiras, apesar de desenvolverem práticas pedagógicas quase sempre baseadas na tradição da ação docente na escola, também não ignoram a necessidade de mudanças, de renovação dessas práticas e, aparentemente, estão abertas às mudanças. Isso já ficava evidenciado na década de 1980, quando do I Congresso Mineiro de Educação.

Naquele momento já reivindicavam mudanças na organização pedagógica e administrativa da escola, objetivando democratizar a educação e atender aos interesses e necessidades dos alunos, conforme ficou evidenciado nos capítulos anteriores deste trabalho. Porém, nem sempre isso é claramente manifestado no comportamento das

professoras, cotidianamente. Às vezes essas profissionais estão procurando refazer identidades, em um permanente processo dialético de acomodação e de inovação.

As possibilidades de mudar e de repensar a prática pedagógica estão, também, relacionadas ao processo identitário do professor. Isso explica por que a maneira de ensinar da professora do primeiro ciclo se entrecruza com o seu modo de ser e de viver a realidade histórica e sociocultural do mundo no qual se insere. Há, como nos lembra NÓVOA (1992: 17), uma intrínseca relação entre a vida, a formação e a prática pedagógica dessa professora. É impossível, ainda de acordo com esse autor, “*separar o eu profissional do eu pessoal*”.

Analisar a maneira da professora ensinar, ou seja, a sua prática pedagógica, relacionada ao seu modo de ser, requer um olhar sociológico, o qual, como afirmou FONSECA (1997: 35), situa-se em um “*campo movediço em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias*”. Em outras palavras, a prática pedagógica não se dá separada da trajetória de vida e dos saberes dos sujeitos que com ela se envolvem e, muito menos, do contexto histórico-social do lugar e do tempo em que é realizada.

É esse o significado sociológico que vincula a vida, o saber e a prática do professor. Com base nesse significado, procurei compreender a realidade e as possibilidades presentes no ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo da escola pública estadual de Minas Gerais, esforçando-me para não excluir desta investigação as condições de vida das professoras, relacionando-as à formação docente, aos saberes, à prática pedagógica, à organização da carreira e do tempo pedagógico.

Dando voz aos alunos e às professoras, trabalhei com as suas representações⁶¹ sobre o saber, o ensino, a aprendizagem, a prática pedagógica, a História, as políticas educacionais, a carreira do magistério, dentre outras. Essas representações, demonstradas por meio dos discursos e das práticas sociais, revelam o modo de ser e de pensar desses sujeitos.

⁶¹ O conceito de representação tem aqui uma abordagem antropológica, referenciada na teoria de Henri Lefebvre, em seu texto “*La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*”, 1983.

Refletem, também, o contexto histórico e sociocultural em que se inserem, seja como profissionais da educação, como estudantes ou como pessoas que desejaram/desejam expressar sentimentos, opiniões, valores e práticas coletivas ou individuais. Isso, porque as representações se formam a partir do concebido (conceitos teóricos, ideologias) e do vivido (corporalidade, subjetividade, vivência social e coletiva), como nos explica LEFEBVRE (1983: 94-5).

Ainda sobre o conceito e o significado das representações é NOVAIS (1995: 157) a nos explicar que

As representações cumprem papel importante na organização do cotidiano, pois o manipulam, interferem nas vivências e nas práticas e apresentam-se como mediações nos processos de construção do conhecimento ali presentes. Assim, ao analisar os discursos e as práticas das professoras (...) confirmamos a proposição de que neles estavam presentes não apenas teorias, concepções etc., mas também representações.

O que me inspirou a atribuir significados às representações dos sujeitos desta investigação foram alguns trabalhos sobre vida de professores, formação profissional, ação e prática docente. Dentre esses, destaco os de Nóvoa, os de Goodson, os de Holly e principalmente os de Huberman, dentre outros. São trabalhos que ajudaram-me a pensar a prática do ensino de História no contexto educativo do primeiro ciclo.

Diretamente relacionada com a prática docente está o **tempo de experiência** vivido pelas professoras que ministram aulas, dirigem e coordenam o ensino e toda a organização pedagógica das escolas. Esse tempo tem significativa relação com a maneira como as educadoras vêm e conduzem a carreira profissional, o que levou-me a analisar a relação que se estabelece entre esse tempo vivido pelas professoras e as suas práticas pedagógicas.

Em cada fase da **carreira docente** há uma diferente disposição e uma mudança no comportamento e no interesse das professoras para com a profissão. Esse fator determina qual o momento de maior disposição dessas docentes para uma prática pedagógica mais inovadora, buscando a realização profissional para si e, também, a possibilidade de atender aos interesses e às necessidades dos alunos, conforme o que se

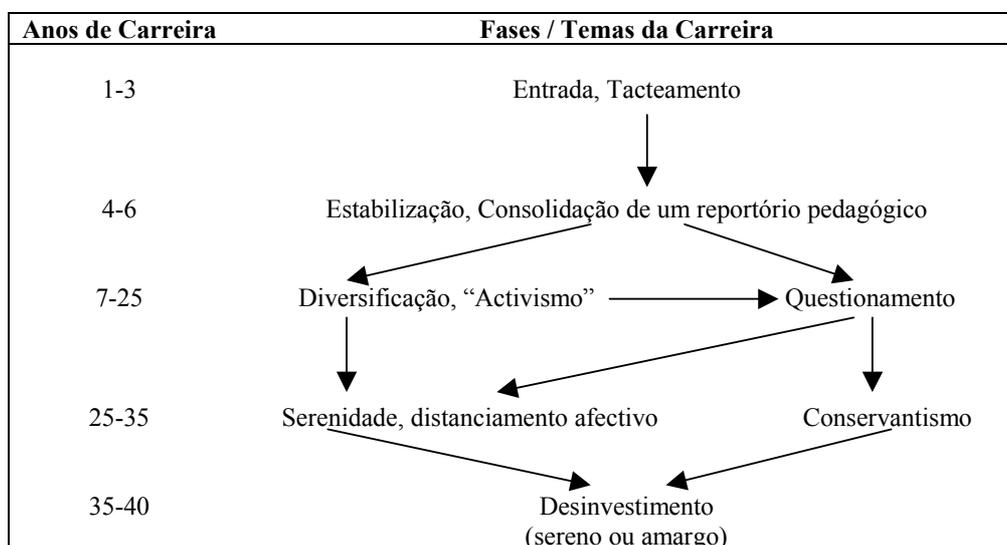
evidenciou no discurso das professoras mineiras, desde a época do I Congresso Mineiro de Educação até a atualidade.

O tempo na carreira também determina o momento marcado pela acomodação, quando as professoras passam para uma fase de pouco investimento no que realizam, chegando a manifestarem desencanto pela profissão. Muitas demonstram, inclusive, uma atitude de passividade frente à ação docente.

A última fase da carreira se caracteriza, geralmente, pela espera da aposentadoria, quando as professoras já pouco se interessam por mudanças, por inovações pedagógicas, mantendo uma prática centrada nas tradições sedimentadas na escola. Nesse caso, pouco se preocupam em atender aos interesses e às necessidades dos alunos e quase sempre os vêem a partir das suas representações sobre a sociedade, a cultura. Em outras palavras, vêem as necessidades e os interesses dos alunos a partir das suas representações de mundo, tanto no plano das idéias como da realidade material concreta.

A esse respeito, Huberman (1992) estabeleceu um modelo de síntese das fases que marcam o “*ciclo de vida dos professores*”. Os dados utilizados para a esquematização estão baseados na experiência, ou seja, nos anos de profissão dos docentes que, de certo modo, coincidem com as fases da idade cronológica dos docentes. Mas os fatores principais nessa questão são, para Huberman, os anos de experiência, ou seja, a fase na qual os professores se encontram na carreira.

Para explicar a sua tese HUBERMAN (1992: 48) apresenta uma síntese conforme o quadro abaixo, por ele elaborado:



É um modelo esquemático e especulativo, baseado no ciclo da vida, que agrupa as tendências pelas quais passam os docentes desde o início até ao encerramento da carreira de magistério. “*O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos*” (HUBERMAN, 1992: 38). Nesse processo existem momentos de expansão, de avanços e de recuos marcados por continuidades e descontinuidades que caracterizam a dialética do ciclo de vida na carreira do magistério.

Esse enfoque é sociológico e psicológico porque não se baseia somente na idade cronológica, sendo o principal determinante o tempo de experiência na carreira docente. Desse modo, ao mesmo tempo em que os professores são influenciados pela organização da profissão, também exercem influência sobre ela.

Na perspectiva dos estudos de Huberman, os primeiros anos de docência correspondem ao período de **entrada e de tateamento** do professor na carreira. É uma fase em que o professor encontra-se em estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. Nessa primeira, o professor ainda se encontra totalmente na carreira e, por isso, sua preocupação é consigo mesmo. Mantém, então, um certo distanciamento entre os ideais e a realidade cotidiana porque está em fase de experimentação das dificuldades próprias do magistério, tentando definir se será ou não, capaz de permanecer na carreira.

A fase da sobrevivência é aquela em que o docente ainda não tem estabilidade profissional e, por isso, ainda não tem o status de professor definitivamente reconhecido. É um momento de luta pelas oportunidades de emprego, dificultando uma relação mais independente com a prática e o fazer pedagógico, o que limita o professor quase que à simples reprodução dos esquemas já elaborados, dificultando-lhe assumir um compromisso definitivo com a profissão docente.

A fase da “descoberta” corresponde ao estágio em que o professor começa a entusiasmar-se pela carreira. Mas essa etapa pode ser marcada por indiferença, serenidade ou até mesmo por frustração por parte do professor. Mesmo considerando-se dentro da profissão, ele pode se sentir seguro, ou não, diante da nova situação que se desenha na sua vida cotidiana.

Nessa fase de **entrada na carreira** ocorre o que Huberman denomina de “*tempo global da exploração*”, que se caracteriza por um momento de definição do professor pela carreira. Depois dessa etapa ele passa à fase de “**estabilização**”.

Nessa etapa o professor assume o comprometimento definitivo com a profissão. É o momento da “*tomada de responsabilidade*” para com a mesma. Isso ocorre por volta dos quatro aos seis anos de experimentação das atividades do magistério.

Nessa fase o professor já se assume como um profissional, firmando-se na carreira. É o momento da sua efetivação profissional. Por isso, ele se sente mais seguro, independente, com vontade e capacidade para ousar no campo político-pedagógico e é quando a maioria dos professores se sente motivada para (re)criar e inovar nas suas práticas pedagógicas.

A fase da **diversificação**, do **ativismo** e do **questionamento** corresponde ao momento em que os professores sentem-se mais experientes e, com isso, lançam-se, como explica HUBERMAN (1992: 41),

numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica.

Os professores, nessa fase da profissão, participam mais das decisões político-pedagógicas da escola. Sentem-se à vontade para criticar e propor novas ações. Estão, também, em fase de ambição pessoal e investem mais efetivamente na profissão almejando ascensão na carreira. Tudo isso torna essa fase mais rica em entusiasmo por parte dos docentes, o que influencia na sua prática pedagógica na escola, quando sentem-se motivados a construir suas práticas e a ousarem abandonar as “receitas pedagógicas” que lhes são apresentadas como, praticamente, únicas possibilidades a serem efetivadas no cotidiano da escola.

A etapa que se segue é a fase da **serenidade** e do **distanciamento afetivo** do professor em relação à carreira docente. Nela, a tendência dos professores é avaliarem suas experiências com serenidade, porém, sem entusiasmo, analisando o que fizeram e o que deixaram de fazer. Mas não se sentem culpados pelo que, eventualmente, não realizaram.

A serenidade, segundo HUBERMAN (1992: 50), “*provém do domínio da situação pedagógica*” que esses professores adquiriram ao longo dos anos de experiência profissional. A falta de entusiasmo representa o momento em que conseguem diminuir o

nível de ambição, reduzindo a distância entre os objetivos do início da carreira e os do momento em que vivem. Sendo assim, não se sentem culpados pelo que não conseguiram realizar na profissão, continuando suas atividades cotidianas de acordo com as possibilidades que lhes são apresentadas ou que conseguiram/conseguem (re)criar na relação pedagógica que estabelecem com a escola, com os alunos e com os outros professores.

O **desinvestimento** corresponde ao período em que o professor caminha para o final da carreira profissional. Há, nessa fase, uma libertação progressiva de si em relação à profissão sem o lamentar do investimento no trabalho. É quando o professor começa consagrar mais tempo a uma vida social de reflexão que já se prende aos interesses exteriores ao mundo da escola, sem culpas e sem medo de se expor conforme as concepções de mundo que formou para si próprio.

As características dessas fases da profissão docente, associadas aos ciclos de vida, podem ser observadas nas professoras que ministram o ensino de História no primeiro ciclo. No início da **entrada na carreira** são inseguras e não ousam construir alternativas para as suas práticas pedagógicas. Ainda estão lutando para conseguirem estabilidade no emprego e se limitam, na maioria dos casos, a reproduzirem aquelas já cristalizadas como corretas e as únicas a serem desenvolvidas junto aos alunos. Não questionam a validade, a objetividade e os significados dessas práticas e do fazer pedagógico em sala de aula.

Porém, quando atingem a etapa da **estabilização** essas professoras passam a questionar a profissão docente, as práticas e as políticas pedagógicas. É quando sentem-se capazes de (re)criar e interferir no processo político-pedagógico, ainda que seja por meio da crítica à estrutura e ao sistema de ensino.

Mas o esquema apresentado por Huberman não é um esquema fechado. Tendo como referência teórica princípios sociológicos e psicológicos, não pode ser interpretado rigidamente para todas as situações e histórias de vida profissional das professoras. Analisando o princípio esquemático proposto por Huberman, FONSECA (1997: 208) nos lembra que

Os melhores momentos da carreira aparecem, para a maioria, quando a estabilização é alcançada, os projetos são reconhecidos e os resultados do trabalho valorizados. (...).

Os piores momentos são decorrentes de problemas próprios da profissão, das condições de trabalho, do contexto social, ou de problemas pessoais. Aparecem tanto no início como nos momentos de crise, ou no final da carreira.

As professoras entrevistadas, objeto desta investigação, se encontram nas diferentes fases da carreira apontadas pelo trabalho de Huberman. Considerei importante investigar esse dado porque ele traduz o nível de interesse/desinteresse e o envolvimento das professoras com a prática pedagógica do ensino de História que ministram para os alunos do primeiro ciclo no cotidiano da escola.

Para fazer essa análise elaborei um esquema, em forma de quadro, com o tempo que cada uma das professoras entrevistadas possui na carreira docente e que será mostrado a seguir. Essa tabela nos ajuda a compreender a razão de algumas das características que estão presentes no ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo das escolas estaduais de Minas Gerais, na atualidade:

TEMPO DE PROFISSÃO	Nº DE PROFESSORAS	PORCENTAGEM
01 a 03 anos	04 professoras	11,1%
04 a 06 anos	06 professoras	16,6%
07 a 25 anos	23 professoras	63,9%
25 a 30 anos	02 professoras	5,6%
Não informou	01 professora	2,8%
Total	36 professoras	100,0%

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras objeto desta pesquisa.

Essa tabela mostra que 11,1% (onze vírgula um por cento) das professoras que lecionam no primeiro ciclo da rede estadual de Minas Gerais, ministrando o conteúdo de História, encontram-se na fase da **entrada na carreira**; e 16,6% (dezesesseis vírgula seis por cento), no momento em que Huberman denomina de fase da **estabilização**. A maioria das professoras está na fase de **diversificação**, o que corresponde a 63,9% (sessenta e três vírgula nove por cento) dessas docentes. Somente 5,6% (cinco vírgula seis por cento) estão na fase de **serenidade e distanciamento afetivo** da carreira; e 2,8% (dois vírgula oito por

cento) das entrevistadas não quiseram informar qual o tempo em que já se encontram na profissão.

A construção da tabela acima é uma aproximação da síntese esquemática construída por Huberman. Não segue exatamente os seus critérios porque considerei a realidade concreta da carreira docente no Estado de Minas Gerais, onde as professoras atingem um certo grau de estabilidade por volta dos cinco e seis anos de profissão quando, mesmo não tendo se efetivado na carreira, dificilmente perdem o direito de serem (re)contratadas anualmente.

A situação demonstrada pela síntese do tempo de experiência das professoras explica, em parte, as práticas e o fazer pedagógico que caracterizam o ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo. Algumas professoras demonstram interesse pelo ensino que ministram e se preocupam em desenvolver uma prática pedagógica menos conservadora, conectada com a realidade sociocultural dos alunos.

Essas professoras geralmente se encontram nas fases de **estabilização** e de **diversificação** da carreira. Elas já venceram o período de maior instabilidade, marcado pela fase inicial, ou seja, pela **entrada** e pelo **tateamento**, quando demonstram insegurança e medo em ousar romper com as regras impostas pela administração e/ou pela supervisão escolar, reproduzindo, quase sempre, as práticas pedagógicas que lhes foram apresentadas como modelos, seja no âmbito da escola em que trabalham, ou mesmo nos cursos de formação profissional que freqüentaram.

Na fase de **diversificação**, a maioria das professoras é mais independente em relação à sua prática pedagógica. Sentem-se mais seguras, com experiência e competência para questionarem os modelos que são apresentados como receituários, liberando a criatividade em busca de “novas” práticas que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos.

Nessa etapa da carreira, as docentes também se sentem com liberdade e capacidade para questionar as políticas pedagógicas e administrativas que são impostas pelo Estado. Reivindicam melhoria nas condições de trabalho e apresentam um discurso “competente” sobre as suas práticas e o fazer pedagógico, mesmo que o discurso não seja exatamente afinado com a realidade concreta dessa prática.

As professoras primárias de Minas Gerais que estão na faixa dos vinte e cinco aos trinta anos de carreira vivem, ao mesmo tempo, as fases de **serenidade e distanciamento afetivo** e de **desinvestimento**. Geralmente, são aposentadas em um primeiro cargo e continuam trabalhando em um segundo, em função da dobra de turno que realizaram.

Elas já não apresentam entusiasmo para com a carreira. Não se preocupam em (re)criar novas práticas e não demonstram preocupação em atender à realidade sociocultural dos alunos. As professoras que se encontram nas fases de serenidade e de desinvestimento na carreira não têm tanto medo de críticas em relação às suas práticas pedagógicas porque estão em contagem regressiva, esperando completar o tempo da aposentadoria.

