

MARIA DAS GRAÇAS RIBEIRO MOREIRA PETRUCI

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
DE 4ª SÉRIE DO 1º GRAU EM RELAÇÃO À
PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA:**

um estudo nas escolas estaduais de Franca.

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese defendida por
Maria das Graças Ribeiro Moreira
Petruci, e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 1/3/96
Assinatura: [assinatura]

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	FE/UNICAMP
	P449p
V.	Ex
TOMBO BC/	27050
PROC.	667/96
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	20/03/96
N.º CPD	

CM-00085590-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

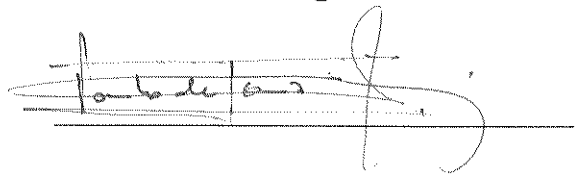
Petruci, Maria das Graças Ribeiro Moreira
P449p A prática pedagógica do professor de 4ª série do 1º grau em relação à proposta curricular de história: um estudo nas escolas estaduais de Franca / Maria das Graças Ribeiro Moreira Petruci. -- Campinas, SP: [s.n.], 1996.

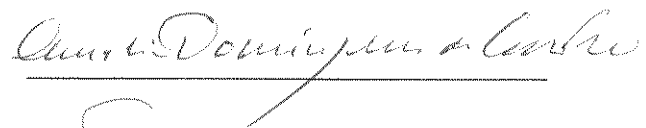
Orientador: Lucila Diehl Tolaine Fini
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

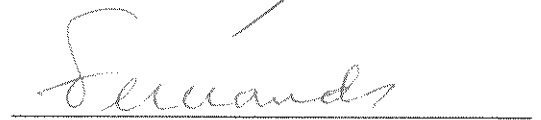
1. Psicologia educacional. 2. Construtivismo (Educação). 3. Prática de ensino. 4. História (Ensino de primeiro grau). 5. História - *Proposta curricular. I. Fini, Lucila Diehl Tolaine. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

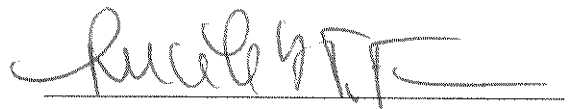
Tese apresentada como exigência parcial do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini.

Comissão Julgadora











Dedico este trabalho

*ao professor das primeiras séries do ensino
básico (PI), profissional cuja ação tantas vezes
ignora e supera os limites impostos pelo
desprestígio social, pelas más condições de
trabalho e de formação;*

em especial,

*ao Júlio César Sebastiani,
professor das primeiras letras,
educador singular que admiro,
homem digno que respeito,
amigo leal que amo!*

AGRADECIMENTOS

À Lucila, cuja competência como orientadora, só pode ser comparada a sua grandeza como amiga.

Ao professor Dr. Fermino Fernandes Sisto, com admiração e respeito pelo profissional que, tão coerentemente, sabe instaurar em suas aulas o conflito cognitivo como estratégia para a construção de conhecimentos.

Às professoras Dra. Amélia Americano Domingues de Castro, Dra. Márcia Regina Ferreira de Brito, Dra. Lisete Diniz Ribas Casagrande e ao professor Dr. Paulo de Tarso Oliveira, por suas valiosas sugestões.

Às professoras Dra. Maria Inês Fini, Dra. Orly Z. M. de Assis, Dra. Gislaine de Campos Oliveira, Dra. Josefa A. G. Grígoli, Maria Elda Garrido, pelo incentivo, pelo apoio, pelo carinho.

À Dra. Kátia Maria Abud, pelas oportunas e relevantes contribuições.

Aos professores das escolas pesquisadas, reais protagonistas deste relato de pesquisa, pela acolhida, disponibilidade e cooperação.

A todos os que, na UNESP - Campus Franca, demonstraram interesse e apostaram no êxito de meus esforços.

Aos meus alunos, que dão sentido e inspiração à minha vida profissional e por meio dos quais me são conferidos o privilégio e responsabilidade de trabalhar o futuro.

Aos meus amigos, pelo empenho e solidariedade com que me acompanharam ao longo de todo o processo de elaboração desta tese.

A meus pais, sempre presentes, pelo exemplo e pelo amor.

Ao José Augusto e Fabíola, que sabem o significado de suas vidas em minha vida e o significado deste trabalho em nossas vidas.

A Deus, que conhece meu coração.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo, conhecer as relações entre as orientações pedagógicas oficiais, contidas na Proposta Curricular para o ensino de História - 1º grau, e a prática de sala de aula dos professores de 4ª série.

A pesquisa foi realizada nas quarenta e cinco escolas estaduais da cidade de Franca. Durante um ano letivo, a pesquisadora colheu dados mediante questionários e entrevistas semi-estruturadas, observação em sala de aula, em reuniões de professores e em diferentes momentos da vida escolar. Foram também consultados documentos oficiais da Secretaria da Educação, planejamento de professores, cadernos, trabalhos e avaliações dos alunos.

As conclusões básicas a que se chegou, gravitam em torno de dois pólos complementares: os professores informantes, em sua ampla maioria, demonstraram um conhecimento escasso, quando não nulo, dos fundamentos historiográficos e pedagógicos sobre os quais a Proposta Curricular de História se alicerça e, como decorrência, a prática desses professores, também majoritariamente, afasta-se das orientações curriculares em vigor, para o ensino de História.

Foi possível constatar que questões de diversas ordens estão presentes na origem e agravamento do quadro que a pesquisa delineou. Entre outras: ausência de um programa de capacitação sistemático e consistente; carga horária excessiva de trabalho, prejudicando a orientação pedagógica, preparação de aulas, atualização, etc.; carência de formação; inadequação dos livros didáticos e grande parte do material pedagógico de apoio em relação às diretrizes da Proposta Curricular de História.

ABSTRACT

The present work had as an objective the understanding of the relations between the official pedagogical directives contained in the General Curriculum Proposal for the Teaching of Primary School History and the Actual Classroom Performance of 4th grade teachers.

This research studied forty-five public school in the city of Franca. During the school year the researcher collected information through questionnaires, semi-structured interviews, classroom observations, and observations of teachers' meetings during different moments of the school life. Official education department documents as well as teaching plans, notebooks and student's work and evaluations were examined.

The conclusions drawn by the researcher showed two complimentary points: most of the teachers studied had little and sometimes no knowledge at all of the pedagogical bases upon which the history curriculum was built and, as a consequence curriculum directives are not put into practice, in the teaching of history.

It was possible to affirm that problems arose from various origins but are worsened by the present situation: lack of a systematic and consistent program of teacher qualification, excessive teaching loads, lack of orientation, no class planning, no opportunity for content renewal, absence of professional input, and inadequacy between textbooks and most of the didactical support material used and the directives of the History Curriculum Proposals.

Não é uma solução querer primeiro transformar os sistemas institucionais, acreditando que os indivíduos mudarão automaticamente; assim como não é racional pensar que mudando os indivíduos, o mundo mudará em seguida. Esses dois processos só podem ser realizados sincronicamente e - gostaria de sublinhar isto - não de forma espontânea.