Essas professoras já vão se distanciando dos problemas pedagógicos da escola, dedicando mais tempo aos seus interesses pessoais. Por vezes, chegam a afirmar que não desejam mudar a prática pedagógica porque não estão mais com disposição para “inventarem”. Apenas “*esperam conseguir terminar o tempo que lhes resta para se aposentarem e descasarem de vez da labuta da escola e principalmente da sala de aula*”.⁶²

Existe uma certa incoerência entre o discurso apresentado pelas professoras e a prática pedagógica que desenvolvem em relação ao ensino de História, mesmo em se tratando daquelas que estão no momento de **diversificação** e de **serenidade** na carreira docente. Às vezes, afirmam adotarem propostas curriculares que “*enriquecem os conhecimentos dos alunos*”⁶³, ou que “*despertam a cidadania dos alunos*”⁶⁴. Ao mesmo tempo, dizem adotar a proposta oficial de História do Estado de Minas Gerais porque essa é uma determinação da SEE / MG, mesmo sabendo que ela traz, em sua organização, problemas teóricos e metodológicos.

Ao afirmarem que procuram “*levar o aluno a conhecer a sua realidade*”⁶⁵, acabam esquecendo-se de que, para isso, seria necessário construir uma proposta curricular de História que levasse em consideração o lugar onde a criança vive e as suas relações socioculturais. Como afirmei anteriormente, as professoras organizam suas práticas

⁶² Colocação feita por uma das professoras entrevistadas.

⁶³ Afirmção de uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

⁶⁴ Outra afirmativa, também proferida por outra professora entrevistada, objeto deste trabalho.

⁶⁵ Dito por outra das professoras entrevistadas.

pedagógicas baseadas nas suas representações de mundo e não consideram que a realidade do outro (no caso, do aluno) pode não ser exatamente as mesmas que as suas.

Reproduzem muitas frases já prontas, pertinentes ao conjunto de formulações que podem ser denominadas de abordagens construtivistas. Mas sabem pouco sobre os significados dessas frases e do construtivismo, enquanto concepção teórica e metodológica de educação. Usam os conceitos de forma inadequada, sem os conhecimentos necessários à realização de uma prática pedagógica referenciada no construtivismo que, na concepção de boa parte das professoras, seria o mote para o desenvolvimento de um bom ensino de História.

A prática pedagógica não se resume somente ao espaço da sala de aula. Como salientei anteriormente, nela estão imbricadas questões relativas à carreira e à vida cotidiana das professoras, refletindo a concreticidade do mundo do trabalho docente e suas interferências no fazer pedagógico. Isso levou-me a investigar a polivalência, a dobra de turno e outros fatores, que dificultam ou que facilitam a prática docente, que hoje é desenvolvida no primeiro ciclo da escola pública da rede estadual de Minas Gerais.

São questões que permeiam o cotidiano da carreira docente e que implicam na organização do fazer e da prática pedagógica que é realizada na escola, na sala de aula e também no ensino de História. Essas questões já eram apontadas como importantes e, às vezes, como decisivas para (re)pensar o ensino desde a época do I Congresso Mineiro de Educação, quando a tônica das professoras recaía, dentre outras, na necessidade de melhorar a educação para atender à realidade dos educandos, preparando-os para as necessidades da vida, para a democracia e para o exercício da cidadania.

Destarte, esse discurso não era exclusivo das professoras. A comunidade, representada pelos pais de alunos e por membros de associações de moradores, das igrejas, dos sindicatos e de outras organizações da sociedade civil, também defendia a necessidade de que a escola e o ensino estivessem sintonizados com as necessidades reais e concretas da vida cotidiana dos alunos.

A intenção era exigir dos representantes do poder público as condições efetivas para a redefinição da organização do ensino com base na (re)construção de programas, currículos, métodos de ensino que contribuíssem para formar cidadãos críticos e participativos, capazes de exercerem os deveres e os direitos de cidadãos. E isso, segundo

as professoras participantes do I Congresso Mineiro de Educação demandava, dentre outras coisas, repensar a organização da carreira docente de modo que a carga horária, a dobra de turno, a polivalência, fossem discutidas para propiciar condições adequadas de trabalho que permitissem às professoras redefinirem e melhorar suas práticas pedagógicas.

Investigando **a polivalência no primeiro ciclo e seus reflexos no ensino de História** constatei que a maioria das professoras que leciona no primeiro ciclo do ensino fundamental de Minas Gerais é polivalente.⁶⁶ Nesse sentido, 91,6% (noventa e um vírgula seis por cento) das entrevistadas estão nessa situação.

Apenas 5,5% (cinco vírgula cinco por cento) não são polivalentes, ou seja, não ministram todos os componentes curriculares para as turmas com as quais trabalham. O restante, 2,9% (dois vírgula nove por cento) das professoras entrevistadas deixaram de dar essa informação. Mas, pelo que apontou a pesquisa desenvolvida, a polivalência é prática comum em quase todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais que ministram o primeiro ciclo do ensino fundamental.

As respostas das diretoras e das especialistas em educação, para essa questão, confirmam as informações dadas pelas professoras. Segundo elas, a maioria das professoras do primeiro ciclo é polivalente. A esse respeito, uma das supervisoras entrevistadas afirmou que *“em algumas turmas se trabalha por área do conhecimento. Exemplo: a 4^a série matutina que é por área”*.⁶⁷

Essa característica da educação escolar, no primeiro ciclo, impede a possibilidade de se obter um ensino de História de melhor qualidade porque as professoras não dispõem de tempo suficiente para planejarem e prepararem as aulas de todos os conteúdos. Ademais, nem todas gostam, ou possuem domínio do conteúdo de História, pouco podendo contribuir para que a História ensinada se torne mais significativa para os alunos.

Não existe, por parte da SEE/MG, dispositivo legal para impedir que as professoras trabalhem com apenas uma ou duas das disciplinas que compõem o currículo pleno da escola, ao invés de se trabalhar com quase todos os seus componentes curriculares.

⁶⁶ Professora polivalente é a denominação dada àquela que ministra todos os componentes curriculares para a sua turma de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais.

⁶⁷ Citado por uma supervisora escolar, objeto desta pesquisa.

Essas docentes são polivalentes, basicamente, pela tradição cultural que se cristalizou na organização do ensino nas séries iniciais. Seguindo essa tradição, o ensino sempre foi ministrado por uma única professora para cada turma, independente das suas habilidades e conhecimentos.

As diretoras, enquanto administradoras escolares, também são muito conservadoras a esse respeito e não procuram mudar a organização de ensino. Seguem a tradição organizativa que, praticamente, se estabeleceu desde a época do Império.

A arraigada tradição de manter o ensino das quatro primeiras séries, sendo ministrado por uma única professora polivalente, parece estar associada à feminização do magistério. Conforme analisamos no início deste capítulo, ainda é forte a ideologia de que a professora é a “segunda mãe”. Porém, isso é pensado de forma despolitizada de um sentido pedagógico mais amplo, no qual a professora pudesse ser vista como uma pessoa que se tornasse referência permanente para o aluno.

Desse modo, a professora se tornou responsável, antes de tudo, pela formação de hábitos e atitudes nos alunos. Ensiná-los e ajudá-los a adquirir e elaborar conhecimentos ficaria, então, para segundo plano. Encontrei professora que, categoricamente, afirmou: *“quando os alunos têm mais de uma professora eles não conseguem entender a matéria e ficam perdidos e desorientados”*.⁶⁸

Existe, então, a crença de que a criança na faixa etária dos sete aos onze ou doze anos, quando se encontra na idade de frequentar o primeiro ciclo, não se adaptaria com várias professoras ao mesmo tempo, e que ficaria confusa em relação aos conteúdos ministrados pelas diferentes professoras. Reforça-se, com essa crença, a mentalidade de que a professora primária deve cumprir o papel de “segunda mãe” na escola, guiando a criança para não deixá-la “desprotegida” e confusa, prejudicando, assim, o seu desenvolvimento escolar.

A preocupação que se tem tido, nesse sentido, não é com a globalização do ensino, o que poderia, como explica HERNÁNDEZ e VENTURA (1998: 46), *“realizar uma nova conexão entre a teoria e a prática”*, permitindo que os alunos possam globalizar os conteúdos e as aprendizagens. As professoras não têm, ainda, a consciência da

⁶⁸ Citado por uma das professoras entrevistadas.

possibilidade de se aproveitar a polivalência para desenvolver a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade, como já se discute atualmente.

Mas essa globalização não pode ser somente o somatório dos diversos conteúdos estabelecidos pelos currículos das matérias escolares. É preciso que seja, pelo menos, a tentativa de organizar as informações, o conhecimento escolar “*partindo de uma visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos temas e métodos*”. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998: 54).

Como as professoras não possuem, ainda, as competências para desenvolver o ensino e as suas práticas pedagógicas, tendo como eixo metodológico os projetos temáticos, e também não possuem, praticamente, domínio sobre os conhecimentos específicos das várias disciplinas que lecionam, o interessante seria que não fossem obrigadas a ministrarem os componentes curriculares estabelecidos pelo currículo pleno. Se o trabalho das professoras, em sala de aula, se resumisse em lecionar um número menor de disciplinas, poderiam obter, com menos dificuldades, as competências teórico-metodológicas para realizarem uma prática pedagógica diferente daquela que, tradicionalmente, vêm realizando.

Com a polivalência as professoras ficam sobrecarregadas com tantos conteúdos para lecionarem e não conseguem tempo suficiente para planejarem, adequadamente, todas as aulas que terão de ministrar. Se trabalhassem somente com um ou dois componentes curriculares, poderiam se dedicar mais aos estudos e aos planejamentos. Disporiam de tempo necessário para refletirem sobre as metodologias de ensino, para (re)pensarem suas práticas pedagógicas em sala de aula, e para construir materiais didáticos que pudessem contribuir para melhorar a qualidade do ensino de História e das outras disciplinas, que compõem o currículo pleno do primeiro ciclo.

Mesmo reconhecendo a importância e a necessidade de uma referência para o aluno, o que pode ser conseguido com a polivalência das professoras, defendo a idéia de que essa referência deve ser construída a partir de um coletivo de professores. Entretanto, a polivalência não tem significado a possibilidade de responsabilidade coletiva para o aluno. Ao contrário, tem representado possibilidades e atitudes individuais que se impõem aos alunos.

É a partir dessas reflexões que relaciono a polivalência com a prática pedagógica das professoras. As poucas que ousaram romper com a polivalência, no primeiro ciclo, demonstraram ser possível construir uma prática pedagógica mais significativa para os alunos e também para elas, enquanto sujeitos do processo educativo. Mesmo assim, ainda não foram capazes de pensar o ensino e a aprendizagem de forma globalizada e continuam trabalhando os conteúdos e as disciplinas isolados e fragmentadamente.

No que se refere à **dobra de turno**, a pesquisa revelou que essa é uma prática constante das professoras que atuam no ensino do primeiro ciclo. 76% (setenta e seis por cento) das entrevistadas dobram turno, fazendo, portanto, dupla jornada diária na(s) escola(s) em que trabalham. Apenas 24% (vinte e quatro por cento) não realizam a dobra de turno. Essa dobra é realizada quase sempre em duas escolas que, geralmente, são distantes uma da outra. Poucas são as professoras que conseguem dobrar turno em uma única escola.

A média de horas de trabalho de quem dobra turno é de quarenta e oito horas semanais. Quem não realiza a dobra trabalha, em média, vinte e quatro horas. Além do trabalho docente, as professoras ainda têm os afazeres domésticos que lhes tomam bastante tempo. Por isso, muitas dispõem somente dos horários do módulo dois⁶⁹ para elaborarem seus planejamentos. Módulo esse, que corresponde ao período de uma hora e quarenta minutos por semana. Algumas professoras disseram que planejam as aulas e o trabalho docente nos finais de semana, comprometendo o tempo de lazer e de descanso semanal de que dispõem.

Apesar das dificuldades acarretadas pela não disponibilidade de tempo para realizarem os planejamentos, as docentes têm o apoio das supervisoras para auxiliá-las nessa tarefa. Somente uma alegou não receber tal apoio para realizá-los.

Algumas professoras afirmaram receber o auxílio da direção na tarefa de planejar seu trabalho docente. Esse auxílio é dado de várias maneiras, segundo as falas das professoras entrevistadas. Uma delas, assim se expressou a respeito da colaboração da diretora da escola no seu planejamento: “*A diretora auxilia proporcionando um trabalho*

⁶⁹ Módulo dois é o período previsto na carga horária semanal da professora, destinado aos planejamentos e às reuniões pedagógicas, e que não chega a duas horas semanais.

conjunto e troca de experiência".⁷⁰ Outra se expressou dizendo que "*a diretora oferece total apoio no que precisamos*".⁷¹

No que se refere à colaboração da SRE, as professoras disseram que essa ajuda lhes é dada por meio de "*curso de atualização, de ciclos de estudos com palestras, aulas expositivas etc.*".⁷² Mas existem contradições nos discursos das professoras acerca dessa questão. Ilustrando tais contradições, uma das entrevistadas afirmou que, "*sempre que houve necessidade de algum esclarecimento em relação a algum conteúdo, a escola é que providencia*".⁷³ Outra, respondeu que "*a ajuda da SRE se dá através da inspetora quando se faz necessário*".⁷⁴

Porém, grande parte das entrevistadas reclamou do descaso das SREs em relação à parte pedagógica, afirmando que esse trabalho não tem o apoio desses órgãos institucionais de ensino. As afirmativas acima citadas correspondem ao pensamento e às respostas de quase todas as entrevistadas, revelando que a SRE pouco oferece auxílio ao trabalho pedagógico das escolas. No caso específico do planejamento das professoras, a ajuda é, praticamente, inexistente.

As especialistas em educação confirmaram, por meio de seus depoimentos, as informações fornecidas pelas professoras. O mesmo ocorreu em relação aos depoimentos das diretoras escolares. Essas últimas, não raramente, reclamaram pelo fato das SREs não assumirem, efetivamente, uma política pedagógica comprometida com as necessidades dos alunos, das docentes e das escolas.

A dobra de turno representa, no contexto da prática pedagógica, um entrave para o permanente repensar do fazer pedagógico das professoras. Isso porque na medida em que a professora dobra turno, ela deixa de dispor de tempo suficiente para estudar e adquirir outros saberes. Deixa de continuar ampliando e (re)construindo saberes e práticas pedagógicas porque falta-lhe tempo para se dedicar ao planejamento de suas atividades docentes.

Diante dessa situação, gerada pelos baixos salários do magistério, que obrigam as professoras a dobrarem turno para garantirem a sobrevivência, suas práticas

⁷⁰ Citado por uma das professoras entrevistadas.

⁷¹ Dito por outra professora entrevistada.

⁷² Citado por uma professora, sujeito desta pesquisa.

⁷³ Afirmado por outra professora entrevistada. Os grifos na afirmativa são nossos.

⁷⁴ Citado por outra professora entrevistada. Os grifos na afirmativa são nossos.

pedagógicas são (re)construídas e (re)organizadas, como explica PACHECO e FLORES (1999: 29), com base em um *“conhecimento prático, orientado para a acção, derivado da experiência pessoal e da transmissão oral de outros professores, pois é adquirido pela prática e pelo confronto de experiências”*. As competências para o planejamento das práticas pedagógicas das professoras são, portanto, baseados no senso comum que se instala no cotidiano da escola.

Não há investimento em metas para a formação permanente e continuada das professoras, o que poderia possibilitar-lhes uma reflexão sobre as teorias e os métodos educacionais cientificamente elaborados, garantindo uma ação reflexiva na elaboração do planejamento de suas práticas pedagógicas. Se isso houvesse, certamente refletir-se-ia em um fazer pedagógico mais significativo, tanto no ensino de História como no de qualquer outro componente curricular.

A dobra de turno é, então, um dos fatores que impedem as professoras de conseguirem o tempo adequadamente necessário à realização de uma prática pedagógica melhor planejada e, também, mais reflexiva. O fato das docentes permanecerem, durante dois períodos escolares dentro da sala de aula, frente aos alunos, retira-lhes a possibilidade de estudar, adquirir outros saberes, pensar e repensar o significado de suas práticas para os alunos, para si e para a educação escolar.

A formação docente é outro fator que reflete na prática pedagógica das professoras, e elas têm uma certa clareza a esse respeito. Não é por acaso que, nas discussões e nos debates dos professores, a formação já era ponto de pauta desde a época do I Congresso Mineiro de Educação, e ainda continua sendo atualmente.

Constatai, por meio da pesquisa realizada, que significativa parcela das educadoras, que atua no primeiro ciclo, teve a formação profissional inicial realizada na década de 1970. Poucas são aquelas que o fizeram nos anos de 1980. Essas docentes fizeram cursos de magistério de 2^o grau, antigos cursos normais, e que estavam instalados em colégios das redes particular ou estadual de ensino. Esses cursos organizavam seus currículos e sua filosofia educacional de acordo com os princípios da lei 5.692/71.

A ideologia subjacente à formação docente ministrada pelo curso de magistério de 2^o grau, na década de 1970 e início dos anos 80, objetivava formar profissionais conformados com a realidade política, econômica, sociocultural e

educacional, promovida pelo regime militar que se instalara no Brasil com o golpe de 1964. Desse modo, contribuíram para formar professores acríticos, e que não estavam preparados para (re)pensar e (re)estruturar a natureza das atividades docentes e se colocarem, de acordo com GIROUX (1997: 157), “*como intelectuais transformadores*”.

Grande parte das professoras que atua no primeiro ciclo da rede estadual de ensino de Minas Gerais não consegue, como nos lembra GIROUX (1997: 161), “*assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias sobre o que ensinar, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando*”.

Os cursos de magistério - nível de 2^o grau, responsáveis pela formação docente das professoras, ocupam o lugar central da formação coletiva da maioria das profissionais da educação do Estado de Minas Gerais. A razão disso é o fato de que a legislação vigente àquela época, e que prevaleceu até a aprovação da nova LDB – Lei N^o 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, exigia que, para ser professor das séries iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a série), era necessário possuir o curso de magistério de 2^o grau.

A formação docente, contextualizada com a época histórica vivida pelas professoras no momento da formação inicial é, portanto, um dos fatores que influenciam a prática docente daquelas que ministram o ensino de História e das demais disciplinas escolares do primeiro ciclo. Além disso, nos dá pistas para compreender essa prática, que é mediada por saberes e ideologias, que lhes foram transmitidos em uma época de pouca liberdade de pensamento e de ação.

Apesar da precariedade da formação inicial das professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais, hoje, parcela dessas professoras⁷⁵ possui curso superior. Algumas são licenciadas em Pedagogia. Outras são habilitadas em áreas das licenciaturas, como: História, Geografia, Matemática, Estudos Sociais.

Para uma análise mais detalhada sobre a formação das professoras do primeiro ciclo, elaborei uma síntese com base nos dados coletados nas entrevistas realizadas com as trinta e seis professoras, sujeitos desta investigação. Síntese essa, representada pelo quadro abaixo.

⁷⁵ Cf. a tabela elaborada a esse respeito.

Nº de Professoras	Habilitação	Porcentagem
17	Magistério de 2º Grau	47,2%
12	Pedagogia	33,2%
02	Licenc. Curta Est. Sociais	5,6%
02	História	5,6%
02	Geografia	5,6%
01	Matemática	2,8%
36		100,0%

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras que lecionam no primeiro ciclo.

Como explicitou a tabela acima, 47,2% (quarenta e sete vírgula dois por cento) das professoras, que atuam no primeiro ciclo das escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, possuem curso superior – Licenciatura Plena. Desse total, 33,2% (trinta e três vírgula dois por cento) são pedagogas e apenas 5,6% (cinco vírgula seis por cento) são habilitadas em História.

Além disso, 5,6% (cinco vírgula seis por cento) das professoras entrevistadas possuem o curso de Geografia, e 2,8% (dois vírgula oito por cento) possuem o curso de Matemática. 5,6% (cinco vírgula seis por cento) são habilitadas em Estudos Sociais – Licenciatura Curta.

Na realidade, 47,2% (quarenta e sete vírgula dois por cento) das professoras não possuem curso superior, tendo como formação profissional apenas a inicial, ou seja, o magistério ao nível de 2º grau. Isso representa praticamente a metade das docentes do primeiro ciclo.

Esse resultado interfere na qualidade do ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo. A professora que possui uma formação profissional precária, dificilmente terá condições de desenvolver uma prática pedagógica reflexiva. Na maioria das vezes, limita-se a reproduzir as práticas já existentes nas escolas, sem uma avaliação crítica sobre o significado das mesmas.

Ainda que possamos considerar que a prática pedagógica do professor é, por si mesma, uma ação refletida, porque, como explica PACHECO e FLORES (1999: 29), a *“idéia de um conhecimento prático, orientado para a ação, deriva da experiência pessoal e da transmissão oral de outros professores, (...)”* essa ação não é revestida, na maioria das vezes, de uma reflexão sobre o seu sentido, o seu significado histórico para os sujeitos aos quais se destina. Em outras palavras, quero dizer que as professoras do primeiro ciclo, em

decorrência da formação que possuem, dificilmente conseguem estabelecer uma relação entre os significados práticos do que ensinam com a vida real e concreta dos alunos.

A formação continuada⁷⁶ das professoras, entendida não somente como o treinamento em serviço, mas também a formação acadêmica que é buscada por meio dos cursos de graduação e de pós-graduação, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior – IES, tem tido pouca importância em suas vidas profissionais. Existem duas razões básicas para isso. Uma delas está ligada à falta de uma política mais eficaz por parte da SEE/MG. A outra, liga-se ao interesse pessoal e às condições de vida e de trabalho das docentes.

No que diz respeito à SEE/MG, seus programas de formação continuada têm sido realizados escassamente. Esses programas acontecem esporadicamente e não conseguem atingir, diretamente, todas as professoras. Seguindo a orientação de órgãos internacionais como as do Banco Mundial, por exemplo, o Estado realiza cursos que são repassados às professoras por meio de multiplicadores, ou seja, por alguns que são escolhidos/indicados para participarem dos cursos e depois repassarem às colegas que não tiveram a oportunidade de participarem diretamente dos mesmos.

As professoras reconhecem a importância desses cursos. Porém, criticam esse modo como são levados até elas e reclamam da necessidade de uma política mais consistente e eficaz, por parte da SEE/MG e das SREs, para esse fim. Uma demonstração do que pensam as professoras a esse respeito foram as declarações que fizeram sobre o Programa de Capacitação Docente – PROCAP, realizado pela SEE/MG, com o apoio financeiro do Banco Mundial. Segundo uma das professoras,

“ (...) o PROCAP é bom, mas não atinge todos que gostariam de participar dele. Os colegas vão lá, assistem aos cursos mas depois não repassam para nós que não fomos e a gente fica sem saber direito o que foi falado nesse curso. Só ficamos sabendo que é muito importante. Mas se nós não podemos participar, então não vai adiantar muito para nós na sala de aula.”⁷⁷

⁷⁶ Esse conceito de formação continuada é desenvolvido por PACHECO e FLORES (199: 126-29), em uma abordagem dialética.

⁷⁷ Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

Essa citação nos remete à avaliação de que o Estado não tem uma política de formação continuada para as professoras, capaz de atingir todo o universo daquelas que ministram o ensino no primeiro ciclo. Além disso, fica à mercê das orientações das políticas pensadas pelo Banco Mundial, o que nem sempre está de acordo com as necessidades e a realidade da educação brasileira e, especificamente, da educação do Estado de Minas Gerais.

A esse respeito, considero importante esclarecer que, no momento atual, o Estado de Minas continua tomando empréstimos do Banco Mundial para desenvolver programa de capacitação docente. Em função disso, vem seguindo as determinações desse órgão internacional para a educação dos países do Terceiro Mundo, dentre eles o Brasil e toda a América Latina. O texto abaixo, retirado do ofício da SEE/MG, enviado para as Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais interessadas em desenvolver assessoria ao PROCAP, comprova o que acabo de afirmar:

(...) O Estado de Minas Gerais recebeu um empréstimo do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para fazer face aos custos do Projeto de Melhoria da Qualidade na Educação Básica do Estado de Minas Gerais – Pró-Qualidade contrato nº 3733 BR, pretendendo aplicar parte desse empréstimo para fazer face aos pagamentos elegíveis nos termos deste Contrato⁷⁸.

A crítica apresentada pelas professoras, sujeitos da pesquisa, em relação à política do Estado para a formação docente continua válida e atualizada. O Estado continua atrelando a sua política de formação docente aos empréstimos recebidos do Banco Mundial e, em consequência disso, desenvolvendo programas que não conseguem atender às necessidades do professorado da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Em relação aos cursos de graduação, constatei que as professoras que os realizam, fazem-no por conta própria. Na maioria dos casos, em faculdades particulares, arcando com o ônus da própria formação acadêmica.

A formação em cursos de pós-graduação também é feita nos mesmos moldes e até de forma mais precária. A esse respeito é interessante observar que somente 20,0% (vinte por cento) das professoras entrevistadas fizeram pós-graduação lato sensu – 360

⁷⁸ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Ofício Nº 906/2000*. Belo Horizonte: SEE-MG/Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional, 14 agosto/2000.

horas. Além disso, o fizeram nos programas denominados “cursos vagos”⁷⁹, sendo que a maioria desses cursos foi realizada em faculdades do Estado de São Paulo, nas cidades de Franca, Barretos e Batatais.

Esses cursos são ministrados, geralmente, em finais de semana e alguns em uma única vez a cada mês. Essa situação põe em dúvida a qualidade e a contribuição pedagógica que, de fato, trazem para aqueles que os freqüentam.

Aliás, é voz corrente nas regiões abrangidas por esta pesquisa, sobretudo na região do Triângulo Mineiro, que o principal objetivo dos docentes em relação a esses cursos é obterem a titulação necessária à progressão na carreira. Mediante os baixos salários a que estão submetidos, os professores mineiros, inclusive as professoras do primeiro ciclo, recorrem a esses cursos de pós-graduação unicamente para se promoverem na carreira e conseguirem uma pequena melhoria salarial.

As demais professoras que atuam no primeiro ciclo, bem como, as supervisoras e as orientadoras, são todas licenciadas em Pedagogia. Apenas duas supervisoras e uma orientadora educacional não indicaram onde fizeram o curso de Pedagogia. A maioria delas o fez em faculdades particulares das Regiões do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba. Entretanto, duas supervisoras formaram-se nas faculdades de “cursos vagos” de Barretos e Batatais. Nenhuma se formou em universidade pública.

As diretoras das escolas também são pedagogas. Elas também cursaram Pedagogia nas faculdades particulares das Regiões do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba. Somente uma, fez o curso em uma das citadas faculdades do Estado de São Paulo. Entretanto, sete diretoras não quiseram indicar o lugar onde fizeram seus cursos, revelando que se sentem envergonhadas por terem procurado cursos superiores, cuja qualidade é questionada por muitos colegas do magistério mineiro. São cursos ministrados pelas mencionadas faculdades e o critério de escolha dos mesmos é feito de acordo com a oferta dessas faculdades, optando-se pela escolha do que melhor convém às condições e aos objetivos de cada uma das professoras.

⁷⁹ Cursos que não exigem a presença do aluno permanentemente. São cursos de finais de semanas que exigem a presença dos alunos apenas uma vez ao mês. Mas, não são cursos de formação docente a distância. São considerados cursos presenciais, ou seja, que deveriam exigir presença obrigatória do aluno, de acordo com a legislação que normatiza esses cursos.

A formação docente é, na minha avaliação, significativamente importante para auxiliar na compreensão da realidade do ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo. Isso porque, se não houver investimento na formação docente, inclusive na formação continuada, de nada adiantarão as reformas curriculares que têm sido realizadas no Estado, conforme analisei no capítulo 2 deste trabalho. Essas reformas vão permanecer nos manuais de orientações curriculares, mas dificilmente vão ganhar a sala de aula e constarem do fazer e da prática pedagógica dos professores. Mesmo quando atingirem a prática docente, por meio dos materiais pedagógicos, e principalmente dos livros didáticos que irão se adequando a elas, não se constituirão em ação e em prática refletida. Constituir-se-ão em ações e práticas mecanicistas e reprodutivistas dos princípios ideológicos e socioculturais. Não se preocuparão em refletir sobre os significados das teorias e dos métodos, que as reformas curriculares trazem embutidas nos objetivos, nas justificativas, nas propostas metodológicas e nas sugestões de atividades que normalmente constam das mesmas.

Por essas razões, a formação docente ganha real significado na organização da prática docente. Não havendo formação adequada dos professores, As Secretarias de Estado e o Ministério da Educação perderão tempo e gastos financeiros com as reformas educativas, dentre elas, as reformas curriculares. Como nos lembra PERRENOUD (1999: 82), *“os ministérios irão propor-lhes textos inteligentes que permanecerão sem eco, porque seus destinatários não seguiram o mesmo caminho pedagógico e teórico e não partilharam da concepção de aprendizado e de ensino que subjaz aos novos programas”*.

Sendo assim, é PERRENOUD (1999: 82) a nos dizer que a *“revolução das competências”* só acontecerá se houver uma formação contínua dos professores articulada com a inicial. Deve, ainda, ser uma formação capaz de *“construir uma verdadeira articulação entre teorias e práticas”*, rompendo com a formação docente desconectada da realidade histórica e sociocultural vivida pelos alunos, pelos docentes, pelas comunidades locais e pelo conjunto da sociedade brasileira.

Além da feminização do magistério, do tempo de experiência das professoras na carreira, da polivalência, da dobra de turno e da formação docente, existem outros fatores que sempre interferem na prática pedagógica das professoras. Os **materiais pedagógicos**, principalmente o **livro didático**, são, como explica uma das professoras,

objeto desta pesquisa, importantes para a realização do trabalho docente no ensino de História do primeiro ciclo.

Manifestando a esse respeito, uma das entrevistadas afirmou que

*“o bom trabalho da professora depende muito dos recursos didáticos, principalmente do livro que a escola adota. Mas depende também dos **cursos de atualização**, das **novas metodologias de ensino** e de mais incentivo e conscientização porque parte das pessoas julga a História e a Geografia como perda de tempo com a criança”.*⁸⁰ (Grifos nossos)

Considerando o discurso das professoras, defini por também analisar os materiais pedagógicos, principalmente os livros didáticos adotados no primeiro ciclo. Essa análise complementa o quadro de informações que permitiram investigar a realidade do ensino de História que vem sendo ministrado no primeiro ciclo, desde a época do I Congresso Mineiro de Educação até o final dos anos de 1990, e que será vista a seguir.

⁸⁰ Fala de uma das professoras entrevistadas.

3.2 OS LIVROS DIDÁTICOS E OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS VOLTADOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A maioria das professoras que trabalham com o primeiro ciclo do ensino fundamental segue, na prática de sala de aula, a proposta programática de algum **livro didático**. Se não adotam um livro, especificamente, para os alunos, apóiam-se em um ou em vários, copiando dele(s) o que vão lhes ensinar.

Das professoras entrevistadas, 80,5% (oitenta vírgula cinco por cento), afirmaram adotar um livro didático. Desse modo, apenas 19,5% (dezenove vírgula cinco por cento) disseram não adotar livro didático para ensinar História no primeiro ciclo.

As informações fornecidas pelas especialistas em educação sobre a utilização do livro didático nas escolas são contraditórias. Nesse sentido, 100,0% (cem por cento) das orientadoras entrevistadas confirmaram o uso do livro didático no primeiro ciclo. Entre as supervisoras, as respostas quanto ao uso do livro didático se dividiram: 54,5% (cinquenta e quatro vírgula cinco por cento) afirmaram que o livro didático é adotado no primeiro ciclo, entretanto, 45,5% (quarenta e cinco vírgula cinco por cento) disseram que as professoras do primeiro ciclo não adotam livro didático.

Entre as diretoras, 44,5% (quarenta e quatro vírgula cinco por cento), afirmaram que as professoras adotam o livro didático. Porém, 22,5% (vinte e dois vírgula cinco por cento) afirmaram que o livro didático não é adotado. O restante, 33,0% (trinta e três por cento) omitiram essa informação numa demonstração de que nem sempre têm o exato conhecimento do que se passa no plano pedagógico das escolas que dirigem.

As respostas dos alunos, a respeito do livro didático se dividiram. Para 50,0% (cinquenta por cento) dos pesquisados, as professoras adotam o livro. Já os outros 50,0% (cinquenta por cento) afirmaram que não há adoção de livro pelas professoras.

As informações dos alunos, cruzadas com as das professoras e também com as das especialistas em educação e as das diretoras das escolas, embora demonstrem incoerência nas falas desses diferentes sujeitos da pesquisa, serviram para esclarecer o que, empiricamente, já era suposto: o livro didático ainda é o referencial norteador do ensino de História que é ministrado no primeiro ciclo. Mesmo quando não é adotado em sala de aula,

é nele que as professoras se inspiram para definirem os conteúdos que vão ministrar aos alunos. Além disso, os livros didáticos são determinadores da organização dos currículos, quando deveria ser o contrário, isto é, os livros para serem adotados é que deveriam se adaptar aos currículos pré-estabelecidos.

A utilização dos livros, pelas professoras do primeiro ciclo, faz com que o ensino de História apresente características que são comumente encontradas nesse material didático. Destarte, torna-se um ensino de concepção tradicional, conservadora, positivista e que se apresenta de forma narrativa, factual, acrítica e cronológica. Não raro, veicula preconceitos e estereótipos. Apresenta a idéia de uma neutralidade histórica e defende os princípios da sociedade de classes, reafirmando uma cultura hegemônica e que não leva em consideração as diferenças socioculturais dos alunos.

Ilustrando essa característica apresentada pelos livros didáticos e, conseqüentemente, pelo ensino de História no primeiro ciclo, é significativo informar que o livro mais adotado pelas professoras entrevistadas, intitulado “*Na roda: a História*”, de Kátia Peifer, foi **excluído** do “*Guia de Livros didáticos: 1ª a 4ª Séries – PNLD/1998*” pela equipe que analisou os livros para o MEC, em janeiro de 1997. A exclusão de um livro estava baseada em critérios definidos com o objetivo de atuar diretamente na melhoria da qualidade do ensino ministrado a todos os alunos das escolas públicas brasileiras, para as quais, o livro didático é oferecido, gratuitamente, pelo governo federal ou pelos governos dos Estados da União.

Esse era o caso específico do Estado de Minas Gerais que, naquela época, por estar recebendo financiamento do Banco Mundial para a educação, passou a comprar os livros para as escolas estaduais diretamente das editoras, ao invés de recebê-los do MEC por meio do programa de distribuição do livro didático. Mas, o guia oferecido aos professores para que fizessem a escolha dos livros era o mesmo produzido pelo MEC, o que gerava uma agravante: nem sempre o livro escolhido era o que a SEE/MG enviava à escola, chegando a enviar livros que foram excluídos do “*Guia de Livros Didáticos: 1ª a 4ª Séries*” elaborado pelo MEC.

De acordo com o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998: 10), os critérios de exclusão dos livros se basearam em intensos debates que

levaram os especialistas a definir, como critérios de exclusão: 1) a presença quer de desatualização(ões), quer de erro(s) conceitual(is) grave(s) ou formulações que induzam a erro; 2) a expressão de preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação social que estejam em desacordo com a constituição brasileira.

O segundo livro mais adotado pelas professoras entrevistadas é o de Márcia Mirtes e outros, cujo título é “*Geografia/História: a construção do futuro*”. Esse livro, adotado por 31,0% (trinta e um por cento) das professoras entrevistadas, recebeu a menção de apenas uma estrela por parte da equipe de analistas do MEC, o que significa “recomendado com ressalvas”. Um livro que recebia essa menção, como informa o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO (1998: 11), encontrava-se entre aqueles que não estariam “*a salvo de alguma restrição pertinente*”. Portanto, esse livro foi visto, pela equipe de analistas do MEC, com restrições.

Uma das autoras do livro em questão, Márcia Mirtes, é co-autora da proposta curricular de História da SEE/MG, elaborada em 1993. O livro é apresentado em forma de coleção, contendo quatro volumes, sendo um para cada uma das quatro primeiras séries do ensino fundamental, denominado, até o momento da pesquisa, por primeiro ciclo, e foi editado em Belo Horizonte, procurando seguir as propostas curriculares de Geografia e de História do Estado de Minas Gerais.

A equipe que analisou os livros de Geografia, de História e de Estudos Sociais para a elaboração do Guia de Livros Didáticos: 1^a a 4^a Séries, assim se manifestou a seu respeito, conforme o que está citado em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO (1998: 379),

(...) o livro traz alguns problemas de conteúdo, aos quais o professor deve estar atento, como no caso da afirmação de que “nós chamamos de bairro a comunidade que nos rodeia dentro de uma cidade”. Percebe-se aí uma confusão entre um conceito de natureza social, que é a comunidade, e um conceito de natureza espacial, que é o bairro. (...).

O terceiro livro mais adotado pelas professoras do primeiro ciclo, na ordem decrescente, é “*Eu e a sociedade*”, com 10,3% (dez vírgula três por cento) de adoção. O livro pertence a uma coleção de quatro volumes, dedicada às quatro primeiras séries do

ensino fundamental. Seus autores são: Rejane Figueiredo; Ailton Moreira e Cleuso Damasceno. Esse livro não fez parte da listagem dos analisados pela equipe do MEC.

Por último, outro livro igualmente adotado denomina-se “*História*”, e é organizado em uma coleção de quatro volumes para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Seu autor é Ari Erculano. Esse livro ficou com o mesmo índice de adoção do anteriormente citado, com 10,3% (dez vírgula três por cento). Tal livro foi recomendado, com ressalvas, pelos analistas do MEC recebendo, também, uma só estrela.