Agnes Heller

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
1. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	19
2. A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA: ANTECEDENTES, ELABORAÇÃO E ASPECTOS GERAIS	25
3. ELEMENTOS DA TEORIA DE JEAN PIAGET	50
3.1 <i>Construtivismo e Aprendizagem Escolar</i>	60
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	74
4.1 <i>Perfil dos Professores</i>	74
4.2 <i>A divulgação da Proposta Curricular de História na escola, oportunidades de orientação e estudo</i>	78
4.3 <i>O conteúdo de História na 4ª série: a Proposta e a prática</i>	82
4.4 <i>A prática pedagógica nas aulas de História</i>	94
4.5 <i>Dificuldades encontradas pelo professor na implementação da Proposta</i>	105
4.6 <i>Aspectos pedagógicos que chamaram mais atenção dos professores em relação à Proposta Curricular de História</i>	112
4.7 <i>Construtivismo no depoimento dos professores: método? teoria do conhecimento? palavra mágica?</i>	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
BIBLIOGRAFIA	152
ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

Este trabalho filia-se à linha das investigações que se ocupam do cotidiano do professor em sala de aula, seu fazer pedagógico e, dentro deste aspecto, o posicionamento dos docentes frente ao desafio de rever sua ação educativa.

Minha preocupação central e recorrente enquanto profissional da educação, quer como docente, quer como pesquisadora, tem sido a questão da formação do professor e a reflexão sobre sua prática do ponto de vista dos elementos que a condicionam, em especial, quando confrontada com a tarefa de implementar propostas de mudanças educacionais.

Essa preocupação sempre esteve presente e ao mesmo tempo decorreu de um trabalho de mais de vinte anos em cursos de licenciatura, orientação de estágios supervisionados, contatos frequentes com professores de 1º e 2º graus, através de cursos, semanas de estudos, participação em reuniões de planejamento escolar, que redundaram na construção de um acervo significativo de informações e vivências a respeito tanto dos problemas relacionados à formação de docentes, quanto aos percalços de sua atuação.

A participação em Encontros, Conferências, Congressos e Seminários sobre a formação de educadores e diferentes aspectos do fazer pedagógico, bem como uma continuada revisão bibliográfica de obras especializadas - quer de cunho teórico, quer relatos de pesquisa - possibilitaram-me compreender melhor e situar aquelas informações e vivências em contextos sucessivamente mais amplos e abrangentes, iluminando-as a partir de diferentes referenciais de análise.

Estudando a prática docente, investiguei os fatores que interferiam na escolha, por parte dos professores, de métodos e técnicas de ensino, tendo como pano de fundo a Reforma pretendida pela Lei 5692/71. Foi possível verificar que os professores informantes da pesquisa (concluída em 1980) ou desconheciam as inovações propostas pela Reforma de Ensino ou, quando a conheciam, não adequavam sua atuação a elas. Num caso e noutro, foi possível constatar tanto o desconhecimento da Lei 5692/71, Pareceres a ela relativos e suas implicações metodológicas, quanto a perpetuação de uma didática caracterizada como tradicional, centrada em ensino livresco, repetitivo, com ênfase na exigência de memorização e na aula expositiva, sem uma preocupação clara com a compreensão e com a aprendizagem significativa, contribuindo junto com outros fatores, para inviabilizar a concretização dos propósitos reformistas.

Em outra pesquisa realizada entre 1983 e 1989, foi possível analisar mais detidamente o problema da formação de educadores, do ponto de vista da articulação entre formação específica e pedagógica e, por extensão o binômio teoria/prática, avaliando o curso de Licenciatura em História da UNESP de Franca. Este trabalho, partindo de uma concepção formativa de avaliação, privilegiou depoimentos de professores, alunos e ex-alunos. A análise dos resultados indicou que o curso avaliado apresentava problemas, os quais gravitavam em torno de alguns pontos nevrálgicos: desintegração entre as disciplinas, seja no âmbito geral do curso, seja no âmbito particular das áreas específica e pedagógica¹; distanciamento entre os programas desenvolvidos na Licenciatura e os conteúdos próprios do ensino de História no primeiro e segundo graus; dicotomia entre a teoria e a prática; inexistência de um projeto comum aos docentes das duas áreas de conhecimento em relação à formação do

¹ Ver considerações a respeito de desintegração entre diferentes disciplinas da grade curricular de diferentes licenciaturas em Brito, M.R.F. "O ensino superior e a formação do professor: algumas questões sobre a licenciatura". In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2: *Anais*. Botucatu, UNESP, 1992.

professor de História, e um possível descomprometimento com a mudança, traduzido pela desvinculação entre a prática da maioria dos docentes (a qual, segundo alunos e ex-alunos, privilegiava a reprodução de conhecimentos) e sua aceitação verbal do enfoque curricular da reconstrução social. (Petruci, 1986; Petruci e Teles, 1989).

Documentos e Anais de Encontros e Congressos da extinta Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que deu origem a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE²), refletem conclusões de muitos educadores e estudiosos e apresentam elementos muito próximos dos da pesquisa citada acima³.

Tendo como objetivo geral a mobilização dos educadores, políticos e sociedade em geral, para a discussão e implantação da reformulação dos cursos de formação de educadores, a ANFOPE tem-se caracterizado pela determinação na luta contra o aviltamento da profissão de educador e contra o aligeiramento da formação teórico-prática deste profissional.

No Estado de São Paulo, visando aglutinar esforços significativos, porém anteriormente isolados de estudo, reflexão e debate sobre Formação de Educadores, a Universidade Estadual Paulista - UNESP, juntamente com outras entidades estaduais e federais, tem feito realizar a cada dois anos, a partir de 1990, congressos estaduais sobre Formação de Educadores, reunindo docentes dos três graus do ensino, oriundos da rede pública e particular.

Nos Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores - CEPFE e nas orientações da ANFOPE, em particular aquelas constantes dos Grupos de

² A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - completou 10 anos e dados de sua história podem ser encontrados no Documento para discussão no Encontro do Estado de São Paulo, julho de 1994.

³ São esclarecedores, a respeito desses e outros aspectos relacionados à Formação do Educador, os documentos de 1983 (Belo Horizonte - MG), 1984 (III Conferência Brasileira de Educação, Niterói, RJ), 1986 (IV Conferência Brasileira de Educação, Goiânia, GO); 1988 (Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, Belo Horizonte, MG); 1990 e 1992 (Encontro Nacionais da ANFOPE, Belo Horizonte, MG); 1994 (Encontro Nacional da ANFOPE, Niterói, RJ).

Trabalho sobre "Licenciatura" e "Escola Normal", a preocupação com a formação de professores em nível de 3º grau, tem estado sempre intrinsecamente relacionada à preocupação com problemas específicos da escola de 1º e 2º graus, sobretudo os que se referem à Habilitação Específica para o Magistério.

Tendo presente este referencial teórico/prático, realizei em 1992, um estudo sobre a proposta que instituiu os CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e sua operacionalização na prática, podendo então constatar questões relacionadas ao curso de magistério, mantido por um desses Centros, na cidade de Franca (SP).