Os outros livros citados representam apenas 3,5% (três vírgula cinco por cento), cada um, do total dos títulos adotados. Nenhum deles foi recomendado pelo PNLD/MEC, no referido “Guia de Livros Didáticos”. Alguns, sequer foram analisados pelo MEC.

O quadro abaixo mostra quais são os livros utilizados no ensino de História do primeiro ciclo em Minas Gerais⁸¹.

Nome do Livro	Autor(es)	Nº de Prof ^{as} que utilizam o livro	% de professoras que trabalham c/ o livro
Uma cidade entre 7 Colinas	Não indicado	01	3,5%
Geo. E História: a construção do futuro*	MIRTES, Márcia et alii.	09	31,0%
Eu e a Sociedade*	FIGUEIREDO, Rejane et alii.	03	10,3%
Na roda: a História*	PEIFER, Kátia	10	34,4%
Viver e Aprender: Estudos Sociais*	LUCCI, Elian Alabi	01	3,5%
História*	ERCULANO, Ari	03	10,3%
Decolando para o Sucesso	NUNES, Cleide de Fátima R.	01	3,5%
Não Indicou o Livro		01	3,5%
Total			100,0%

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras das escolas estaduais das SRE do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas.

⁸¹ O asterisco que assinala os títulos dos livros mencionados no quadro acima indica que os mesmos foram submetidos à análise do PNLD/MEC.

Os títulos assinalados com asterisco são os que passaram pela análise realizada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD-, realizada pelo MEC, em janeiro de 1997. Essa análise é que originou o catálogo intitulado “*Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª Séries*”⁸², publicado e enviado às escolas públicas em 1998, para a escolha dos livros didáticos que seriam distribuídos pelo MEC naquele ano.

Ao enviar o Guia para as unidades escolares, objetivando auxiliar os professores em uma escolha mais eficiente dos livros a serem adotados, são explicados quais os critérios de classificação que definem a qualidade desses livros. De acordo com o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998: 4),

Os livros estão assinalados com estrelas indicando a seguinte classificação:

- * * * *Recomendados com distinção*
- * * *Recomendados*
- * *Recomendados com ressalvas*

É importante lembrar que as ressalvas que constam das resenhas apenas exemplificam as falhas detectadas, o bastante para respaldar o juízo crítico. Não cobrem, portanto, a totalidade dos problemas do livro.

Como as professoras não conseguem detectar as falhas contidas nos livros e que, certamente, comprometem a qualidade dos mesmos, acabam por adotar aquele que estiver mais de acordo com o programa curricular adotado pela escola que, em muitos casos, é a proposta oficial da SEE/MG. Mas, via de regra, nenhum livro está totalmente de acordo com essa proposta curricular oficial. Como a escola, geralmente, não possui a sua proposta específica, as professoras transformam as unidades dos conteúdos no programa curricular que irá trabalhar com os seus alunos.

Não há preocupação, por parte dessas professoras, em obedecer às recomendações do MEC porque não vêem os problemas de ordem teórico-metodológica referentes à historiografia, e que podem estar presentes no livro adotado.

⁸² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS – 1ª a 4ª séries*. Brasília: PNL 98, Imprensa Nacional, 1998.

As informações fornecidas pelos alunos coincidem com as das professoras. A única exceção é com relação às informações emitidas pelas especialistas em educação e pelas diretoras escolares, uma vez que nenhuma delas informou a adoção do livro de Estudos Sociais – “*Viver e Aprender: Estudos Sociais*”, de Elian Alabi Lucci.

Na realidade, isso demonstra que as diretoras das escolas e as especialistas em educação nem sempre estão a par do que realmente acontece no processo pedagógico da escola. Ainda que uma das suas funções seja a de coordenar e auxiliar as professoras na prática pedagógica, muitas vezes não conseguem assumir essa tarefa. Mas, quando questionadas sobre os rumos desse processo na escola, tentam demonstrar um certo controle sobre a situação. Às vezes é um falso discurso porque não reflete o distanciamento que, em alguns casos, separa a ação docente da professora, da especialista e da diretora na organização e na execução da prática pedagógica.

A escolha dos livros didáticos de História, para o primeiro ciclo das escolas estaduais das regiões pesquisadas, é feita de acordo com o quadro abaixo. Apenas as professoras que adotam o livro didático se manifestaram quanto a essa questão. Seu total foi, portanto, de vinte e nove professoras.

QUEM ESCOLHE O LIVRO	N ^o DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
As professoras	09	31,0%
As professoras, de acordo com a FAE	11	37,9%
As professoras e as especialistas	06	20,6%
A SEE/MG	02	7,0%
A FAE	01	3,5%
Total	29	100,0%

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras das escolas pesquisadas.

Esse quadro é esclarecedor de que as professoras têm influência na escolha do livro didático. Apesar disso, o programa de distribuição do mesmo, coordenado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD / FAE, não deixa de ter influência sobre essa escolha. Tal influência se deve ao fato do livro ser distribuído, gratuitamente, nas escolas públicas.

Mas, o Estado de Minas Gerais, no período de 1997 a 1998, como expliquei anteriormente, adotava a política de adquirir os livros didáticos comprando-os diretamente das editoras. Desse modo, as escolas da rede estadual de Minas Gerais não recebiam os livros didáticos do MEC. Recebiam-nos da SEE/MG.

Assim, a escolha dos livros, realizada pelas professoras, às vezes ficava invalidada. A SEE/MG comprava os livros das editoras mineiras, cujos títulos sequer se encontravam no Guia que era enviado às escolas para que as professoras realizassem a escolha daqueles que desejavam que fossem adotados para os alunos. A escolha das docentes era desrespeitada. E o Guia elaborado pelo PNLD/MEC, embora enviado para as escolas, a fim de que as docentes nele se baseassem para escolher os livros didáticos, também era ignorado.

A escolha do livro didático de História é de responsabilidade das professoras. Mas, as especialistas em educação, ou seja, as supervisoras e as orientadoras, também opinam nessa escolha. Porém, aparentemente, não impõem as suas vontades, fazendo-a de acordo com as professoras.

As diretoras das escolas também não interferem na escolha do livro didático a ser adotado nas escolas em que dirigem. Deixam essa responsabilidade para as professoras e para as especialistas que acompanham o trabalho pedagógico das professoras.

Ao serem indagadas sobre os motivos que levam à escolha do livro didático a ser adotado, 67,0% (sessenta e sete por cento) do universo das professoras entrevistadas demonstraram clareza sobre o assunto. Já uma porcentagem de 14,0% (quatorze por cento) afirmou desconhecer os motivos que levam a escolha do livro e, também, à sua adoção nas escolas em que trabalham.

Não opinaram sobre essa questão, aquelas professoras que não adotam um livro didático específico para o ensino da História no primeiro ciclo, referenciando sua prática pedagógica em vários livros. Essas professoras, como afirmei anteriormente, representam 19,0% (dezenove por cento) do total das entrevistadas.

A maioria das professoras, que disseram conhecer os motivos da adoção do livro didático de História, afirmou que nessa escolha leva-se em consideração dois aspectos principais: adequar-se à proposta da SEE / MG, e constar do PNDL. Apenas 2,5% (dois vírgula cinco por cento) enfatizaram que a escolha é fruto do consenso entre as professoras,

as especialistas em educação, e a direção da escola. Nota-se, então, que, às vezes, as informações das educadoras se tornam contraditórias, dificultando obter maior clareza sobre a interferência, ou não, das diretoras na escolha do livro didático. Mas, se as contradições se apresentaram, certamente que essas últimas influenciaram nessa escolha, e que as professoras não são assim tão livres para a realização dessa tarefa.

Algumas docentes responderam que a escolha do livro é feita considerando-se que o mesmo deve servir de apoio para a sua prática pedagógica em sala de aula. Esse dado revela que muitas professoras escolhem o livro pensando mais em si mesmas do que no aluno.

Esclarecendo que a escolha do livro didático se referencia, principalmente, no fato de ser doado pelo PNLD, a pergunta “Como os alunos adquirem o livro didático?” foi importante nesse sentido. Do universo das professoras que adotam o livro didático, 80,5% (oitenta vírgula cinco por cento) do total das entrevistadas, afirmaram que o livro é doado aos alunos pelo MEC, ou seja, está dentro do PNLD.

As supervisoras e as orientadoras também responderam que o principal critério de escolha é a análise dos livros indicados no catálogo do PNLD/MEC. Mas também afirmaram que outros critérios são observados, como “*Tipo de papel, ilustração, cores, estética, e principalmente o conteúdo do livro*”.⁸³

As diretoras também afirmaram que o critério básico para a escolha do livro é o de “*que ele esteja dentro da listagem passada pela FAE*”.⁸⁴ Algumas diretoras afirmaram que o livro escolhido faz parte da listagem contida no Guia elaborado pelo PNLD/MEC. Outras disseram que leva-se em consideração, para a escolha do livro didático de História, o programa de ensino de Minas Gerais e a realidade do aluno.

Em relação à essa última informação, as afirmações das diretoras não correspondem à realidade porque os livros adotados levam em consideração apenas o contexto sociocultural, político e econômico da capital do Estado que é Belo Horizonte. Nenhum dos livros adotados manifestou preocupação as características reais vividas em

⁸³ Fala de uma das supervisoras, objeto desta pesquisa.

⁸⁴ Afirmativa de uma das diretoras, objeto desta pesquisa, mas que se encontra presente na fala de todas as outras diretoras. Entrevistadas.

outras localidades do Estado de Minas Gerais, como se todas fossem iguais às da grande Belo Horizonte.

Os livros são, segundo as diretoras, emprestados aos alunos durante o período letivo. A escola só pode realizar a troca do livro adotado depois de utilizá-lo por um período de quatro anos.

A análise dos livros adotados demonstrou que eles são estruturados, praticamente, da mesma forma. A única exceção é o livro de Estudos Sociais, que se caracteriza por não estabelecer separação entre os conteúdos de História e os de Geografia, não sendo possível ao aluno, e nem à professora, identificar o objeto específico dessas disciplinas.

Nos volumes 1 e 2 da maioria dos livros de História analisados, escritos para os dois primeiros anos do primeiro ciclo (1^a e 2^a séries, ou CBA), trabalha-se com a história de vida da criança. Nesse sentido, faz-se um esforço para destacar o autoconhecimento e o conhecimento do outro, algumas noções básicas do tempo histórico e as relações sociais. Há também uma preocupação em trabalhar com as datas cívicas e os símbolos nacionais.

As noções de tempo histórico vêm descontextualizadas das noções de espaço. Há uma mistura entre as datas cívicas e as comemorativas, sempre propondo que tais datas devam ser trabalhadas de acordo com o calendário cívico/comemorativo tradicionalmente adotado nas escolas, revelando uma concepção positivista e conservadora de se ensinar História.

Nos volumes 3 e 4, destinados aos dois últimos anos do primeiro ciclo (3^a e 4^a séries), os conteúdos se referem ao bairro, à cidade e também às datas comemorativas e aos símbolos nacionais. Os conteúdos são apresentados de forma genérica. Quase sempre o que aparece são sugestões de atividades para o trabalho das professoras.

Os livros, no que se referem à história do bairro e da cidade, tentam dar ênfase à história do cotidiano e resgatar a memória histórica local. Mas como a maioria deles se baseiam em um referencial teórico-metodológico positivista, trabalham os conteúdos acriticamente, sem estabelecer relação com a realidade concreta do lugar onde vivem e convivem as crianças.

As sugestões de atividades, em alguns casos, conduzem à necessidade da pesquisa e à busca de fontes para as mesmas. Como as professoras não possuem formação

de historiadoras e nem a prática da pesquisa, o que ocorre é que geralmente tomam os dados e as informações já existentes sobre a história da cidade e dos bairros baseados no senso comum. Geralmente, esses dados fazem parte da “História Oficial”. Sendo assim, identificam apenas as informações que interessam ao poder local. Omitem informações que poderiam identificar uma política administrativa nem sempre voltada para o bem comum.

Ensina-se uma História descontextualizada da história do Estado, do Brasil e do mundo. Passa-se a noção de que a cidade é um espaço isolado em si mesmo, dificultando ao aluno fazer inferências sobre o que aprende e a realidade da sua cidade, do seu Estado, do Brasil e do mundo.

A parte dedicada às comemorações cívicas e aos símbolos nacionais segue a mesma orientação dos livros produzidos para os dois primeiros anos do primeiro ciclo. A prática pedagógica das professoras dos dois últimos anos do primeiro ciclo segue a mesma lógica desenvolvida por aquelas dos dois primeiros anos.

Ao analisar os cadernos dos alunos, verifiquei que as professoras dão ênfase nas datas comemorativas, seguindo o conhecido e tradicional calendário sobre as mesmas. Também nas escolas, nas salas dos professores, ficam expostos bonitos e caprichados cartazes sobre essas datas, mas que não possibilitam reflexão crítica sobre a História e a sua relação com os atores que a constroem no cotidiano da realidade historicamente vivida.

Além disso, as professoras mesclam o conteúdo do livro com outras informações que passam no quadro para os alunos copiarem. Assim, na última série do primeiro ciclo, (4^a série), é comum encontrar, no caderno de História do aluno, matéria sobre o descobrimento do Brasil, independência e outras informações sobre a História do Brasil. Porém, sem relacionar a história local, a história regional e a história nacional. Tudo é trabalhado de forma compartimentada e desconectada da realidade da criança, embora, no discurso das professoras, apareça a preocupação em demonstrar que leva-se em consideração essa realidade.

As ilustrações dos livros baseiam-se mais em desenhos. Não há fotos, mapas ou outras ilustrações que possam facilitar a compreensão dos alunos sobre a História que lhes é ensinada.

Esforçando-se para não apresentar preconceitos étnicos ou raciais, os livros ainda não conseguiram eliminar estereótipos referentes às noções de família, de trabalho e

de cidadania, dentre outros. Como exemplo, poder-se-á citar a noção tradicional de família, que é mostrada em praticamente todos os livros adotados. Nesses, sempre aparecem a mãe, o pai, um casal de filhos, os avós do sexo masculino e feminino. Desconsideram-se as possibilidades das famílias se organizarem de outras maneiras, diferentemente da tradicional família burguesa, consagrada pela união matrimonial pretensamente indissolúvel do pai e da mãe.

Ao invés de se pensar os diferentes grupos de convivências das crianças, ainda se insiste em mostrar e falar de uma família que hoje já não é mais o padrão oficial para todos. Isso representa uma dificuldade que as docentes têm em lidar com as diferentes realidades socioculturais e históricas dos alunos.

Há um esforço para modernizar o conceito de família. Um exemplo característico é colocar a mãe branca e o pai negro. Logo vem o esquema estereotipado da composição tradicional da família, por meio dos seus membros efetivos, conforme salientei, anteriormente.

Ao tentar fazer a interdisciplinaridade entre os conteúdos, na prática isso não ocorre. O único conteúdo com o qual conseguem fazer uma certa relação é com a Geografia, caracterizando-se a herança dos Estudos Sociais na História ensinada no primeiro ciclo do ensino fundamental.

A análise realizada sobre os conteúdos dos livros adotados foi importante para identificar essas características que ainda traspassam o ensino de História. Mas as professoras que dizem não adotar livros também reproduzem os mesmos problemas apontados pelos livros didáticos. Isso porque, na prática, todas seguem um ou outro livro, mesmo dizendo não adotar livros para seus alunos. A diferença é que os alunos não têm o livro em mãos e acabam por reproduzir em seus cadernos, por meio de cópias, o que trazem os livros didáticos.

Mediante o que acabo de expor sobre o livro didático no ensino de História do primeiro ciclo, passo a concluir que o seu uso continua sendo importante na prática pedagógica em sala de aula. Como as professoras vêm de uma formação profissional precária, sobretudo em relação aos conhecimentos historiográficos, o livro didático lhes transmite, como afirma CAIMI (1999: 32), *“a segurança de um saber sistematizado e portanto, um programa a ser seguido”*.

O livro didático gera uma relação de dependência da professora para com ele. Isso, porque seus conhecimentos sobre concepções teórico-metodológicas de História e de currículos são, praticamente, inexistentes.

Como explicitarei anteriormente neste trabalho, a professora do primeiro ciclo se vê com duas ou mais turmas e um grande número de alunos para trabalhar e, a exemplo dos professores em geral, como nos lembra CAIMI (1999: 33), imersa em um

cotidiano escolar que lhe exige o cumprimento de uma carga horária excessiva. (...) A diversidade dos programas, a falta de tempo para ler, a falta de hábito pessoal de estudo, a inexistência de espaços de discussão e reflexão teórico-metodológica nas escolas (...) incitando-o ao uso de instrumentos facilitadores da sua prática, no caso o livro didático.

A dimensão política e histórica do livro didático é ampla porque ele se torna o principal suporte para a prática pedagógica das professoras. Independente da política nacional a seu respeito, o livro didático continua sendo o material pedagógico guia do que se ensina aos alunos no componente curricular de História e, certamente, nos demais componentes que fazem parte do currículo pleno da escola.

O livro didático, como explica BITTENCOURT (1998:72),

“elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os ‘livros do professor’ ou do ‘mestre’. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem”: exercícios, questionários, sugestões de trabalhos, enfim as tarefas que os alunos devem empenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado “.

No que diz respeito às professoras do primeiro ciclo, essas ainda não detém as competências necessárias para selecionar, no livro didático, os conteúdos, as atividades e as propostas metodológicas mais adequados às necessidades dos alunos. Essas professoras massificam o livro e os saberes nele contidos. Consideram os alunos como massa e não como sujeitos históricos e pensantes de uma realidade sociocultural que é singular, mesmo estando inserida em um contexto mais amplo.

O livro didático, assim utilizado, não é visto como o produto cultural e que expressa valores e ideologia de uma determinada cultura e que, ao ser utilizado como recurso didático, deveria ser analisado criticamente antes de ser reproduzido aos alunos. Por se tratar de uma mercadoria basicamente padronizada de acordo com a lógica do mercado capitalista, não deveria ser utilizado, acriticamente, como tem sido na maioria das escolas.

Em relação ao aproveitamento de **outros materiais didáticos** no ensino de História, as professoras disseram se utilizar uma variedade deles. Foram citados, por exemplo: mapas, revistas, videocassete e televisão, “**pesquisas**”, jornais, livros paradidáticos e “**excursões**”. Em número bem menor de respostas, até pela diversificação das mesmas, também apareceram: material concreto, sucata, “**documentos**”, atividades mimeografadas, apostilas, filmes, cartazes, gravuras, globo, eslaides, livros para pesquisas, jogos, maquetes, fantoche, xerox, embalagens, desenhos, músicas, fotos.

Para as diretoras entrevistadas, os materiais didáticos fornecidos pelas escolas, e mais utilizados pelas professoras, são: videocassete e TV, retroprojeter, livros didáticos, revistas, jogos, quebra-cabeças, mapas, apostilas, filmes, CD-Room. As supervisoras e as orientadoras educacionais afirmaram que os recursos mais utilizados pelas professoras são: mapas, fitas de vídeo, globo, retroprojeter, livros paradidáticos, jogos.

Entretanto, para os alunos entrevistados, os materiais didáticos mais utilizados pelas professoras, são: quadro e giz, folhas, fita de vídeo, caderno, livro, mapas, jornais, lápis, borracha, apostila, giz de cor. Uma criança do 3º ano do primeiro ciclo expressou sua resposta a essa questão, da seguinte forma: “*A tia usa livro, caderno, quadro, giz, folhas com as datas civicas para achente colorir*”.⁸⁵

As respostas das professoras, das especialistas em educação e das diretoras levaram-me a identificar a existência de uma certa confusão por parte das mesmas sobre o que são materiais didáticos e o que são procedimentos metodológicos. A origem das suas respostas pode ser buscada na própria proposta metodológica que compõe o currículo de História para o primeiro ciclo, da SEE / MG. A maioria das citações das professoras refere-se aos procedimentos metodológicos existentes na proposta.

Isso não significa que tais procedimentos sejam utilizados pelas professoras. Elas demonstram ter conhecimentos deles, embora tratando-os como materiais didáticos.

⁸⁵ As palavras foram copiadas conforme a criança as escreveu.

Na prática pedagógica da sala de aula, o que vigora são aulas expositivas, com a utilização dos materiais pedagógicos mais tradicionais, como o quadro de giz, onde é passada a matéria para a criança copiar em seu caderno. As professoras também se utilizam muito das folhas mimeografadas, sobretudo para passarem desenhos para os alunos colorirem.

Para entender as contradições existentes entre o discurso das professoras e a prática pedagógica desenvolvida na escola, é suficiente observar as respostas que foram dadas pelos alunos. As crianças falam da realidade que é passada na escola e na sala de aula sem se preocuparem com os resultados e com as implicações das suas respostas.

Considero, porém, que tanto o discurso dos alunos como o das professoras são representações da realidade que é vivenciada no cotidiano da escola. Sendo assim, o cruzamento das falas dos alunos e das professoras não foram utilizados para (des)qualificar quaisquer que sejam os sujeitos envolvidos na trama do ensino de História do primeiro ciclo. O objetivo desse cruzamento foi recuperar o que é pensado e o que é vivido na prática pedagógica desse ensino.

Os materiais didáticos que existem nas escolas nem sempre são aproveitados pelas professoras. Pude identificar isso quando encontrei na biblioteca de uma escola, onde entrevistei alguns alunos, vários fantoches. Ao serem interrogados sobre a maneira como os bonecos eram utilizados, disseram que nunca haviam visto “*aqueles bonequinhos*”.

Além disso, uma aluna do segundo ciclo, chegou à biblioteca pedindo os fantoches emprestados para realizar a apresentação de um trabalho escolar. O empréstimo lhe fora negado pela bibliotecária, sob a alegação de que os bonecos estariam desaparecendo e, por isso, a escola não mais os emprestaria. Passei a concluir, então, que os fantoches eram apenas para enfeitar a biblioteca, já que não podiam ser utilizados pelos alunos, para suas atividades escolares.

Quanto ao uso de retroprojeter, esse fica guardado e embalado, demonstrando que existem nas escolas, mas somente para “ocasiões especiais”, ou seja, para quando há palestras ou curso de atualização. As professoras sabem da existência do retroprojeter, mas não o utilizam porque não sabem lidar com ele. Além disso, não sabem preparar lâminas ou, na maioria dos casos, não possuem materiais apropriados para fazerem as transparências. Em outros casos, porque a direção da escola faz questão de mantê-lo bem guardado, sob o pretexto de se evitar que esse recurso didático seja “estragado”.

Analisando os dados coletados, identifiquei que a maioria dos materiais didáticos disponíveis nas escolas é fornecida pelo próprio Estado. Isso é feito com as verbas que a SEE / MG envia às escolas. Neste sentido, 58,3% (cinquenta e oito vírgula três por cento) das professoras, no universo das trinta e seis entrevistadas, responderam que esses recursos são oriundos da SEE/ MG.

Entretanto, 16,6% (dezesseis vírgula seis por cento), afirmaram que esses materiais pedagógicos são provenientes da própria escola. A porcentagem de professoras que afirmou que os recursos vêm do governo federal foi de 22,2% (vinte e dois vírgula dois por cento). O restante, 1,9% (um vírgula nove por cento) afirmou que eles vêm do município e da própria comunidade escolar.

Em seus depoimentos, as diretoras das escolas e as especialistas em educação afirmaram que os recursos pedagógicos são fornecidos pela SEE/ MG, pelo MEC, e pela SRE. Porém, os recursos fornecidos pelo MEC se restringem a uma antena parabólica, que não foi citada como material didático, a um videocassete, e a uma TV.

Esses materiais foram enviados às escolas para que os professores pudessem acompanhar os programas educativos, e a capacitação de professores a distância. Mas as professoras do primeiro ciclo praticamente não assistem a esses programas porque não dispõem de tempo pedagógico para isso.

A sobrecarga de trabalho, acarretada pela dobra de turno e pelos afazeres domésticos, impossibilita que as professoras disponibilizem tempo para assistirem e para discutirem os programas educativos disponibilizados nas fitas de vídeo que a escola grava e, posteriormente, diz colocar à disposição das professoras.

Já os recursos que disseram ser oferecidos pela SRE, na verdade são fornecidos pela SEE / MG. A SRE apenas faz a distribuição dos materiais enviados por essa última.

De acordo com o que acabei de expor, ficou claro, então, que os materiais didáticos disponíveis nas escolas são oriundos, em sua maioria, do próprio Estado. São adquiridos por meio de verbas repassadas pela SEE, para que as escolas supram algumas das suas necessidades.

No período de 1997 a 1998, alguns materiais didáticos foram enviados às escolas pelo governo federal, por meio do MEC, ou de órgãos a ele vinculados, como o

Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional – FNDE. Esses materiais se resumem em televisores, videocassetes e antenas parabólicas, fazendo parte do programa de apoio à educação fundamental desenvolvido pelo MEC nos últimos anos.

A comunidade escolar, por meio das contribuições à caixa escolar e das doações de pais de alunos, também contribui, de forma significativa, para suprir as escolas de materiais didáticos. Muito do que existe nas escolas foi por elas adquirido com esses recursos.

A respeito dos materiais didáticos existentes nas escolas, além do livro didático, concluí que eles são escassos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dinâmicas e menos tradicionais. Além disso, são pouco utilizados nessas práticas, e a razão disso está ligada às características da formação docente, às condições de vida e de trabalho das professoras, a uma visão pedagógica tradicional um tanto quanto cristalizada na escola, e ao pouco investimento do poder público em recursos materiais para o desenvolvimento da prática e do fazer pedagógico na escola.

3.3 O TEMPO PEDAGÓGICO, OS CURRÍCULOS ADOTADOS E AS METODOLOGIAS DE ENSINO

A realidade do ensino de História, que é ministrado no primeiro ciclo da rede estadual do Estado de Minas Gerais, nem sempre corresponde ao que é pensado e, oficialmente, determinado para o mesmo. O uso que as professoras fazem do **tempo pedagógico** destinado ao componente curricular de História é ilustrativo dessa situação.

A carga horária que é destinada a esse ensino não é, na prática cotidiana da sala de aula, seguida com rigor. No currículo pleno destinado ao primeiro ciclo, a carga horária prevista para o componente curricular de História é de duas aulas semanais de cinquenta minutos cada uma.⁸⁶

Porém, ao interrogar as professoras sobre o tempo pedagógico que destinavam ao ensino de História, 41,6% (quarenta e um vírgula seis por cento) afirmaram que ministravam duas aulas semanais do referido componente curricular. Houve, também, uma parcela das entrevistadas que disse ministrar a carga horária prevista na legislação. Segundo essa parcela de professoras, esse tempo era de quatro módulos semanais, cuja duração era de trinta minutos cada um. A porcentagem daquelas que fizeram essa afirmativa é de 13,8% (treze vírgula oito por cento).

Porém, 19,4% (dezenove vírgula quatro por cento), afirmaram que a carga horária de História, ministrada no primeiro ciclo, era de três aulas semanais. E 11,1% (onze vírgula um por cento) afirmaram que essa carga horária era ministrada “*dependendo da oportunidade e do tempo que sobra*”⁸⁷ para implementá-la na prática pedagógica da sala de aula.

Houve, ainda, 5,5% (cinco vírgula cinco por cento) que afirmaram que essa carga horária era de quatro aulas semanais, não sabendo especificar o tempo destinado a cada uma dessas aulas. As respostas das demais entrevistadas, correspondendo a 5,8% (cinco vírgula oito por cento), se dividiram entre cento e vinte minutos, e uma hora e trinta minutos. Apenas uma entrevistada, que representa 2,8% (dois vírgula oito por cento), não

⁸⁶ A informação sobre a carga horária semanal do componente curricular de História para o primeiro ciclo foi-me informada por uma inspetora escolar da 40ª SRE de Uberlândia-MG.

⁸⁷ Afirmação feita por uma das professoras entrevistadas.

quis manifestar-se sobre a questão. Diante do exposto, identifiquei incoerências e contradições nos discursos das professoras a respeito do tempo pedagógico destinado ao ensino de História. A maioria das professoras não sabe, ao certo, quantas aulas ministram por semana. Na realidade, algumas sequer ministram esse componente curricular semanalmente. Fazem-no esporadicamente, às vésperas das provas ou próximo às datas comemorativas que, tradicionalmente, as escolas comemoram.

As respostas das orientadoras e das supervisoras foram as seguintes: 35,7% (trinta e cinco vírgula sete por cento) afirmaram que a carga horária de História, no primeiro ciclo, corresponde a duas aulas semanais. Mas não explicaram qual o tempo de duração dessa aula. 21,4% (vinte e um vírgula quatro por cento) afirmaram que essa carga horária era de três aulas semanais; 14,2% (quatorze vírgula dois por cento) disseram que era de acordo com a necessidade do aluno. As demais, correspondendo a 28,7% (vinte e oito vírgula sete por cento), afirmaram ser: “*de acordo com o horário oficial*”. A exemplo de algumas professoras, também não souberam dizer qual era o tempo destinado a essa carga horária oficial.

Entre as diretoras, duas não quiseram responder à questão referente a carga horária de História no primeiro ciclo. As demais responderam o seguinte:

- “*duas aulas semanais*”;⁸⁸
- “*4 horas previstas na grade curricular*”;⁸⁹
- “*CBA I, II e III = 120 minutos e CBA IV = 90 minutos*”;⁹⁰
- “*Até a 3ª série, 2 módulos de 40 minutos Na 4ª série, 4 módulos de 40 minutos*”;⁹¹
- “*Em média 60 minutos hora-aula*”;⁹²
- “*3 aulas semanais de 50 minutos*”;⁹³

⁸⁸ Citado por cinco diretoras.

⁸⁹ Citado por três diretoras.

⁹⁰ Citado por uma diretora.

⁹¹ Citado por uma diretora.

⁹² Citado por uma diretora.

⁹³ Citado por cinco diretoras.

Pelas respostas obtidas junto ao corpo docente das escolas, verifiquei que não há obediência à carga horária oficialmente definida para se ministrar o componente curricular de História no primeiro ciclo. As respostas emitidas pelas professoras foram mais para tentar mostrar que obedecem à legislação.

As entrevistas realizadas com os alunos, objetivando cruzar as suas informações a respeito do tempo pedagógico com as das professoras mostraram, de forma inequívoca, que essas últimas trabalham o ensino da História, de vez em quando, sem se preocuparem em seguir uma carga horária semanal. Nesse sentido, é ilustrativa a fala de um aluno que diz o seguinte: “*A professora só dá aula de História quando a gente vai fazer prova*”.⁹⁴

As análises realizadas nos cadernos dos alunos também revelaram que os conteúdos de História não são ministrados regularmente. Pude verificar, pelas datas que os alunos anotam em seus cadernos, no início de cada conteúdo que copiam, que as professoras não se preocupam em ministrar aulas de História semanalmente. Em alguns casos, essa disciplina chegava a ser ministrada somente uma vez a cada mês.

Constatai, então, que o tempo pedagógico destinado ao ensino de História não é um tempo regularmente estabelecido na prática pedagógica das professoras. Desse modo, as afirmativas de que o componente curricular de História é ministrado “*dependendo da oportunidade*”⁹⁵, feita por algumas professoras, e as de que essas aulas são ministradas “*dependendo da necessidade e do tempo de sobra*”⁹⁶, como disseram algumas supervisoras, são as respostas que correspondem à realidade desse ensino.

Não existe, por parte da maioria das professoras, uma preocupação em ministrar o ensino de História de forma regular para as suas turmas. As especialistas em educação e as diretoras das escolas também pouco se empenharam em estabelecer um tempo pedagógico regular destinado ao mesmo. Ministrado ocasionalmente, a realidade desse ensino não corresponde ao que é pensado no currículo oficial e nem no discurso apresentado pelas professoras.

As professoras ainda não têm a consciência de que, se o ensino de História fosse organizado por projetos de trabalho, em uma relação inter e transdisciplinar, talvez

⁹⁴ Citado por um aluno, objeto desta pesquisa.

⁹⁵ Citado por uma das professoras entrevistadas.

⁹⁶ Citado por uma das supervisoras entrevistadas.

não houvesse a necessidade de uma regularidade mais rígida do tempo pedagógico destinado a esse ensino. Poder-se-ia, então, ensinar História e outras disciplinas tendo como preocupação pedagógica uma aprendizagem menos fragmentada para os alunos.

Quanto a elaboração do **horário de aulas**, verifiquei que as professoras têm participação e até mesmo autonomia sobre o mesmo. Quando não são as únicas responsáveis pela sua organização, trabalham em conjunto com as supervisoras, com as orientadoras, ou com as diretoras das escolas.

Algumas professoras disseram que consultavam seus alunos para a organização do horário semanal de aulas. Entretanto, o que constatei por meio das entrevistas realizadas com os alunos foi que essa consulta nunca havia sido feita. O fato de não estabelecerem um tempo pedagógico regular para ministrar o ensino de História é sintomático nesse sentido.

As direções das escolas, por sua vez, não definem regras para o cumprimento do tempo pedagógico destinado aos componentes curriculares que compõem o currículo pleno da escola. A carga horária oficial só é cumprida no papel, ou seja, nos históricos escolares e na documentação burocrática das escolas. Ainda há, por parte das professoras, das especialistas em educação e das diretoras, a noção de que se deve trabalhar mais os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática. Os conteúdos de História, assim como os de Geografia e os de Ciências, ficam em segundo plano, sendo ministrados somente às vésperas das avaliações, como disseram os alunos, ou quando há oportunidade, ou “sobra” tempo, conforme depoimento das professoras.

Ao investigar quais são os **currículos** atualmente adotados no primeiro ciclo, constatei que nem todas as professoras trabalham com o componente curricular de História. Ainda são adotados os currículos de Estudos Sociais e de Formação Social e Política, embora haja uma predominância do primeiro sobre os dois últimos.

O quadro abaixo é esclarecedor do quanto o novo **currículo de História** foi, ou não, aceito e implementado pelas professoras da rede estadual de Minas Gerais. Nesse sentido, 58,2% (cinquenta e oito vírgula dois por cento) das professoras entrevistadas afirmaram adotar, em suas práticas pedagógicas, o novo currículo de História da SEE/MG para o primeiro ciclo.

Entretanto, 25,0% (vinte e cinco por cento) das professoras adotavam o antigo currículo de Estudos Sociais, e 8,4% (oito vírgula quatro por cento) adotavam o de Formação Social e Política. 2,8% (dois vírgula oito por cento) disseram adotar todos esses currículos e 5,6% (cinco vírgula seis por cento) falaram que não tinham preferência por nenhum dos currículos, que hoje estão presentes no ensino de História para o primeiro ciclo. O quadro abaixo expressa, em termos de porcentagem, a realidade curricular do ensino de História no referido ciclo.

Componente curricular	Nº de Professoras	Porcentagem
Estudos Sociais	09	25,0%
Formação Social e Política	03	8,4%
História	21	58,2%
Todos	01	2,8%
Não tem preferência	02	5,6%
Total	36	100,0%

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras entrevistadas.

Mesmo afirmando trabalhar com a proposta curricular de História, na realidade, muitas professoras confundiam os conteúdos de História com os de Estudos Sociais. Aquelas que afirmavam trabalhar com a proposta curricular de Formação Social e Política, na prática, trabalhavam com a de Estudos Sociais.

Ao cruzar as informações fornecidas pelas professoras com os dados obtidos a partir dos cadernos dos alunos pude identificar que as confusões em torno das propostas curriculares ainda são marcantes. Em quase todos os cadernos analisados constatei que as professoras passavam de conteúdos pertencentes ao programa curricular de História para outros conteúdos no de Estudos Sociais.

Ilustrando essa questão, cito, como exemplo, o que encontrei em um dos cadernos de alunos, por mim analisados. Nele estava registrado, na seqüência, o seguinte conteúdo trabalhado na prática pedagógica da sala de aula e que aqui passo a relatar pelos títulos dados pela professora:

- 1- *A fundação da cidade de Uberlândia.*
- 2- *Os primeiros habitantes da cidade.*
- 3- *As atividades econômicas da cidade – agricultura, pecuária, comércio e indústria.*

- 4- *A abolição dos escravos.*
- 5- *Princesa Isabel, “a redentora”.*⁹⁷

Nessa lógica de seleção e organização dos conteúdos adotados pelas professoras, foi possível identificar que *a fundação da cidade e os seus primeiros habitantes* são conteúdos temáticos que fazem parte da proposta curricular de História da SEE/MG, que se encontrava e ainda se encontra em vigor na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais.⁹⁸ O conteúdo denominado *as atividades econômicas: agricultura, pecuária, comércio e indústria* faz parte do antigo currículo de Estudos Sociais proposto para a 3ª série do 1º grau (correspondente ao 3º ano do primeiro ciclo).⁹⁹

A libertação dos escravos, com ênfase na exaltação a Princesa Isabel por meio do título *Princesa Isabel, “a redentora”*, faz parte da mesma proposta curricular de Estudos Sociais, porém destinada à 4ª série. Nela sugere-se que o professor trabalhe “*Os vultos que se destacaram e o seu lugar na História*”.¹⁰⁰

As professoras que afirmaram trabalhar com o currículo de Formação Social e Política, na verdade, trabalhavam com o de Estudos Sociais. O que eventualmente muda em relação à proposta de Estudos Sociais é a metodologia de ensino. Nos Estudos Sociais, essa metodologia é centrada nos pressupostos positivistas de História e de Educação. A metodologia presente na proposta de Formação Social e Política tem como princípio o materialismo histórico dialético, sobretudo os pressupostos marxistas dos Modos de Produção. Ambas já foram por mim analisadas no capítulo dois deste trabalho.