A análise e interpretação dos dados coletados durante três anos de pesquisa junto ao CEFAM de Franca (SP), permitiram inferir que a implementação daquela proposta de Formação de Professores, muito embora sofresse algumas limitações, redundava num trabalho cujos resultados revelavam um indiscutível salto qualitativo em relação aos Cursos da Habilitação Específica do Magistério das demais escolas da cidade de Franca. As limitações eram de ordem física, material, burocrática, teórica e didática. A carência de fundamentação teórica dizia respeito sobretudo à teoria construtivista, subjacente às Propostas Curriculares das diferentes disciplinas. Os professores daquele Centro, ressentiam-se de uma maior e mais efetiva orientação pedagógica que melhor os habilitasse a traduzir, na prática, princípios norteadores do Projeto, tais como: nova postura em relação ao conhecimento, abordagem interdisciplinar, enriquecimento curricular, metodologia marcada pela dialogicidade e participação (Petruci, 1992).

Contatos com professores de 1º e 2º graus, diretores de escola, supervisores, equipes técnicas das Delegacias de Ensino, bem como estudos e observações, confirmam que os professores apresentam dificuldades para implementar diferentes Propostas Curriculares da Secretaria da Educação. No que respeita à "Proposta Curricular para o ensino de História - 1º grau", sabe-se que ela veicula

mudanças radicais relativamente à concepção historiográfica, o que como decorrência, deveria significar mudanças também na prática pedagógica.

Como docente de um curso de Licenciatura em História, conhecendo a importância e amplitude das questões precedentes, tendo acompanhado, desde 1986, a polêmica em torno da Proposta para o ensino de História, cuja versão definitiva foi divulgada no início de 1992, pareceu-me oportuno conhecer como vem sendo feita sua implementação no cotidiano da sala de aula dos professores de 4ª série do 1º grau.

Optei pela investigação das condições de operacionalização da Proposta de História na 4ª série, porque aí termina o primeiro ciclo do 1º grau. A estrutura e funcionamento deste ciclo mantém acentuadas diferenças, em relação ao segundo, de 5ª a 8ª séries - a despeito da integração postulada e formalmente instaurada pela Lei 5692/71 entre as oito séries do 1º grau.

Além disso, segundo Leite (1993) e Domingues (1985), os professores de 5ª série iniciam seus cursos a partir de um determinado ponto que eles pressupõem como tendo sido alcançado pela totalidade dos escolares. No caso de História, parte-se do princípio de que todos os conceitos básicos da disciplina foram sendo trabalhados desde o Ciclo Básico, fazendo parte já do referencial do aluno.

Num momento em que está em curso a implantação da Proposta Curricular para o ensino de História, em que a ciência histórica se revitaliza a partir das novas tendências, em que os professores são chamados a abandonar a velha rotina didático-pedagógica, será de interesse conhecer que tipo de relação está se verificando na prática escolar, entre as novas orientações e a atuação de um docente que trabalha de 1ª a 4ª série, como polivalente, diferentemente do regime peculiar ao professor III, que tem formação específica em cursos de História e que atua de 5ª a 8ª série.

A proposição precedente, ao ser investigada na prática, pode fazer emergir uma enorme diversidade de aspectos, o que me fez ver a conveniência de restringir o foco de atenção ao exame de apenas alguns, que pela sua importância,

possam ajudar a responder à questão básica que está na origem deste trabalho de pesquisa: como se efetiva na prática a Proposta Curricular para o ensino de História, no cotidiano da sala de aula, de 4ª série do 1º grau?

O ensino de História tem sido posto em xeque pela nova historiografia, a qual supõe uma maneira nova de fazer e ensinar/aprender História. A "Proposta Curricular para o ensino de História - 1º grau" incorpora as conquistas dessa nova historiografia e se assenta sobre princípios construtivistas do processo ensino-aprendizagem. Até que ponto o professor da rede estadual está compreendendo, assimilando e traduzindo em sua prática os fundamentos teóricos da nova proposta? Os procedimentos de que se vale oportunizam a construção de conhecimentos pelos alunos ou ele apenas adere, enquanto discurso, a um "modismo" a mais?

A análise e a discussão destas questões, desenvolvendo-se no âmbito do contexto institucional mais amplo que os inclui, pode significar uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino na atual conjuntura, em que a crise educacional brasileira exige de toda a sociedade um esforço especial na procura de alternativas.

O presente estudo, levado a efeito para responder às questões acima, foi redigido conforme plano que será apresentado a seguir.

Nesta Introdução, descrevo o percurso por meio do qual cheguei ao tema da pesquisa.

Relato, no primeiro capítulo, os procedimentos metodológicos que utilizei, desde o estudo exploratório, passando pela escolha dos instrumentos de investigação, delimitação do universo e dos sujeitos, até a definição das categorias de análise.

No capítulo 2, ocupo-me tanto em traçar um histórico da elaboração da Proposta Curricular de História, quanto em comentar aspectos relevantes concernentes àquele documento: suas inovações, suas lacunas, as polêmicas que tem gerado, os avanços que pode significar, os desafios inerentes à sua implementação.

Visto que o construtivismo de orientação piagetiana está na base das formulações teóricas, de caráter pedagógico, subjacente às diretrizes curriculares para o ensino de História, dediquei o capítulo 3 ao exame, ainda que esquemático, da teoria psicogenética de Jean Piaget, a partir de seus elementos centrais. Também, nesse capítulo, teço algumas considerações sobre as relações entre o construtivismo e a aprendizagem escolar, alertando para alguns equívocos frequentes nas apreciações de grande número de professores, relativamente àquela teoria do conhecimento.

No quarto capítulo, são apresentados e discutidos os dados colhidos em campo, os quais foram agrupados, segundo as categorias de análise que orientam esta pesquisa.

Nas Considerações Finais, procuro contextualizar as informações colhidas no contato individual com os professores, relacionando o cotidiano de sua prática pedagógica aos contextos, sucessivamente mais amplos, da instituição escolar e do Sistema Educacional.

1. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

O encaminhamento da pesquisa foi realizado a partir de procedimentos metodológicos de natureza predominantemente qualitativa. A pesquisa qualitativa permite captar a trama de inter-relações inerente à prática escolar, possibilitando sua contextualização em níveis cada vez mais amplos e, conseqüentemente, o desvelamento de suas múltiplas dimensões.

Não se desconsidera a contribuição de outros procedimentos de pesquisa e análise de dados, pelo contrário, assinala-se que a utilização simultânea de diferentes abordagens é, em muitos casos, como afirma Thiollent (1980), não só cabível, mas desejável. Portanto, a prioridade ao aspecto qualitativo dos resultados não implica em que, se necessário, não se possa destacar a freqüência com que certas informações se apresentam. *"Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, qualitativa e quantitativa"* (Triviños, 1987, p. 120).

Procedeu-se inicialmente a um estudo exploratório, com vistas à delimitação do universo da pesquisa e de seus sujeitos. Nesse sentido, foram visitadas escolas, entrevistados professores e diretores. Além disso, foram coletadas informações junto à Delegacia de Ensino de Franca, em especial de supervisores de ensino.