As docentes continuavam utilizando o referencial teórico-metodológico dos Estudos Sociais, que é o positivismo do século XIX. No discurso, abominavam o marxismo. Porém, como não possuíam clareza acerca dos referenciais teórico-metodológicos das propostas curriculares com as quais trabalhavam, acabavam, em alguns casos, realizando práticas pedagógicas contrárias ao discurso que apresentavam.

⁹⁷ Copiado de um caderno de aluno do 4º ano do primeiro ciclo.

⁹⁸ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdos Básicos: Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª Série do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SEE/MG, 1996, p. 128 (Vol. I).*

⁹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA E SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Estudos Sociais: Manual de Orientação Currículo de 1º Grau.* Belo Horizonte: SEE-MG/Minas Gráfica, s/d, p. 75.

¹⁰⁰ *Ibidem*, s/d, p. 86.

Na verdade, as professoras não conseguem ministrar nem a História e nem a Formação Social e Política, sem confundi-las com os Estudos Sociais. Essas professoras tiveram, na formação docente, a disciplina de Estudos Sociais e isso, aparentemente, acabou influenciando na prática pedagógica que realizavam. Além disso, sempre utilizaram os livros didáticos de Estudos Sociais como apoio para ministrarem os conteúdos de História. Sendo assim, ainda não foram capazes de se desvencilhar da influência dos Estudos Sociais para ministrarem o ensino de História no primeiro ciclo embora, às vezes, se esforçassem para isso.

Mas esse esforço não está relacionado com as diferenças teórico-metodológicas, ou com os fundamentos epistemológicos que fundamentam os currículos de História, de Estudos Sociais, ou de Formação Social e Política. Está ligado ao fato de que o currículo oficial da SEE/MG para o primeiro ciclo, atualmente, é o de História.

Porém, não deixa de ser interessante observar que 91,6% (noventa e um vírgula seis por cento) das professoras não quiseram opinar sobre a proposta curricular de História. Porém, 5,5% (cinco vírgula cinco por cento) disseram que não gostavam da proposta e o restante, 2,9% (dois vírgula nove por cento) se limitou a dizer que a mesma é distante da realidade dos alunos.

Constatarei, entretanto, que desconhecem a referida proposta de História, mesmo aquelas professoras que disseram ser, a mesma, distante da realidade dos alunos. Assim, quando lhes solicitei que justificassem suas opiniões a esse respeito não quiseram fazê-lo, demonstrando insegurança diante das opiniões anteriormente emitidas acerca da proposta.

As professoras que afirmaram não gostar da proposta curricular de História da SEE/MG para o primeiro ciclo demonstraram contradições entre o que falaram e o que está expresso na proposta. Uma delas justificou a sua opinião do seguinte modo: *“Não gostei da nova proposta curricular de História pelo seguinte motivo, acho que fecharam a cabeça da criança. A criança tem um grande potencial que explorando ela mostra maravilhas”*.¹⁰¹

¹⁰¹ Citado por uma das professoras entrevistadas.

Essa justificativa traduz a dificuldade das professoras em compreender a diferença entre a proposta de conteúdos e as **orientações metodológicas** expressas nas propostas curriculares que utilizam no ensino que ministram nas suas práticas pedagógicas de sala de aula. Ademais, não condiz com o que de fato a proposta curricular de História da SEE/MG determina.

Existe, nessa proposta, a preocupação em enfatizar uma **metodologia de ensino** que visa exatamente o contrário do que afirmou a professora da citação acima descrita. Mesmo considerando-se que na organização dos conteúdos enfatiza-se apenas a história local e a história de vida da criança, evidencia-se a preocupação em passar a noção de que é preciso possibilitar ao aluno produzir conhecimentos. Produção essa, que deve partir da realidade sociocultural e da sua experiência de vida. Sendo assim, a justificativa da professora acima mencionada não condiz com o que de fato a proposta curricular de História para o primeiro ciclo determina.

Ao serem questionadas, especificamente, sobre a proposta metodológica de ensino contida no currículo de História para o primeiro ciclo da SEE / MG, as opiniões das professoras foram diferenciadas. Muitas não quiseram opinar a esse respeito. Outras manifestaram desconhecimento acerca do assunto, emitindo opinião um tanto quanto fora da realidade da proposta. Algumas, mesmo demonstrando uma certa dificuldade para tratar do assunto, decidiram opinar sobre a questão.

Para uma das professoras que opinaram, a proposta metodológica contida no currículo de História para o primeiro ciclo, da SEE/MG, *“é interessante, mas nem tudo é possível de realizar”*.¹⁰² Essa afirmativa corresponde à opinião de várias professoras que demonstraram dificuldade em trabalhar com as metodologias de ensino propostas no citado currículo. Geralmente, as dificuldades apresentadas são em decorrência da carência de uma melhor formação profissional e também devido à falta de materiais pedagógicos. Esses fatores dificultam que as professoras abandonem as metodologias tradicionais de ensino e adotem outras, que sejam capazes de contribuir para tornar a História ensinada mais significativa para os alunos e as professoras.

Há, entretanto, as docentes que exageram na avaliação que fazem sobre a referida proposta metodológica, tentando passar a idéia de que são “modernas”. Mas, ao

¹⁰² Citado por uma das professoras entrevistadas.

cruzar suas falas com as dos seus alunos, ficou evidente que a realidade é outra. Esse grupo de professoras pode ser representado pela fala de uma delas, que afirmou: *“A metodologia é excelente, sugere atividades ricas e criativas respeitando o desenvolvimento da criança e a realidade da mesma. Fazendo também com que educando e educadora sejam pesquisadores”*.¹⁰³

Identifiquei, assim, um certo entusiasmo que não condiz com a realidade. Nenhuma das professoras entrevistadas demonstrou alguma relação com a pesquisa, e nem mesmo práticas favoráveis em despertar no aluno o gosto e o interesse pela mesma. Desse modo, o discurso das professoras se descola da prática pedagógica que, concretamente, desenvolvem na sala de aula com os seus alunos.

Para identificar até onde o discurso das professoras condiz com a prática pedagógica real, que é por elas desenvolvida, é significativo analisar as falas dos alunos acerca de metodologias de ensino utilizadas no ensino de História. Praticamente, cem por cento dos entrevistados afirmaram que nessas aulas as professoras utilizam aulas expositivas, passam a matéria no quadro para eles copiarem no caderno.

Assim, da maneira como são ministradas as aulas de História não há, como desejam as professoras, possibilidades do aluno desenvolver a criatividade e a criticidade para construir a sua cidadania, uma vez que, esse é o mote contido nas orientações metodológicas da proposta curricular de História da SEE/MG. Ademais, não haverá possibilidades do aluno começar a produzir conhecimentos, conforme orientação constante das referidas orientações metodológicas.

No que diz respeito à avaliação do aluno, realizada no ensino de História no primeiro ciclo do nível fundamental, identifiquei que há um certo consenso das professoras sobre as formas de fazê-la. Algumas de suas falas demonstram essa situação.

Ao serem questionadas sobre a maneira como realizam a avaliação, as respostas que sobressaíram foram basicamente as seguintes:

- *“Através de observações diárias, trabalhos em grupo, exercícios diários e levantamento de gráficos”*.
- *“Provas e testes”*.
- *“Fichas de acompanhamento diário dos alunos”*.¹⁰⁴

¹⁰³ Citado por uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

¹⁰⁴ Depoimento de algumas das professoras entrevistadas.

Essas afirmações, feitas pela maioria das professoras, denotam o relativo consenso das mesmas sobre como avaliar os alunos. Mesmo tentando sair do tradicional modelo de avaliação, baseado em provas e testes, ainda acabam se contradizendo e voltando a esse velho esquema.

Para melhor compreender o que realmente se passava na avaliação, recorri aos depoimentos das especialistas em educação, aos das diretoras e também aos dos alunos, sujeitos desta investigação. Nesse sentido, as supervisoras, as orientadoras e as diretoras entrevistadas confirmaram os depoimentos das professoras. Segundo essas, a avaliação dos alunos era feita por meio de exercícios, testes, provas, participação, pesquisas, maquetes, conversa informal. Falaram, ainda, que a avaliação tinha aspectos qualitativos e quantitativos.

Por sua vez, as diretoras também citaram os mesmos procedimentos de avaliação mencionados pelas especialistas em educação. Porém, enfatizaram que as professoras avaliavam “*através das atividades do dia-a-dia, fazendo as anotações em fichas*”.¹⁰⁵

Esse depoimento é importante porque, de acordo com a orientação da SEE/MG, os alunos deveriam ser avaliados individual e cotidianamente. Os resultados das avaliações não seriam expressos em notas ou conceitos. Apenas ao final do ano letivo é que a professora analisaria se o aluno estaria apto para prosseguir avançando em seus estudos no ano seguinte, ou se deveria ficar retido, isto é, se deveria repetir o ano que havia cursado. Essa análise seria feita por meio das observações cotidianas do desempenho escolar do aluno, registrando-as em cadernetas especiais, embora, às vezes, precariamente.

Por essa razão, era e continua sendo comum ouvir dos educadores, dos pais dos alunos e de toda a comunidade que, em Minas Gerais, não há mais reprovação. Todas as crianças são aprovadas anualmente, independente do conhecimento que conseguiram adquirir na série ou no ano que freqüentaram.

¹⁰⁵ Citado por uma das diretoras entrevistadas.

Mesmo considerando-se que tal manifestação possa ter um viés conservador em relação a aprovação/reprovação dos alunos, ela não pode ser de todo desconsiderada. Aqui neste trabalho, ao optar por citar depoimentos de alunos, grafados exatamente como o fizeram, demonstrei, de certa maneira, a precariedade em que se encontravam e ainda se encontra o ensino e a aprendizagem. Mas como esse não é o objeto deste trabalho, não me estenderei nessa análise.

Os alunos entrevistados afirmaram que a avaliação é feita por meio dos recursos citados pelas professoras e confirmados pelas especialistas e pelas diretoras. Algumas crianças citaram, entretanto, o mesmo processo de avaliação mencionado unicamente pelas diretoras. Um aluno assim se expressou a esse respeito: *“Não são atribuídas notas. A professora só verifica o que aprendemos e escreve na ficha”*.¹⁰⁶

Desse modo, identifiquei pelo cruzamento das respostas dadas pelas professoras, pelos alunos e pelas especialistas em educação que a avaliação, mesmo não sendo oficialmente expressa em notas, ainda seguia os métodos tradicionais. Embora a orientação da SEE / MG determinasse que o processo avaliativo fosse contínuo, qualitativo, realizado cotidianamente, e expresso no preenchimento de fichas individuais e diárias dos alunos, isso ainda era feito com base nas notas que obtinham por meio dos métodos tradicionais de avaliação.

Essa era a prática consensual entre as professoras. Ademais, o excessivo número de discentes colocados na sala de aula, variando de trinta e seis a mais de quarenta, tornava-se praticamente impossível fazer uma avaliação mais individualizada e cotidiana desses alunos. Por isso, recorriam aos métodos tradicionais de avaliação, baseados em provas, testes, exercícios, participação e outros trabalhos individuais ou em grupo.

Finalizando, o ensino de História no primeiro ciclo, ou mais especificamente, nos quatro primeiros anos da vida escolar dos alunos, ainda não transformou no sentido de deixar para trás as influências de currículos e métodos tradicionais de ensino. Evidentemente, isso é o resultado das políticas públicas de educação pelas quais passam as reformas educacionais, e dentre essas as reformas curriculares, a s políticas de formação docente, a feminização do magistério, sobretudo no primeiro ciclo, a

¹⁰⁶ Citado por um aluno, objeto desta pesquisa, e confirmado por mais quatro alunos entrevistados.

organização pedagógica do tempo na escola, as condições de vida e de trabalho das professoras dentre outros.

Entretanto, é possível identificar um movimento permanente da sociedade em busca de mudanças e de propostas de transformação da educação, incluindo-se aí, o caso do ensino de História. Mas esse movimento é, dialeticamente, permeado de contradições, nas quais estão presentes permanentes transformações.

Dito de outro modo, não são somente as reformas curriculares que interferem no ensino de História. A base material, composta pelas condições de trabalho das professoras; pela organização político-administrativa e pedagógica da educação pensada pelo Estado; pelas referências socioculturais dos sujeitos individuais e coletivos do referido ensino, é que possibilita o movimento das reformas curriculares nas quais estão contidas as transformações e também as permanências que ainda são, de certo modo, legitimadas no ensino de História.

Este estudo objetivou investigar e compreender as reformas curriculares no ensino de História para o primeiro ciclo, ou seja, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, realizadas no Estado de Minas Gerais entre 1986 e 1998. Esse período abrange duas reformas, sendo que uma delas realizou-se a partir de 1986 e a outra, a partir de 1993.

A pesquisa, como ficou evidenciado no início deste trabalho, foi realizada nas Regiões do Triângulo Mineiro, do Alto Paranaíba e do Noroeste de Minas. Para o desenvolvimento da investigação, elegi dezoito escolas públicas estaduais jurisdicionadas pelas setes SREs dessas regiões. São unidades escolares localizadas nas cidades de Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo, Patos de Minas, Patrocínio e Paracatu.

Em cada uma das escolas selecionadas entrevistei duas professoras que atuam no referido nível de ensino; um aluno de cada uma dessas professoras; a supervisora; a orientadora educacional; e a diretora. O universo da pesquisa foi, então, de trinta e seis professoras; trinta e seis alunos; dezoito diretoras; quinze supervisoras; e três orientadoras educacionais.

Para compreender essas reformas e seus significados para a rede pública estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, tornou-se necessário recuar um pouco no tempo, buscando suas origens no I Congresso Mineiro de Educação ocorrido em 1983. Recuperei, então, documentos relativos às três fases desse evento, a saber: a fase local, ocorrida nos diversos municípios mineiros; a fase regional, que aconteceu nas cidades-sedes das SREs; e a fase estadual, transcorrida na capital mineira – Belo Horizonte. Essa última, sob a coordenação direta da SEE/MG.

O I Congresso Mineiro de Educação representou um dos primeiros momentos em que o professorado mineiro manifestou, de forma ampla e também consentida pelo Estado, o desejo de mudar a educação. Desejavam mudanças em muitos aspectos, passando pela reformulação das condições e das relações de trabalho e, também, pela organização da política e da prática pedagógica na escola.

Durante a realização do referido Congresso os professores demonstraram, como ficou evidenciado na análise da sua documentação, a preocupação com os vários aspectos de organização e efetivação da política educacional do Estado de Minas Gerais. Suas preocupações e manifestações eram também partilhadas por outros participantes do mesmo, como: alunos, pais de alunos, representantes das comunidades de bairros, associações, sindicatos e outras organizações da sociedade civil.

As discussões giraram em torno da organização administrativa da escola e do ensino. Foram denunciadas as precárias condições nas quais encontrava-se a educação ministrada nas escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. Também foram identificados vários problemas vivenciados por essas escolas havendo, ainda, a preocupação em sugerir propostas alternativas para solucionar tais problemas.

A documentação sobre o I Congresso Mineiro de Educação, por mim analisada, revelou que, em muitos casos, as sugestões apontadas pelos seus participantes chegavam a ser contraditórias. Por tentar agrupar diferentes matizes de pensamentos, às vezes, as propostas eram carregadas de incoerências.

A respeito dessas contradições e dessas incoerências é ilustrativa a proposta de solução apresentada pelos participantes da fase local do Congresso, em Uberlândia-MG. Ao se apontar “*INADEQUAÇÃO DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS: HISTÓRIA, CIÊNCIAS, ED. ARTÍSTICA (...)*” como algo a ser solucionado nas escolas da rede estadual, os participantes do Congresso propuseram: “- *elaboração de um programa de acordo com a realidade do Estado; - Dar maior ênfase ao ensino de História do Brasil, principalmente no que se refere à História Contemporânea*”.⁵⁰

Ao mesmo tempo em que os participantes do Congresso desejavam um ensino de História que privilegiasse o estudo da realidade do Estado, sugeriam enfatizar mais o estudo da História do Brasil. Isso não seria contraditório se esse ensino não fosse descontextualizado da história local e da história de vida do aluno.

Pelo que acabei de afirmar, observa-se que os currículos escolares foram bastante discutidos no I Congresso Mineiro de Educação. A preocupação com essa discussão já começava a se manifestar, em Minas Gerais, desde o final dos anos de 1970 e, principalmente, a partir do início da década de 1980, quando os professores se reuniam,

⁵⁰ Consolidado Parcial do Seminário “*Educação para Mudança*”. Uberlândia: 1983, p. 29.

esporadicamente, para discutirem os programas curriculares de ensino a serem ministrados nas escolas de nível fundamental e médio. Entretanto, foi naquele Congresso que houve manifestações mais contundentes a esse respeito, fazendo-as chegar até ao poder público do Estado de Minas Gerais, representado pela SEE/MG.

A preocupação com os currículos foi demonstrada na medida em que os professores, os funcionários da educação, os pais, os alunos e demais representantes da sociedade civil organizada questionaram o que era ensinado na escola pública estadual de Minas Gerais por meio dos currículos escolares. Pensando na possibilidade de se organizar um ensino que estivesse de acordo com as necessidades e os interesses dos educandos, a comunidade educacional e a sociedade mineira reivindicaram reformas curriculares em todos os níveis e em todas as áreas do conhecimento.

Conforme analisei no capítulo 1 deste trabalho, os professores e os demais participantes do I Congresso Mineiro de Educação, ao falarem a respeito dos currículos e programas, sugeriam e, ao mesmo tempo, reivindicavam que esses fossem elaborados pelos educadores, criticando o fato de serem construídos nos gabinetes da SEE/MG, longe da realidade dos docentes e dos alunos aos quais se destinavam. Reivindicavam e sugeriam, ainda, que fosse feita uma *“reforma criteriosa dos currículos e programas, atendendo ao educando e à região, bem como, às condições sócio-econômicas”*, conforme consta do CONSOLIDADO REGIONAL – UBERLÂNDIA (1983: 6).

Contrariamente, os professores e os demais participantes do Congresso sugeriam e reivindicavam que as propostas curriculares da SEE/MG fossem distribuídas, divulgadas e aplicadas nas unidades escolares do Estado de Minas Gerais. A justificativa apresentada para a distribuição, para a divulgação e para a aplicação dessas propostas nas escolas era a de que, desse modo, os professores unificariam os conteúdos que seriam ensinados em toda a esfera estadual.

Entretanto, não houve, por parte dos professores e dos demais sujeitos participantes do Congresso, preocupação com a discussão dos significados teórico-metodológicos e políticos do currículo. Assim, não demonstraram a consciência, como explica SACRISTÁN (1998: 108), de que

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade.

Considerando o significado político-pedagógico do currículo, é interessante ressaltar que, ao sugerirem e reivindicarem a unificação dos currículos nas escolas, os professores não tiveram a consciência de que, como nos lembra SACRISTÁN (1998: 111),

a idéia de um currículo mínimo comum está ligada à pretensão de uma escola também comum. A existência desse currículo mínimo obrigatório se justifica no caso para facilitar uma escola freqüentada por todos os alunos, seja qual for sua condição social.

O que os professores e todos os participantes do Congresso queriam era um currículo que atendesse as necessidades dos alunos. Mas, não chegaram a discutir se essas seriam as mesmas para todos. Não demonstraram a consciência de que o currículo é uma construção e, por isso, pode ser elaborado nas próprias unidades escolares, pelos professores, pelos alunos e pela comunidade, não necessitando de que o Estado encaminhasse uma reforma curricular única para toda a rede estadual de ensino.

No I Congresso Mineiro de Educação, a discussão curricular girou, basicamente, em torno dos conteúdos que deveriam compor os currículos. Não se discutiu os aspectos metodológicos de ensino e de aprendizagem, embora tenha sido enfatizado o significado sociocultural do currículo.

O enfoque dessa discussão sociocultural pode ser identificado no momento em que os participantes do Congresso falavam da necessidade do currículo atender à realidade do aluno. Entretanto, essa necessidade é explicitada somente a partir dos conteúdos que, teoricamente, os alunos deveriam aprender para lidar com o mundo sociocultural no qual estão inseridos.

A discussão sobre as reformas curriculares não se deu de forma isolada. Os participantes do I Congresso Mineiro de Educação questionaram a organização da carga horária dos componentes curriculares; a falta de materiais pedagógicos e a qualidade daqueles existentes nas escolas; a política de distribuição do livro didático; as grades curriculares dos diferentes níveis de ensino. Questionaram, também, as políticas públicas de

educação do Estado e a centralização do poder de decisão nas escolas e na educação em geral e, também, propuseram soluções para os problemas que foram identificados e apontados como pontos de estrangulamento da educação pública do Estado de Minas Gerais e que, na visão desses participantes, dificultavam a democratização e a melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, nas três fases do Congresso (local, regional e estadual) foram produzidos documentos no sentido de contribuir para que a SEE/MG e o governo mineiro que, na época (1983), pertencia ao PMDB, redefinissem a organização do ensino e da política educacional do Estado de Minas Gerais.

Esse partido político havia chegado ao poder, não só em Minas Gerais, mas em quase todo o Brasil, em oposição aos partidos considerados de direita, como o PDS, por exemplo, e que possuíam ligação com o regime militar. O PMDB, assim como outros partidos de esquerda e de centro-esquerda, representava a insatisfação do povo brasileiro com a ditadura militar e a possibilidade de se construir o caminho da redemocratização no País.

Em Minas Gerais, Tancredo Neves e Hélio Garcia foram eleitos governador e vice-governador, respectivamente, em 1982. Aparentemente, tentaram demonstrar sintonia com os interesses do povo que os elegera, esforçando-se para passar a imagem de um governo democrático, interessado em cumprir as promessas de campanha feitas nos comícios realizados em praças públicas e veiculadas nos meios de comunicação no período em que antecederam o pleito eleitoral.

Os trabalhadores da educação e vários setores da sociedade mineira encontravam-se descontentes com o descaso do governo anterior, para com a educação, Francelino Pereira, hoje senador da República. O Estado de Minas havia saído de uma das maiores greves da sua história, realizada pelos trabalhadores do ensino, em 1979. Depois dessa greve, esses trabalhadores, sobretudo os professores, perderam o medo de reivindicar e de lutar por melhoria na educação e também por salários e condições de trabalho.

Tancredo Neves, político experiente e astuto, buscou uma maneira de evitar confrontos com a categoria docente. Para isso, colocou na pasta da SEE/MG, Octávio Elísio Alves de Brito. Para Superintendente Educacional, escolheu Neidson Rodrigues. Ambos eram intelectuais ligados à educação e respeitados pelas posições contrárias ao regime militar e suas políticas.

Em um contexto histórico de mudanças no eixo da política nacional, os representantes do poder estadual à frente da SEE/MG propuseram o I Congresso Mineiro de Educação. Então, a partir daí iniciaram-se, oficialmente, as mudanças curriculares no Estado de Minas Gerais. As reformas curriculares no ensino de História para o primeiro ciclo estiveram e ainda estão, intimamente ligadas a esse Congresso.

Foram duas as reformas curriculares que interferiram e ainda interferem no ensino de História que é ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, no primeiro ciclo da educação mineira. A primeira, ocorrida em 1986, fruto das discussões e das reivindicações do I Congresso Mineiro de Educação. A segunda, realizada em 1993, e que se encontra em vigor nas escolas da rede estadual de ensino.

Ambas as reformas, entretanto, foram realizadas sob a coordenação da SEE/MG e obedeceram aos interesses dos governantes da época em que foram realizadas. Esses governos, por vezes, obedeceram às orientações das políticas engendradas na esfera federal de educação e, também, às orientações de órgãos internacionais como, por exemplo, do Banco Mundial. Esse último, ao fornecer empréstimos para o Brasil e também para o Estado de Minas Gerais, especificamente, determinou quais seriam as orientações a serem seguidas nas reformas curriculares, especialmente na reforma de 1993.

Uma revisão bibliográfica levou-me a concluir que as pesquisas sobre o ensino de História no Estado de Minas Gerais são escassas. Para compreender a história do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental foi necessário recuperar o passado e contextualizá-lo historicamente, o que levou-me a estudar o I Congresso Mineiro de Educação e a conjuntura na qual se deu, não só o Congresso, mas as reformas curriculares desse ensino. Embora o recorte da pesquisa tenha abrangido somente três regiões do Estado de Minas Gerais, seus resultados são uma representação significativa da realidade do ensino nesse Estado.

Isso se deve ao fato de que as SREs e as unidades escolares dessas regiões têm se esforçado para fazerem um ensino de boa qualidade e também porque são, de certa maneira, privilegiadas pela existência de várias faculdades isoladas e de uma universidade federal, formadoras de profissionais da educação, que trabalham na rede estadual de ensino. A existência de setes SREs nessas regiões facilita a relação das escolas estaduais com a

esfera do poder central responsável pelas políticas educacionais do Estado que é a SEE/MG.

Os debates sobre o ensino de História têm chegado a essas regiões por meio da Universidade Federal de Uberlândia – UFU -, representada pelo Instituto de História e pela Faculdade de Educação. Essas unidades acadêmicas são detentoras de Laboratórios de Ensino em História, que têm se empenhado na organização das discussões acerca da formação e da prática pedagógica, na divulgação das pesquisas produzidas nessa área do conhecimento, e na socialização das experiências dos docentes nessa área. Além disso, vêm esforçando-se em manter publicações periódicas (revistas), nas quais estão contidas as informações sobre teorias e métodos de História, de historiografia e de ensino.

. Além dessas unidades, há ainda a Escola de Educação Básica – ESEBA -, que é o Colégio de Aplicação da UFU, e que tem mantido pesquisas e publicações de experiências sobre o ensino de História. Existe também o Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, no qual têm ocorrido significativas pesquisas na área do ensino de História, traduzidas em dissertações e diversas publicações nessa área do conhecimento.

As dificuldades para a implementação do currículo de História estão relacionadas com uma série de fatores internos e externos à escola. Estão relacionadas, por exemplo, com a formação das professoras; com a feminização do magistério; com a organização do tempo escolar; com a distribuição e a qualidade dos livros didáticos e dos outros materiais pedagógicos disponíveis para a rede estadual de ensino; com os currículos e as metodologias de ensino; com a organização e a implementação das políticas públicas de educação do Estado.

Sobre a formação das professoras do primeiro ciclo constatei, por meio da pesquisa, que há uma precariedade nesse sentido, como expliquei no capítulo 3 deste trabalho. As professoras que possuem curso superior são, na maioria, pedagogas. Geralmente, graduaram-se em cursos, cuja qualidade tem sido questionada pelas autoridades acadêmicas e pela própria sociedade. Pouquíssimas possuem habilitações em outras áreas do conhecimento. É quase inexistente a presença de professoras do primeiro ciclo com habilitação em História, de modo que, do universo pesquisado, apenas uma possui essa habilitação.

Um grupo ainda mais reduzido possui curso de pós-graduação lato senso. Vale ressaltar que mais de quarenta por cento das professoras que ministram aulas no primeiro ciclo possuem apenas a habilitação mínima exigida para o exercício do magistério no primeiro ciclo. É o magistério de segundo grau.

A maioria das professoras e das especialistas em educação já possui muitos anos de experiência no referido nível de ensino. Quase todas possuem acima de cinco anos de experiência e são efetivadas nos cargos que exercem.

Essas professoras não tiveram, na sua formação acadêmica, o ensino de História. Além disso, estiveram ministrando os conteúdos de Estudos Sociais por muito tempo, uma vez que a nova proposta curricular de História da SEE/MG para o primeiro ciclo é mais recente, datando de 1993. Aquelas que estão a menos tempo na função docente, geralmente seguem a tradição das professoras mais antigas que preferem ministrar o componente curricular de Estudos Sociais e não o de História.

Isso implica em uma prática pedagógica despolitizada, reduzida a simples reprodução de certos conhecimentos que foram cristalizados na escola como os únicos necessários à aprendizagem dos alunos. O ensino de História, assim ministrado, possibilita, como explica GIROUX (1997: 160), *“tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem e de sala de aula”*.

Há um outro fator que também dificulta o ensino de História no primeiro ciclo. Trata-se dos livros didáticos de Estudos Sociais existentes nas bibliotecas das escolas e que, além de terem sido adotados durante muitos anos, ainda servem como apoio ao trabalho pedagógico das professoras. Os livros de História para o referido ciclo só começaram a chegar nas escolas, praticamente, a partir de 1995.

Quando a nova proposta curricular de História da SEE/MG para o primeiro ciclo chegou às escolas, em 1993, ainda não havia livros publicados que estivessem de acordo com a mesma. Também não existiam outros materiais didáticos que pudessem auxiliar o trabalho das professoras.

Além de tudo, os livros didáticos e os materiais de ensino, quando esses últimos existem nas escolas, não consideram as diferenças socioculturais e cognitivas dos alunos. São elaborados supondo que, como nos lembra GIROUX (1997: 160), *“todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de*

aula e modos de avaliação”. Evidentemente, sem levar em consideração que os alunos têm realidades históricas, socioculturais e processos cognitivos diferenciados.

A SEE/MG determinou que o seu currículo de História fosse implantado nas escolas a partir de 1993. Entretanto, os manuais contendo a referida proposta curricular ainda não haviam chegado às escolas. Esses só foram publicados em 1996, com os recursos do Banco Mundial, por determinação do acordo realizado entre este e o Estado de Minas Gerais, conforme expliquei anteriormente neste trabalho.

Ao exigir que as professoras implantassem o currículo de História para o primeiro ciclo, a SEE/MG não organizou nenhum programa de formação docente, visando prepará-las para essa finalidade. Por isso, durante os três primeiros anos de tentativa da implantação da proposta, essa foi quase que ignorada. Na prática, o início mais efetivo da sua aplicação só ocorreu a partir de 1996 na maioria das escolas estaduais, encontrando-se, ainda, em fase de implantação e consolidação.

Algumas escolas de municípios, jurisdicionadas por SREs, chegaram a promover cursos de atualização, buscando suporte para implementarem a proposta. Porém, esses cursos eram muito rápidos. Geralmente, tinham duração de oito a dezesseis horas e não foram suficientes para que as professoras sentissem preparadas para ministrarem o componente curricular de História. Por isso, são recorrentes os clamores por cursos de capacitação e por materiais didáticos capazes de auxiliá-las em suas práticas pedagógicas.

Dito de outra forma, nos últimos anos as escolas ainda não têm conseguido ministrar o currículo de História, satisfatoriamente. Embora 88,8% (oitenta e oito vírgula oito por cento) das professoras tenham afirmado que trabalham com o componente curricular de História, nas suas práticas observa-se que ainda confundem o ensino de História com o de Estudos Sociais.

Nem mesmo a proposta curricular de Formação Social e Política, que substituiu a de Estudos Sociais, com a reforma curricular de 1986, chegou a ser implantada no primeiro ciclo. As professoras ainda não conseguiram compreender o referencial teórico-metodológico da proposta e diferenciá-la dos Estudos Sociais.

A maioria das professoras sequer se preocupou em tentar compreender o significado da proposta curricular de Formação Social e Política. Permaneceu, portanto, ministrando o conteúdo de Estudos Sociais até que a SEE/MG impôs, de forma mais

categorica, a proposta curricular de História para que fosse de fato implantada nas escolas da rede estadual.

No cotidiano da prática pedagógica, não raro as professoras iniciam um trabalho com o ensino de História e, de repente, passam para o de Estudos Sociais. Em alguns casos, isso é feito conscientemente. Em outros, é feito de forma inconsciente, por desconhecimento do currículo e dos fundamentos epistemológicos e metodológicos do conhecimento histórico.

Na escolha dos livros para os alunos, as professoras procuram adotar aqueles que estejam relativamente de acordo com a proposta curricular de História da SEE/MG. Não há preocupação com a qualidade desses livros. Até mesmo aqueles que não foram recomendados pelo MEC, em catálogo específico para esse fim, por causa da péssima qualidade, ainda estavam sendo adotados pelas professoras. Aliás, os livros de História mais adotados no primeiro ciclo das escolas estaduais de Minas Gerais eram, exatamente, aqueles que foram apontados como os de pior qualidade.

Esses livros não são adequados à realidade dos diversos municípios e cidades do Estado de Minas Gerais. Isso se constitui em um sério problema para o ensino, porque a proposta curricular de História do primeiro ciclo enfatiza a história de vida da criança, a história da escola, a do bairro e a da cidade. Sendo assim, por mais que os autores dos livros didáticos tenham procurado adaptá-los à realidade do aluno, ainda não conseguiram fazer isso satisfatoriamente.

Para atender aos pressupostos teórico-metodológicos da proposta curricular de História da SEE/MG, os livros poderiam trazer sugestões de atividades que orientassem o ensino de História nas diferentes localidades. Caberia, então, que as professoras trabalhassem com a pesquisa a fim de produzir, em conjunto com os alunos, os conhecimentos históricos que seriam por eles estudados. Mas, como as professoras não conseguem lidar com a pesquisa e nem com os conteúdos, criticamente, dificilmente conseguirão adaptar os livros à realidade sociocultural e ao cotidiano dos alunos.

Alguns livros didáticos de História para o primeiro ciclo trazem sugestões de atividades relacionadas ao ensino de Estudos Sociais. Seguindo-os, as professoras continuam enfatizando o ensino de História a partir do calendário das datas comemorativas

e também dos símbolos nacionais, dentro de uma abordagem teórico-metodológica positivista, tradicional e conservadora, própria da História oficial.

Nessas circunstâncias, o ensino de História no primeiro ciclo tem se caracterizado, como afirmou BRITES (1985: 248), por formar um

Conjunto de comemorações cívicas dedicadas aos personagens ditos significativos para a formação histórica do Brasil.

(...) assim, a História é apresentada para a criança como uma exterioridade à sua experiência, como espetáculo.

Vale salientar que tais comemorações estão menos preocupadas em satisfazerem necessidades reais de compreensão do mundo sentidas pela criança que em cumprirem tarefas, característica da escola burocrática.

A influência desse ensino é também sentida nas atividades extraclases, que ocorrem por volta das datas comemorativas tradicionalmente enfatizadas nas escolas. As professoras esforçam-se para que seus alunos apresentem atividades que não são nem um pouco críticas ou questionadoras da realidade histórica e sociocultural das crianças e do mundo em que vivem e convivem cotidianamente.

As comemorações, que são realizadas fora ou dentro do espaço da sala de aula, objetivam, na maioria das vezes, mostrar as habilidades das professoras que se sentem felizes em competirem entre si. Nessa competição, colocam em evidência o potencial individual dos alunos e também as suas condições sócio-econômicas. Não valorizam as ações coletivas e não despertam nesses alunos o interesse em aprender a lutar pelo interesse da coletividade.

As preocupações das professoras nessas atividades são com o visual e com a capacidade de memorização dos alunos. Querem demonstrar que decoraram, direitinho, aquilo que pensam haver lhes ensinado. A capacidade de reflexão e de compreensão crítica da historicidade e da realidade da vida cotidiana, por parte dos alunos, não se encontra presente na prática pedagógica dessas professoras, mesmo que isso não seja intencional.

Ao falar dessa não intencionalidade, quero explicar que as professoras não se comportam dessa maneira, maquiavelicamente, em suas práticas pedagógicas. Isso é o resultado de uma formação docente ainda precária e da falta de políticas que invistam na melhoria da formação inicial e na organização de programas para a formação continuada das professoras.

A História, enquanto processo dinâmico, porém, ensinada da forma acima mencionada, torna o aluno, como nos lembra MUNHOZ (1984: 66), somente

Agente memorizador de um conhecimento pronto e acabado transmitido pelo educador, que deve ser armazenado e reproduzido sem questionamentos. Esta forma de educação, além de impedir o desenvolvimento de um espírito crítico, facilita a reprodução da ideologia dominante já que impede o relacionamento do conteúdo adquirido com a realidade existente.

Por meio dos depoimentos dos alunos, bem como pela análise realizada em seus cadernos, identifiquei, então, que no ensino de História ainda continua sendo usado, além do livro didático, quase que somente o quadro de giz. Nele é passado o conteúdo para as crianças copiarem em seus cadernos e, muitas vezes, para os memorizarem. Não há preocupação com a reflexão crítica sobre o que é estudado.

Algumas vezes, são distribuídas folhas mimeografadas com atividades a respeito das datas comemorativas, nas quais são colocados bonitos desenhos para as crianças colorirem e pregarem em seus cadernos. Há um esforço por parte das professoras para apresentarem um material atraente para as crianças. Mas, esse material é despolitizado de sentido histórico-social e não leva os alunos à reflexão crítica. Ademais, não leva à reelaboração de conhecimentos, como enfatiza o referencial teórico-metodológico contido na proposta curricular de História da SEE/MG e que analisei no capítulo 2 deste trabalho.

No que diz respeito ao tempo pedagógico destinado ao ensino de História, ficou evidenciado que as professoras não se apegam ao que é oficialmente prescrito no currículo pleno da escola. A maioria das professoras, em sua prática pedagógica, não tem um horário definido para ministrar esse componente curricular de História. Geralmente, trabalha os seus conteúdos às vésperas das avaliações, ou quando “sobra tempo”, uma vez que prioriza os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática, justificando que, nesse nível de ensino, o importante é ensinar a ler, escrever, contar e fazer as operações matemáticas consideradas básicas.