Desta fase inicial resultou uma configuração mais nítida das questões críticas levantadas anteriormente, somada à revisão bibliográfica dos estudos relacionados à reorganização curricular da Escola de 1º grau no Estado de São Paulo, à

formação de professores de História, à Proposta Curricular para o ensino daquela disciplina e ao construtivismo.

Os elementos acima referidos permitiram uma definição mais clara das questões-chave deste trabalho:

- Como se dá, no cotidiano da sala de aula de 4ª série do 1º grau, a implementação da "Proposta Curricular para o Ensino da História"?

- Os professores de 4ª série têm tido oportunidade de conhecer e estudar a Proposta Curricular de História? É-lhes assegurada a oportunidade de receber orientações para sua operacionalização?

- Estará o professor da rede estadual compreendendo, assimilando e traduzindo em sua prática os fundamentos teóricos da nova Proposta? Até que ponto isto vem ocorrendo?

- Que condições facilitam e que obstáculos se opõem à compreensão e concretização, no cotidiano da sala de aula, dos princípios e diretrizes contidas na Proposta?

- Este professor faz uso de procedimentos que viabilizam a construção de conhecimentos ou apenas adere, superficialmente, a um "modismo" destituído de real significado pedagógico?

Essas questões, contidas no roteiro de entrevistas, permitiram a definição das categorias analisadas posteriormente, quais sejam:

- a divulgação da Proposta Curricular de História na escola, oportunidades de orientação e estudo;
- o conteúdo de História na 4ª série: a Proposta e a prática;
- a prática pedagógica nas aulas de História;
- dificuldades encontradas pelo professor na implementação da Proposta;
- aspectos pedagógicos da Proposta Curricular de História;
- construtivismo no depoimento dos professores.

Procedeu-se, ao longo de todo o estudo, a um trabalho de pesquisa bibliográfica e documental, através do qual, o foco da observação na pesquisa de campo, a interpretação dos dados coletados e a elaboração de um sistema de categorias, reajustaram-se mutuamente. Assim, as observações em campo foram orientadas por categorias definidas a partir do estudo exploratório, e a complexidade da realidade investigada impôs, muitas vezes, a ampliação e aprofundamento do quadro teórico preliminar.

A pesquisa de campo esteve circunscrita à cidade de Franca (SP), tendo como universo o conjunto das escolas estaduais de 1º grau, em número de 45 (quarenta e cinco) das quais 9 (nove) eram Escolas-Padrão. Os sujeitos são professores polivalentes (professor I), regentes de classes de 4ª série do 1º grau.

Como, na totalidade das escolas, havia sempre mais de um professor de 4ª série, definiu-se como sujeitos da pesquisa, apenas um em cada unidade. Entretanto, com o objetivo de ampliar e enriquecer os dados, procurou-se, em diferentes ocasiões (recreio, reuniões, início e final de aula), contato com todos os professores daquela série em determinada escola.

Cada estabelecimento de ensino foi visitado pelo menos três vezes durante o ano, sendo que o período de permanência da pesquisadora variou entre duas a quatro horas/aula em cada visita.

A pesquisa de campo foi realizada durante o ano letivo de 1994 e através de contato pessoal entre a pesquisadora e o Delegado de Ensino, obteve-se permissão para o acesso às unidades escolares.

Os dados foram obtidos mediante diferentes instrumentos de investigação: observação em sala de aula, em reuniões de professores e em diferentes momentos da vida escolar; entrevistas, questionários, conversas informais. Foram também consultados documentos oficiais da Secretaria da Educação, planejamento de professores, cadernos, trabalhos e avaliação de alunos. Este enfoque multi-instrumental como estratégia de coleta de dados é, aliás, procedimento usual em pesquisas qualitativas (Bodgan e Taylor, Wolcott, Wilson, Parlett e Hamilton, Spradley, apud Domingues, 1985; Triviños, 1987; André, 1989).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com os docentes de 4ª série, diretores de escola, coordenadores de Ciclo Básico, supervisores pedagógicos, Delegado de Ensino, bem como com uma das autoras da "Proposta Curricular para o ensino de História - 1º grau".

As entrevistas permitiram uma primeira aproximação com o professor e a coleta de depoimentos, por meio de questões abertas, elaboradas a partir dos objetivos da investigação e do estudo exploratório.

Houve a preocupação em ajustar as técnicas de preparação e realização de entrevistas aos pressupostos postulados por Lüdke e André:

"Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e

também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atenderá também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes" (Lüdke e André, 1986, p. 36).

Lançou-se mão ainda da observação em sala de aula, observação de reuniões de orientação pedagógica, recreios, dinâmica escolar no início e final do período de aula.

O foco principal da observação em classe foi a atuação do docente nas aulas de História, em termos de conteúdos trabalhados, procedimentos e recursos didáticos, forma de avaliação, considerado o quadro das orientações contidas na Proposta Curricular de História.

O questionário serviu para a caracterização pessoal e profissional dos professores participantes. Muitos dos dados provenientes daí, puderam ser comparados àqueles obtidos através da observação, ampliando-os, completando-os, referendando-os ou não.

Informações foram coletadas também em documentos, que incluíram, além da própria "Proposta Curricular para o ensino de História 1º grau", documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, planos de ensino dos professores, cadernos, trabalhos e avaliações de alunos.

Freqüentemente, no decorrer do processo de levantamento dos dados, a necessidade de preencher lacunas e esclarecer pontos obscuros exigiu novas visitas a

determinadas escolas, à procura de seus professores, muitas vezes fora do período de aula. Isso só foi possível, cabe assinalar, graças ao envolvimento dos sujeitos da pesquisa, que compareciam, de boa vontade, ao encontro previamente combinado.

Para maior facilidade e clareza na exposição, optou-se por numerar as escolas pesquisadas (de 1 a 45), o que também serviu como garantia para o anonimato delas e de seus professores.

Neste estudo, diversos órgãos técnicos, projetos e/ou medidas oriundos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, serão mencionados por suas respectivas siglas. Um breve esclarecimento a respeito de cada uma delas encontra-se, sob forma de anexo, no final deste trabalho (Anexo 1).

2. A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA: antecedentes, elaboração e aspectos gerais.

Antes de abordar especificamente a "Proposta Curricular para o ensino de História", de 1992, seu processo de elaboração, seu conteúdo, suas repercussões, é importante contextualizá-la, situando-a no tempo e nas circunstâncias que explicam seu aparecimento.

O processo de elaboração das atuais propostas curriculares para as diferentes disciplinas do 1º e 2º graus, teve início a partir de 1983, no bojo de um projeto de reorganização, pelo qual a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pretendia reestruturar o ensino público. Constituíram-se em uma das estratégias postas a serviço do enfrentamento da crise educacional que vinha se agravando desde os anos 60, na esteira das transformações sociais, políticas e econômicas que o país sofreu nesse período.

É interessante notar que, no Brasil, o estabelecimento de currículos para as primeiras séries do 1º grau (antigo curso primário), sempre foi incumbência dos Estados.

“Não havia diretrizes traçadas pelo Governo Federal para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial (...) Era a administração estadual que cuidava do assunto e a ela estavam afetas, até então, as Reformas porque

passava esse nível de ensino (...) Várias Reformas do Ensino feitas pelos Estados haviam atingido em cheio a escola primária, desde a década de 1920”(Romaneli, 1978, p. 160).

Foi somente com a “Lei Orgânica do Ensino Primário”(Decreto Lei nº 8529 de 02 de janeiro de 1946) que o Governo Federal veio a traçar diretrizes para o ensino primário, válidas para todo país.

Essa Lei estabelecia o currículo do então chamado “Curso primário elementar”. Porém, esse currículo resumia-se à lista das matérias a serem desenvolvidas, entre as quais, História do Brasil.

De então até o presente, sucederam-se inúmeras Leis e Reformas de abrangência tanto Estadual quanto Federal, voltadas para a adequação, expansão reestruturação e busca de eficiência do Sistema de Ensino. Entretanto, no caso brasileiro, a escola tem-se mantido, via de regra, defasada em relação às demandas sócio-econômico-culturais.

Como consequência, o Fracasso Escolar tem sido um daqueles temas polêmicos mais presentes na literatura educacional brasileira. Vem sendo debatido com mais insistência há, pelo menos, três décadas. Na verdade, porém, o discurso a esse respeito, começa a se constituir, no Brasil, sob a ideologia do liberalismo, desde os tempos da República Velha (Patto, 1990). Ganha expressão crescente na medida em que o sistema de ensino se estrutura e se expande, mas passa a ocupar lugar de destaque na literatura educacional quando, na década de 70, emergem mais agudamente os efeitos do processo de democratização do ensino.

Este processo, ao franquear a instituição escolar à população de baixa renda, veio a ser responsabilizado pelo que passou a ser conhecido como “perda da qualidade da escola pública”. Isso ocorre num período em que as causas do insucesso

escolar, eram identificadas através da teoria da carência cultural, em cujo âmbito, a influência dos fatores extra-escolares no rendimento escolar ocupa o primeiro plano.

Autores como Noronha (1977), Almeida, Patto, Gatti e Costa (1979), Mello (1979), Brandão et alii (1980) Gatti et alii (1981) Rosenberg (1981), Carraher et alii (1986), Garcia (1986), Kramer (1986), Andrade (1986), Grossi (1987), Leite (1988, 1992 e 1993), Patto (1988 e 1990), entre outros, pesquisaram os inúmeros fatores intra e extra-escolares que levaram a escola pública a ser questionada em relação a seus níveis de evasão e repetência.

Os fatores extra-escolares mais apontados e debatidos pelos trabalhos de pesquisa dos autores acima referidos, dizem respeito, além de questões gerais ligadas aos condicionantes sociais, econômicos e políticos, ao nível sócio-econômico inferior do aluno, sua vivência em meio social desfavorável, descompasso entre as condições atuais da clientela e os padrões oriundos de valores da classe média, que a escola adota.

Já os fatores intra-escolares que mais mereceram estudos referem-se à defasagem entre as práticas e os conteúdos desenvolvidos pela escola e as condições de sua clientela majoritária, a questão da formação dos professores, o aviltamento salarial da categoria, más condições de trabalhos, preconceitos em relação ao aluno carente, entraves burocráticos, carência de recursos didáticos, alta rotatividade dos professores.

As taxas de evasão e repetência serviram, e servem ainda hoje, para referendar a identificação entre democratização da escola e deterioração do ensino.

Semelhante perspectiva de análise desconsidera o que a democratização, ou seja, a ampliação do número de indivíduos com acesso à escola, representa por si mesma em termos de avanço e conquista social.

Freitag assinala o importante papel da escola na "*formação de estruturas formais de consciência*", como instrumento de libertação e autonomia individual (Freitag, 1986, p. 203). Esta autora, em pesquisa realizada numa favela da cidade de São Paulo, conclui que a escolarização de oito anos, mesmo precária, apaga diferenças

de desempenho cognitivo, moral e lingüístico encontradas no início da escolarização e devidas às diferentes origens sócio-econômicas das crianças.

O critério de aferição da qualidade do ensino não deveria ser definido pela comparação entre sistemas escolares de épocas diferentes, nem deve ser buscado na escola do passado, mas sim na análise de um tempo presente, no próprio desempenho da escola atual. Noutras palavras, um ensino tem boa qualidade, quando seus sujeitos ou seja, os aprendizes, tornam-se aptos a responder aos diferentes desafios de seu tempo, quando a escola capacita o aluno a ler, interpretar o mundo, e sobretudo, a atuar sobre ele.

Não há evidências de que a escola no Brasil das últimas décadas (menos ainda que nas anteriores), tenha logrado atingir esse objetivo. Não porque o pobre esteja agora presente na sala de aula, mas porque, ao se expandir brusca e enormemente, o sistema escolar viu-se cada vez mais despreparado para lidar com sua nova clientela.

Diversos fatores, muito mais que a presença do pobre na sala de aula, concorreram para precipitar a assim chamada “deterioração do ensino”: gigantismo da rede, problemas de administração, deficiência na formação de professores, verbas insuficientes e mal utilizadas, baixos salários, dentre muitos outros.

E, em estreita, porém não exclusiva ligação com a questão salarial, o problema da falta de quadros técnico-administrativos (diretores sem formação adequada, serventes, escriturários, secretários, inspetores de alunos); docentes (professores sem formação específica para a área na qual atuam); orientadores, coordenadores, especialistas em número insuficiente para o preenchimento de cargos em escolas e/ou órgãos técnicos, em especial, Delegacias de Ensino.

As denúncias de deterioração do ensino, veiculadas em congressos e encontros de diferentes níveis, na bibliografia especializada e mesmo através dos meios de comunicação em geral, evidenciam ausência de visão histórica, uma vez que

reiteram afirmações quanto à perda de qualidade da escola em relação a "décadas passadas". Isto implica em tomar como parâmetro um "padrão de qualidade" determinado e imutável. Não se pode, no entanto, esquecer que a instituição escolar, no presente, insere-se num "espaço" sócio-econômico-cultural, numa conjuntura radicalmente diferentes daquela do passado, e que o conceito de qualidade, sobretudo quando aplicado a bens culturais, é um conceito histórico, isto é, relativo, variável de acordo com o tempo.

Comparar a qualidade da escola formalmente democratizada de hoje com a da escola elitista de décadas atrás, é não apenas comparar realidades apreendidas, em grande parte, subjetivamente, como comparar coisas diferentes.

Assinale-se ainda que o viés saudosista presente em muitos discursos, resulta de uma visão parcial, como observado por Nadai:

"Do crescimento numérico das escolas, permaneceu o sentimento da nostalgia, do tempo em que houve qualidade. Não há referências ao acesso restrito, ao caráter elitista e altamente seletivo dos estabelecimentos de ensino secundário e normal. Somente permaneceu a imagem da "escola como detentora de qualidade", genericamente considerada" (Nadai, 1993, p. 401).