As professoras ainda não adquiriram a consciência de que ensinando História também se ensina a ler e a escrever. E, mais que simplesmente ensinar a

decodificar e a grafar as palavras, poder-se-ia ensinar a ler criticamente o mundo no qual a criança encontra-se inserida.

São poucas as escolas e as professoras que seguem o tempo pedagógico oficial destinado ao ensino de História, ou seja, que ministram duas horas-aula semanais para os seus alunos. Aliás, isso só foi constatado em uma escola onde, no quarto ano do primeiro ciclo, havia uma professora para ministrar, especificamente, a disciplina de História.

Pelos depoimentos dos alunos e pela análise dos seus cadernos de História, constatei que não há preocupação, por parte das professoras, em aproveitar o tempo pedagógico semanalmente destinado à História. Às vezes, passam semanas sem que esse componente curricular seja ministrado e a sua carga horária só é registrada nos documentos oficiais, como nos históricos escolares dos alunos e na grade curricular da escola.

Apesar disso, as professoras são bastante livres para realizarem o seu horário de aulas. Mesmo sendo assessoradas pelas especialistas em educação, ou seja, pelas supervisoras e pelas orientadoras escolares e, às vezes, pela direção, elas têm liberdade quase absoluta para elaborarem o horário de aulas da forma como o desejam.

Quanto à elaboração de planejamentos das aulas e dos currículos de História, as professoras foram quase unânimes em afirmar que recebem ajuda das supervisoras. Em alguns casos, das orientadoras e das diretoras ou vice-diretoras. Essas últimas cumprem o papel de supervisoras naquelas escolas onde não as existem. O fato de existirem escolas sem supervisoras está relacionado com os cortes de pessoal, realizados pelo governo estadual, justificados pelo discurso de economizar e racionalizar os gastos com o funcionalismo, na ótica da política neoliberal hoje implantada no País.

Várias professoras disseram que recebem orientação para a elaboração de seus planejamentos por meio de cursos, reuniões pedagógicas, materiais didáticos e do Programa de Capacitação - PROCAP. Esse é um programa desenvolvido pelo Estado de Minas Gerais, com os recursos do Banco Mundial, seguindo as suas orientações em função do empréstimo concedido a esse Estado.

Nesse sentido, identifiquei contradições entre o discurso e a prática pedagógica das professoras. Na verdade, nem elas e nem as escolas elaboram planejamentos curriculares e de ensino. Geralmente, o que as professoras fazem são planos

de aulas, por meio de roteiros simplificados. São esquemas e sinopses dos conteúdos que irão ministrar em suas aulas.

Esse planejamento não é feito diariamente. Às vezes, é semanal ou mensal. Na prática pedagógica, apóiam seus trabalhos em determinados livros didáticos, seguindo-os da maneira como se apresentam. As professoras não se conscientizaram, ainda, da importância de realizar um planejamento mais sistematizado do currículo, dos conteúdos e das atividades que vão desenvolver durante o ano letivo.

Quanto ao PROCAP que, segundo as professoras, tinha lhes fornecido orientações para planejarem o ensino de História, isso não era real. Esse programa só havia sido desenvolvido, no período abrangido pela pesquisa, nas áreas de Português e de Matemática. Em História, em Geografia e em Ciências, a sua realização só se efetivará em 2001, quando o Programa iniciará o treinamento das professoras que atuam no primeiro ciclo.

A eficiência do PROCAP pode e deve ser questionada, porque esse Programa não trabalha diretamente com as professoras, e com as reais necessidades de suas práticas pedagógicas. O Programa já define, de antemão, por meio dos professores que se dispuseram a produzir os textos e os materiais pedagógicos para o treinamento das professoras, quais seriam as necessidades e os interesses das professoras e dos alunos. Em outras palavras, já vem definido, numa estrutura de cima para baixo, o quê será ensinado e como isso será feito.

Ao citarem o PROCAP como um dos recursos que lhes permite melhorar a qualidade do ensino de História, as professoras desejaram demonstrar que são “modernas” e atualizadas, uma vez que estavam participando de novos programas em educação. Mas, não conseguiram sequer falar da sua qualidade e de que forma esse programa estaria auxiliando-as em suas práticas pedagógicas.

Essas docentes vêem o currículo como um saber cristalizado e que, simplesmente, deve ser colocado em prática. Não questionam quem o elaborou, quando, como, e quais interesses e jogo de poder estariam nele contidos.

O currículo oficial, prescrito pelo Estado, expressa uma intenção político-educacional com vistas à formação de sujeitos sociais. Formação essa, que deveria estar de acordo com os interesses de classes, desejados pelas camadas dominantes que organizam o

funcionamento da sociedade de acordo com a sua lógica política, econômica, sociocultural e educacional. Como explica SACRISTÁN (1998: 113),

a regulação do currículo é inerente à própria existência de um sistema escolar complexo que, através das validações que distribui, regula o consumo cultural e qualifica para dar entrada aos indivíduos em diferentes postos, uma sociedade na qual os saberes escolares, ou a sua validade, são tão decisivos. O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especificidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a seqüência de progresso pela escolaridade e pelas especificidades que o compõem. Parcelas do currículo em função de ciclos, etapas ou níveis educativos, marcam uma linha de progressão dentro de um mesmo tipo de conteúdos ou assimilando aspectos diversos que é necessário abordar consecutivamente num plano de estudos.

As prescrições de um currículo não são inocentes. São representações de interesses políticos, socioculturais e educacionais de seus elaboradores, e as professoras que lecionam no primeiro ciclo ainda não apresentam consciência a esse respeito.

O currículo de História, elaborado pela SEE/MG para o primeiro ciclo, não está imune a essa gama de aspectos políticos e ideológicos. Para transformá-lo em uma ação pedagógica voltada para os interesses de todas as camadas sociais, seria necessário que as professoras tivessem uma clara consciência desse seu lado oculto. Dito de outra forma, seria importante que, pelo menos, reconhecessem o currículo como construção e, portanto, não despido de neutralidade.

Porém, essa não é a concepção dessas professoras acerca do currículo. Acreditam, a maioria delas, que esse é imutável, pronto para ser aplicado sem necessidade de ser questionado e, às vezes, modificado. Essa postura está condicionada pela precária formação que possuem. Não estão conscientes, ainda, de que todo currículo é construção. Por isso, pode e deve ser repensado e reelaborado de acordo com diferentes objetivos e realidades socioculturais. Mas, para que isso pudesse ocorrer, no ensino de História do primeiro ciclo, seria necessário um investimento em recursos humanos, sobretudo na formação e na capacitação das professoras.

Como já ficou evidenciado, as professoras do primeiro ciclo são polivalentes, ou seja, ministram todos os conteúdos de todos os componentes curriculares

aos seus alunos. Apenas em uma das escolas pesquisadas, e somente no quarto ano do primeiro ciclo, as professoras trabalham por áreas de conhecimentos.

A polivalência, embora seja considerada positiva em alguns aspectos, permitindo, por exemplo, que a professora fique em contato permanente com os seus alunos, cuidando, acolhendo, e educando-os, também tem seus aspectos negativos. As docentes são obrigadas a planejarem e a se prepararem para ministrar todos os conteúdos, de todos os componentes curriculares. O limitado tempo de que dispõem e a precária formação profissional que lhes é peculiar, como já foi dito anteriormente, acabam por influenciar negativamente na qualidade do ensino de História que ministram.

A dobra de turno, tão freqüente entre as professoras do primeiro ciclo, também dificulta a realização de um ensino de História de qualidade e direcionado à realidade e ao interesse dos alunos. Metade das professoras entrevistadas afirmou dobrar turno na regência de turmas. Nesse caso, trabalham em média, quarenta e oito horas semanais e quase sempre em diferentes escolas.

Além das atividades docentes, as professoras também realizam tarefas domésticas. Quase todas disseram que, além de dar aulas, ainda têm de realizar o trabalho rotineiro de suas casas.

Esse fato está diretamente relacionado com a feminização da profissão docente que, por sua vez, está, também, inserido na questão de gênero. Nesse sentido, é conveniente lembrar as discussões que têm sido realizadas sobre gênero e que, de certo modo, explica o papel desempenhado pelas mulheres no contexto da educação. Discussões essas que resgatam a subordinação imposta à mulher em uma sociedade que ainda é preconceituosa em relação às questões de gênero e que ainda coloca a mulher em condição de inferioridade em relação ao trabalho e à capacidade intelectual.

Mas, para isso, o conceito de gênero deve ser pensado a partir de uma abordagem em que, como afirma COSTA (1995: 158),

“gênero é uma maneira de indicar que o modo de ser dos sexos é uma construção fundamentalmente social. O lugar que a mulher ocupa na vida e no mundo sociocultural decorre do sentido que adquirem suas ações nos processos interativos concretos do social.”

Desse modo, as relações de gênero são determinadas pelas relações de poder que são, historicamente, construídas na sociedade. Essas relações de poder, politicamente determinadas por pressupostos ideológicos, regulamentam práticas sociais e políticas mais amplas sobre as quais se assenta o trabalho da mulher e, nesse contexto, a profissão professora.

Em uma sociedade como a nossa, cuja visão ainda é tradicionalmente masculina e patriarcal, à mulher cabe o papel de cuidar da casa, dos filhos e zelar, como “boa esposa”, pela higiene, pela saúde, pela organização do lar. Sendo assim, mesmo que a professora tenha uma carga horária dupla de trabalho na escola, ainda é seu dever, como mulher e como dona de casa, de acordo com a ideologia que predomina na sociedade marcada pelas relações de poder sexistas, zelar pelos afazeres domésticos.

A cultura de que à mulher cabe cuidar do lar, do marido, e dos filhos, ainda que exercendo as mesmas funções e a mesma jornada de trabalho que os homens, dificulta que as professoras disponham do tempo necessário ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas para ministrarem o ensino de História. Por isso, têm dificuldade de realizá-lo com qualidade e de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos e delas próprias.

Assim, a contribuição da proposta curricular do ensino de História da SEE/MG para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, torna-se apenas uma pretensão de seus autores. A História ensinada para os alunos do primeiro ciclo, dentro das condições históricas apresentadas e analisadas neste trabalho, torna-se somente mais uma série de conteúdos, que são ensinados, porém, sem (re)significá-los para que os alunos possam compreender a sua importância no contexto de suas vidas.

Por mais desalentador que seja o ensino de História no primeiro ciclo, existem tentativas de repensá-lo no contexto da escolarização e da vida real dos alunos, dos educadores, das comunidades. Concluo, então, que sempre haverá tempo e possibilidades para repensá-lo e para propor a sua transformação.

As esperanças que foram depositadas pelos professores e pela sociedade mineira na época do I Congresso Mineiro de Educação, não foram de todo apagadas. Apesar das adversidades, sempre houve/haverá a renovação de ideais que buscarão transformações, e esperanças de que é possível transformar, renovar e viver outras possibilidades.

- AGUIAR, Márcia Angela. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Papyrus, Ano XVII, Nº 56, dez. 1996, pp. 505-515.
- AISENBERG, Beatriz et alii. *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Ayres: Paodós Educador, 1994.
- ANDINA, Maria A. Et alii. *Aprendizaje de las ciencias sociales*. Buenos Ayres: Editorial El Ateneo, 1992.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e poder*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARAÚJO, José Carlos Evangelista. *UTE: professores e sociedade civil na cidade de Uberlândia*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 1997 (dissertação de mestrado).
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas; V. 1).
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) et alii. *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed., São Paulo: Contexto, 1998, pp. 69-90.
- BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. 2 ed., México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- BRITES, Olga. A criança e a história que lhe é ensinada. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, V. 5, Nº 10, mar./agosto 1985, pp. 247-250.
- BURKE, Peter (Org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

- CADERNO CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Currículos e programas: como vê-los, hoje?* 4 ed., Campinas-SP: Papyrus, 1991, vol. 13.
- CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático: algumas questões. In: CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita A. P. e DIEHI, Astor Antônio (Org.). *O livro didático e o currículo de História em transição*. Passo Fundo-RS: EDIUPF, 1999.
- CARRETERO, Mario. *Construtivismo e educação*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARVALHO, Delgado de. *Introdução aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1957,
- CERTEAU Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 2 ed., Petrópolis, Vozes, 1996.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.
- CICILLINI, Graça Aparecida. *A produção do conhecimento biológico no contexto da cultura escolar do ensino médio: a teoria da evolução como exemplo*. Campinas-SP: FE/UNICAMP, 1997 (tese de doutorado).
- COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: DAGNINI, Evelina (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. *Registrando ao seqüestro das experiências: gestão de educadores no projeto pedagógico (Campinas, 1984-1988)*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1998 (tese de doutorado).
- DEL PRIORI, Mary. *A mulher na história do Brasil*. 4 ed., São Paulo: Contexto, 1994.
- DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto e UNESP, 1997.
- DHITAKER, Dulce. *Mulher e homem: o mito da desigualdade*. São Paulo: Moderna, 1988.

- DOLL JR. William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUBY, Georges. *A História continua*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Zahar Editores / Editora da UFRJ, 1993.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da mente: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médica, 1989.
- _____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, Nº 4, 1991, pp. 41-61.
- FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. In: *CADERNO CEDES: a prática do ensino de História*. 4 ed., Campinas-SP: UNICAMP/CEDES/Papirus, 1994, pp. 11-22.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas-SP: Papirus, 1993.
- _____. Ser professor no Brasil: história oral de vida. Campinas-SP: Papirus, 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Aprendizagem e construção do conhecimento. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de e SANTOS, E. S. dos (Orgs.). *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas, 1996, pp. 180-184.
- FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. O início da História e as lágrimas de Tucídides. In: *Revista Margem*. São Paulo: EDUC, Nº 1, mar./1992, pp. 9-28.
- GAUTHIER, Clermont et alii. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- GINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Trad. Frederico Carotti. 2 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

- GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, Vozes, 1995.
- _____. História del curriculum I. *Revista de Educación*. Madri: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 7-37.
- _____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora LDA., 1992, pp. 63-78.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRECCO, João Francisco Natal. *Dilemas e perspectivas do ensino de história nas escolas públicas estaduais em Uberlândia, 1986-1994*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 1996 (dissertação de mestrado).
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora LDA., 1992, pp. 31-61.
- KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Trad. Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata S/A, 1988.
- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LEROY, Noêmia M. I. Pereira. *O gatopardismo na educação – reformas para não mudar: “o caso de Minas Gerais”*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, Nº 4, 1991, pp. 22-41.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Campinas-SP:

- Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. 1996 (dissertação de mestrado).
- MICHAELIS, John U. *Estudos Sociais para crianças numa democracia*. Trad. Leonel Vallandro. 2 ed., Porto Alegre: Editora Globo, 1970 (4ª impressão).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Manual de orientação currículo geral de 1º grau: Estudos Sociais – primeira à oitava série*. Belo Horizonte: SEE/Minas Gráfica, s/d.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Políticas públicas e educação*. Brasília: INEP; [São Paulo]: Fundação Carlos Chagas; [Campinas]: UNICAMP, 1987.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas-SP: Papyrus, 1990.
- _____. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. In: *Caderno de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Cortez Editora, Nº 100, mar. 1997, pp. 93-107.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. Maria Aparecida Baptista. 2 ed., São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada nas escolas? In: SILVA, Marcos A. da. *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, pp. 65-8.
- NOVAIS, Gercina Santana. *O corpo da aprendizagem: um estudo sobre representações de professoras da pré-escola*. São Paulo: USP, 1995(Dissertação de Mestrado).
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora LDA., 1992, pp. 11-30.
- NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de História*. Campinas-SP: Papyrus, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação dos conceitos. In: LA TAILLE, Ives; OLIVEIRA, Marta Kohl de e DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992, pp. 23-34.

- PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora LDA., 1999.
- PEIXOTO, Maria Onolita. *Habilidades de Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas-SP: Papyrus, 1990.
- REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Teorias críticas e liberalismo: contrastes e confrontos*. Campinas-SP: CEDES, Ano XVII, Nº 57 / Especial, dez. 1996.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas-SP: Papyrus, 1994 (Tomo I).
- RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 10 ed., São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. 3 ed., Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1995.
- RUSCHEINSKY, Aloísio. *Atores políticos e lutas sociais: movimentos e partidos políticos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2 ed., Porto-Portugal: Porto Editora, 1999, pp. 63-92.

- SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo – 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Trad. Emilia de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 2 ed., São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., Nº 57, set., 1980.
- _____. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., Nº 89, maio, 1983.
- _____. Primeiro Congresso Mineiro de Educação. In: *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., Nºs 114-115, jun./jul., 1985.
- _____. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., Nº 113, jan., 1987.
- _____. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação Ltda., Nº 134, fev., 1987.
- _____. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lancer – Comércio e Representação, Nº 191, nov./dez., 1991.
- _____. *Conteúdos Básicos (Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do ensino fundamental): Português, História, Geografia*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1994 (Vol. I).
- _____. *I Congresso Mineiro de Educação – Síntese dos Relatórios Regionais*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983 (mimeo.).
- _____. *Programa de História: 1ª e 2ª Graus*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/Superintendência Educacional, 1987.
- _____. *Conteúdos Básicos (Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª Série do Ensino Fundamental) – Português, História, Geografia*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1994.

- SILVA, Maria aparecida da. *Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1994 (tese de doutorado).
- SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, 1999 (tese de doutorado).
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) e Outros. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Zélia Lopes da (org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, Nº 4, 1991, pp. 215-233.
- TEITELBAUN, Kenneth e APPLE, Michael W. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, Nº 4, 1991, pp. 62-73.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- TIRAMONTI, Guilhermina. O cenário político dos anos 90: a nova fragmentação. In: *Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Cortez Editora, Nº 100, mar. 1997, pp. 79-91.
- UBERLÂNDIA, I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO. *Consolidado Parcial do Seminário "Educação para Mudança"*. Uberlândia: 26ª DRE, 1983 (mimeo.).
_____. *Consolidado Regional*. Uberlândia: 26ª DRE, 1983 (mimeo.).

- URZÚA, Raúl e PUELLES, Manuel de. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais - OEI. In: *Caderno de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*. Trad. Áurea Maria Corsi. São Paulo: Cortez Editora, N^o 100, mar. 1997, pp. 121-148.
- VILLALTA, Luiz Carlos. O programa curricular de História de Minas Gerais. In: *Revista Cadernos de História*. Uberlândia: Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História/Departamento de História/UFU, V.5, N^o 5, jan./dez. 1994, pp. 5-18.
- VILAR, Pierre. História marxista, História em construção. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Educação escolarizada: violência simbólica ou prática libertadora? O caso brasileiro. *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, N^o 3, 1991, pp. 9-28.
- ZAMBONI, Ernesta. *História, que História é essa? - Uma análise dos livros didáticos em História*. Campinas-SP: UNICAMP, 1991 (tese de doutoramento).