De fato, o que parece permanecer na memória coletiva é um modelo idealizado de escola pública de 1º e 2º graus, cujos egressos chegavam diretamente às universidades mais conceituadas, sem a intermediação de cursinhos preparatórios. O fato de que tal escola permanecia virtualmente inacessível à maioria da população em idade de frequentá-la não é lembrado, assim como suas altas taxas de repetência.

Por outro lado, não se nega que tenha havido mudanças no desempenho da instituição escolar a partir da incorporação de um contingente de alunos que, até

então, dela eram excluídos. Mas não se pode esquecer que a abertura quantitativa não se fez acompanhar de mudanças qualitativas. Mudanças, aliás, que a própria escola tradicional, objeto de tanto saudosismo por parte de alguns, já demandava.

A recorrência dos mesmos problemas de fracasso escolar e evasão que afligem até hoje o sistema escolar brasileiro, como lembra Patto (1990, 106-109, passim), pode ser rastreada pelo menos desde 1927, tanto na literatura, quanto na legislação educacional. Mas, é a partir de 1964, que a reflexão em torno desse assunto vai tomando maior vulto. Nesse ano, com a tomada do poder pelos militares, abriu-se, no Brasil, uma nova etapa de crescimento econômico, o qual trouxe em sua esteira, novo vigor à política de expansão de oferta de ensino. Porém, com a gradual transformação da sociedade, a educação que então se ministrava, revelou-se mais e mais inadequada às novas demandas, pondo a nu, mais ainda do que antes, as dimensões do Fracasso Escolar.

Os desafios relacionados ao fenômeno do fracasso escolar, tão grandes quanto persistentes, acabaram desencadeando um movimento de críticas e questionamentos a respeito da possível contribuição das ciências da Educação, no sentido da superação do impasse. Isso se dá, principalmente, em fins da década de 60. A Psicologia, em especial, foi objeto destas críticas. Conforme assinala Fini

"os cursos de formação de professores passaram a dar uma ênfase especial à Psicologia, guindada à posição de um dos principais fundamentos da Educação e considerada como um fator capaz de garantir a especificidade e o caráter científico dos estudos em Educação. Essa ênfase deu margem ao extremismo que no presente é criticado, com razão, como psicologismo em Educação" (Fini, 1989, p. 103).

As abordagens psicológicas, na análise e fundamentação da Educação, começam, aos poucos, sobretudo a partir da segunda metade da década de 70, a dividir espaço com outras, sobretudo de cunho sociológico, num esforço interdisciplinar tendente à elaboração de teorias educacionais *"que possam servir de base para a compreensão satisfatória do objetivo da educação, da finalidade da escola, do papel do professor"* (Castello Branco, 1991, p. 14).

Cada sociedade, cada época, definem determinados objetivos para a educação e definem o papel da escola e do professor. Isso fica bem visível no caso de reformas educacionais profundas, que sempre aparecem quando a sociedade percebe que a educação que ela ministrava já está defasada, não respondendo aos novos desafios, indicando, portanto, a necessidade de mudar, repensar e redefinir com clareza os objetivos da educação, o papel da escola e do professor.

No plano das políticas governamentais, por outro lado, o enfrentamento dos problemas educacionais, no Brasil dos anos 70, passou a ser feito, cada vez mais, através da promulgação de leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias, caracterizando o que Saviani chamou de "inflação legiferante" (Saviani, 1978).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, promulgada em agosto de 1971 (Lei 5.692), radicaliza este processo na medida em que se propõe instaurar uma reforma ambiciosa no ensino de 1º e 2º graus, por um lado, ao privilegiar o objetivo da profissionalização do educando e, de outro, ao introduzir inovações de caráter didático, a partir de uma nova ordenação curricular (Petruci, 1980).

Na busca da implementação da Reforma prevista pela Lei 5692/71, os Estados da Federação, através de suas Secretarias de Educação, elaboraram documentos de referências capazes de orientar essa implementação. No Estado de São Paulo, em 1976, foram apresentados os "Guias Curriculares" como material de apoio e destinados a servir de elemento renovador do ensino de 1º grau. Estes Guias

"representam um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, dotada dos atributos de unidade e continuidade. Não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais definidores da Reforma como refletem a filosofia que os informa" (São Paulo (Estado), 1976, apresentação).

Os "Guias Curriculares", demais publicações e diplomas legais aliados a ações e esforços voltados para a implementação da Lei 5692/71, não lograram, contudo, uma efetiva renovação do ensino, nem mesmo a revitalização da prática escolar, conforme conclusões de Nagle (1975), Novais (1976), Liporoni (1978) e Petrucci (1980 e 1991).

Depois de anos de autoritarismo político e altas taxas de desenvolvimento, a sociedade brasileira defrontou-se com mudanças acentuadas a partir de 1980, com o processo de redemocratização e ao mesmo tempo uma crise econômica sem precedentes. Este quadro social trouxe para os domínios da educação novos dilemas e desafios. A escola, por seu turno, mostrou-se em descompasso com relação às mudanças havidas em todos os setores: político, econômico, social, cultural. A organização curricular preconizada pela Lei da Reforma revelou-se não só inadequada como comprometida com uma ordem sócio-política que a onda democratizante queria a todo custo sepultar.

O lugar das Ciências Humanas no currículo, especialmente História e Geografia, os limites e rumos que lhes tinham sido impostos, são emblemáticos a esse respeito.

A disciplina Estudos Sociais passara, com a Reforma de 1971, a englobar História e Geografia, esvaziando-as, na medida em que usurpou a importância particular de cada uma delas, e na medida em que, ao fundir mais ou menos arbitrariamente seus conteúdos, aligeirou-os. Ao mesmo tempo, já vinham sendo

instituídos em várias instituições de ensino superior, os cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais, visando à formação de professores desta disciplina e de Moral e Cívica.

Fonseca (1993) observa que tais medidas, seus prolongamentos e reflexos, encontraram da parte de muitos profissionais do ensino de História e Geografia, além de outros intelectuais, as mais veementes críticas e foram denunciadas como tentativas de desqualificação dos professores e de controle ideológico na formação dos jovens e dos cidadãos. Exemplo dessas críticas encontram-se, entre outros, nos estudos de Fenelon (1985), Glezer (1988), Gigante (1994), e também nos manifestos de associações como ANPUH (Associação Nacional de Professores de História), AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência).

Com a subida ao poder estadual de alguns políticos de oposição ao regime militar, transferiram-se para a gestão do sistema de ensino muitos pesquisadores e intelectuais que até então, atuavam no âmbito da pesquisa (Gigante, 1994). Esta circunstância deu corpo e força aos anseios de mudança disseminados entre professores, diretores, especialistas, pesquisadores, encontrando-se presentes, também, nos órgãos encarregados de formular a política educacional.

No Estado de São Paulo, a partir de 1982, com a eleição de Franco Montoro para governador, professores ligados às Universidades Paulistas, passaram a assessorar os órgãos técnicos da Secretaria da Educação e a influir na seleção de diretrizes e prioridades para o ensino de 1º e 2º graus. Exemplo, disso, foi a composição das equipes técnicas e de assessoria da CENP, efetivadas a partir de 1983, com docentes ligados, predominantemente, à UNICAMP, UNESP E USP. Comprovaram-no os documentos e publicações da Secretaria da Educação, divulgados nessa época.

Entre outras medidas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, surgiram o Ciclo Básico (Decreto nº 21.833/83) e a Jornada Única (Decreto nº 28.170/88). Criaram-se os Centros Específicos para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM (Decreto nº 28.089/88) e as Escolas-Padrão (Decreto nº 34.035/91).

Paralelamente, tendo como meta a reorganização do ensino de 1º grau, foram sendo elaboradas propostas curriculares para as diferentes disciplinas, dentro de um processo que se pretendeu democrático, com sondagem e consultas aos professores da rede estadual. Na verdade, no decorrer do processo de elaboração e, principalmente, no período de implantação, os professores de escolas de 1º e 2º graus alegaram que suas sugestões e críticas não foram consideradas e que a sondagem levada a efeito não atingiu todos os interessados. De qualquer modo, *"com exceção da Proposta Curricular de História, as demais foram aprovadas pela rede"*⁴

Pode-se acompanhar, através de documentos oficiais e bibliografia especializada, as tentativas de mudanças curriculares havidas no ensino paulista, desde 1983 e que se fundamentam num paradigma epistemológico de base construtivista / interacionista. Este referencial teórico subjaz a todas as orientações e reformulações efetuadas, desde o Ciclo Básico com destaque para a alfabetização, até a elaboração das Propostas Curriculares e a definição da estrutura e funcionamento do CEFAM.

No contexto deste estudo, interessa, particularmente, descrever e compreender as condições de elaboração e implementação da "Proposta Curricular para o ensino de História - 1º grau".

Conforme já se observou na Introdução, os fundamentos teóricos relativos à ciência História que orientaram a elaboração da Proposta Curricular desta disciplina,

⁴ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Alfabetização: Teoria e Prática*. São Paulo: SE/FDE, 1994 a, p. 8.

incorporam as contribuições consubstanciadas no que passou a ser conhecido como Nova História.

A Nova História, constituiu-se a partir de 1929 com Marc Block e Lucien Febvre. Com os franceses Braudel e Le Goff, representantes da *Ecole des Annales*, entra em cena a segunda geração da História Nova. Estes estudiosos tiveram um grande papel na difusão da renovação por que passava a ciência histórica. A eles sucederam-se e continuam se sucedendo outros historiadores, cujas reflexões têm ampliado e problematizado o campo da História (Burke, 1992).

Propondo novos objetos de investigação, a Nova História insurge-se contra a História positivista, factual, evolucionista/ etapista/ determinista (inclusive o marxismo ortodoxo). Enfatiza a história do lugar, o cotidiano, o homem comum, os temas “menores”, em detrimento das grandes batalhas, grandes vultos, grandes momentos.

Ao privilegiar outras evidências históricas como cartas, fotos, diários, utensílios, filmes, jornais, literatura, oral, etc, procura opor à voz dos vencedores a voz dos indivíduos anônimos, aquela voz sempre silenciada pela História contada segundo a ótica “oficial”; procura recuperar a condição de agente histórico do homem comum, conferindo à História a categoria de construção coletiva.

A Nova História se distingue da História Tradicional mais do que pela diversidade de fontes de que se vale para reconstruir o passado. Se para o historiador positivista o importante era o documento, se diante deste, ele se imaginava neutro e imparcial, o adepto da Nova História sabe que é um homem de seu tempo e sua abordagem de um fato, um período, uma fonte histórica qualquer, reflete, inevitavelmente, seus valores, interesses, visão de mundo. Ele sabe que não é neutro e sabe que fazer História transcende o mero descrever, na tentativa de interpretar.

Segue-se que, do ponto de vista da nova historiografia, não há interpretação cabal e definitiva: a leitura do passado (tanto quanto do presente) ao

refletir circunstâncias pessoais e coletivas típicas de um momento e de um lugar, são sempre e forçosamente provisórias e parciais. O novo historiador entende que a cada época corresponde uma determinada visão e compreensão do passado, ou seja, cada presente ilumina, a seu modo, o tempo pretérito e é por ele iluminado. Isso não quer dizer que o conhecimento histórico esteja condenado a um perpétuo relativismo. Ao contrário, a contínua reinterpretação de uma mesma época, de um mesmo fato histórico, uma mesma transformação social, só faz enriquecer os estudos históricos, matizando-os e sofisticando-os.

Dados os temas que elege, o estilo como os desenvolve, dada sua valorização do homem comum, do cotidiano, a Nova História, tem despertado o interesse do grande público. Na França, por exemplo, obras históricas elaboradas com rigor e erudição têm frequentado muitas vezes a lista dos livros mais vendidos. Também no Brasil, a “História da vida privada”, série de cinco volumes, dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby, constituiu-se em surpreendente sucesso editorial.

Ora, uma ciência que se renova e se revigora a ponto de ultrapassar os muros da Universidade, não suscitaria apenas, como é de se prever, concordância e unanimidade. Bem longe disso, as novas tendências historiográficas têm gerado fortes polêmicas, sobretudo quando, ao deixar o gabinete dos historiadores, penetram o domínio das salas de aula, desafiando concepções e práticas cristalizadas.

No Estado de São Paulo, o contato dos docentes das escolas públicas com as novidades trazidas pela Nova História, deu-se, sobretudo, a partir da divulgação das primeiras versões da Proposta Curricular para o ensino de História.

Esta Proposta, percorreu um longo caminho até chegar à sua forma atual. Em 1986, foram elaboradas duas versões que, após serem avaliadas, resultaram em uma terceira versão preliminar. O processo de elaboração desses documentos, feito a partir de discussões e reflexões em encontros e reuniões, envolveu um trabalho conjunto entre a equipe técnica da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas/S.P. (CENP),

Universidades Paulistas e professores da rede, representantes do ensino de História, das diversas Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo.

A última versão, juntamente com as propostas de outras disciplinas, foi apresentada ao conjunto dos professores da rede estadual de ensino em julho de 1987, para estudo, análise e discussão. Deste trabalho resultaram sugestões e críticas.

Fonseca (1993) levou a efeito um estudo teórico sobre o conteúdo e repercussões da Proposta Curricular de História de 1986, no qual assevera que as críticas foram inúmeras e vieram sobretudo das Universidades, cujos docentes atacaram basicamente três pontos: a ausência de fundamentação teórica; o projeto, considerado utópico, de produção de conhecimento na escola de 1º grau, e o caráter ideológico, marcadamente esquerdista, da Proposta.

Veja-se, a título de exemplo:

“(...) o tratamento teórico da mesma, no momento, carece de um posicionamento claro e de conceituação das categorias chaves apresentadas através de seus eixos temáticos” (Análise dos Professores que integram o convênio UNESP/SEE do Departamento de História da UNESP de Franca, SP, apud Fonseca, 1993, p. 126).

“Não aparece claramente qual é a postura teórica que embasa a Proposta (...) Defendo o direito da equipe técnica escolher sua posição teórica em História, mas considero obrigação moral apresentá-la” (Glezer, Raquel, Departamento de História da USP, 1987, apud Fonseca, 1993, p. 127).

A oposição não se restringiu aos limites da comunidade escolar, tendo a Proposta sido debatida, também, através da imprensa. O jornal "O Estado de São Paulo", por exemplo, criticou o documento, classificando-o como subversivo e marxizante; por seu lado, a "Folha de São Paulo" cedeu espaço aos setores universitários contrários à Proposta, utilizando-se de suas divergências para opor-se à implementação da reformulação curricular.

No caso das entidades de classe cabe assinalar que a Proposta Curricular foi amplamente criticada pela APEOESP, (Associação Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), UDEMO (União dos Diretores do Ensino Médio Oficial) e APASE (Associação Paulista de Supervisores de Ensino).

Em vista da forte oposição encontrada pela versão de 1986, a CENP reuniu, no 2º semestre de 1990, um grupo de docentes das universidades públicas estaduais para

"a partir de uma análise mais detalhada da 3ª versão da Proposta Curricular de História, elaborar um texto que consubstanciasse as diretrizes curriculares para o ensino de História no 1º Grau" (São Paulo (Estado), 1991, p.6).

Entre 5 e 7 de março de 1991, estas novas diretrizes curriculares foram apresentadas a professores de História de 1º e 2º Graus, representantes da rede estadual (três docentes de cada uma das antigas Divisões Regionais de Ensino - DRE), para estudo, sugestões e críticas.

Nessa oportunidade, as principais críticas giraram em torno da proposta de organização do conteúdo em três eixos temáticos:

- "Construindo a História no Ciclo Básico;
- Movimentos de População, 3ª, 4ª e 5ª séries;

- Trabalho - 6^a, 7^a e 8^a séries."⁵

Algumas sugestões apresentadas então seriam contempladas pela CENP/SP, mas a reelaboração do texto só aconteceria no final de 1991, tendo sido apressada devido à urgência de se completar a revisão geral da grade curricular do ensino, no Estado de São Paulo, já que faltava apenas a Proposta de História. A conclusão do processo de reorganização curricular, aliás, foi posta como condição indispensável para o início do funcionamento da Escola Padrão, previsto para fevereiro de 1992.

Dos quatro professores universitários que compunham inicialmente o grupo de trabalho da CENP, apenas dois ficaram responsáveis pela redação do texto definitivo, no qual propõe-se o estudo da História a partir de quatro eixos temáticos:

- "A criança constrói sua História (Ciclo Básico)
- A construção do espaço social: movimentos de população (3^a e 4^a séries)
- O construir das relações sociais: Trabalho (5^a e 6^a séries)
- O construir da História: cidadania e participação (7^a e 8^a séries)".⁶

O documento final da Proposta Curricular de História, (Anexo 2), chegou às unidades escolares em abril de 1992, quando o planejamento anual já havia se realizado. Desde então, a CENP e DEs esperam que sirva aos professores como subsídio para a elaboração do planejamento de ensino.

Diferentemente da Proposta de 1986, a que está atualmente em vigor no Estado de São Paulo, não sofreu críticas negativas nem tão numerosas nem tão veementes, em virtude de não ter sido discutida tão amplamente quanto aquela, e de suas repercussões não terem obtido suficiente divulgação em jornais, revistas

⁵ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História - 1º Grau* - Versão Preliminar, São Paulo: SE/CENP, 1991, p.8.

⁶ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História - 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992, p.12.

especializadas, teses e livros. Isto não quer dizer que ela não encontre resistências ou deixe de conter elementos capazes de suscitá-las.

Resistências existem e ficam evidentes em Encontros⁷, depoimentos de professores da rede, críticas de alunos do curso de licenciatura em História, na reação de professores que frequentam cursos de capacitação.

Pode-se constatar também divergências por parte de docentes universitários. Gigante (1994), em sua dissertação de Mestrado, faz duras críticas a diferentes aspectos da Proposta Curricular de História publicada em 1992, no Estado de São Paulo. Segundo opinião do autor, a preocupação básica do documento centra-se na formação da cidadania, o que significaria um retrocesso, visto ter sido este o objetivo dos legisladores da época da ditadura militar ao fundirem História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política numa única disciplina: Estudos Sociais.

Ao educador, interessado nas questões relativas à operacionalização da Proposta, chama atenção o tratamento vago, superficial - quando não omissivo - dispensado aos aspectos pedagógicos. Afinal, as novas diretrizes curriculares propõem uma transformação radical no conteúdo da disciplina História e em sua abordagem. Contudo, as mudanças pretendidas não se estruturam no contexto de uma discussão abrangente de questões epistemológicas e didático-pedagógicas.

Algumas dessas questões estão implícitas e podem ser inferidas ao longo do texto. Isso, porém, não constitui razão para que tenham deixado de ser analisadas mais detalhadamente.

Afirmações tais como: *"a equação chave desta Proposta é o processo de ensino-aprendizagem"*, surgem no texto da Introdução (p. 11), sem que sejam

⁷ XIII Semana de História. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis, outubro, 1993. II Encontro Regional de Estudantes de História. Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca, 29/4 a 8/5 de 1994.

desenvolvidas ou justificadas posteriormente. Depara-se inclusive, no item 2, **Ciclo Básico** (p. 15), com questões conceituais polêmicas. Atribui-se aí, às atividades que objetivam desenvolver na criança a capacidade de dar forma e significado à realidade observada, o poder de "*favorecer a abstração e elaboração de conceitos*", sem maiores discussões.

Em suma, apoiando-se em fundamentos de Psicologia de abordagem cognitivista, o texto da Proposta não esclarece as concepções de aprendizagem que subjazem às orientações ali veiculadas. Ora, a Psicologia Cognitiva acumulou ao longo dos anos um amplo referencial, sobre os processos e mecanismos cognitivos, formação de conceitos, motivação, dentre outros estudos e pesquisas, os quais podem contribuir significativamente para o trabalho docente.

Por sua vez, a Psicologia Genética Piagetiana, dada sua influência marcante na tendência construtivista contemporânea em educação (perceptível no texto da Proposta), mereceria ter suas implicações didáticas explicitadas e detalhadas naquele documento.

Mesmo as questões ligadas à concepção de História a qual presidiu à elaboração da Proposta, e à Metodologia que orientou a seleção e organização dos conteúdos, são mencionadas sem o detalhamento e a clareza necessários a uma publicação dirigida não apenas a professores licenciados em História, como também aos chamados professores polivalentes, o Professor I que trabalha de 1ª a 4ª série do 1º Grau, lecionando todas as disciplinas do currículo e sem formação específica de nível superior em nenhuma delas.

Veja-se a título de exemplo a asserção seguinte, registrada na página 12, sem maiores explicações: "*Nesta perspectiva, estudar História a partir de eixos temáticos não significa fragmentá-la, pois qualquer tema / objeto possibilita a compreensão do passado, na sua totalidade*". Trata-se de um aspecto fundamental que demandaria análise e aprofundamento.

Tais lacunas e a ausência de maiores referenciais no texto da Proposta, indicaram a oportunidade de se buscar, junto às autoras do documento, informações complementares. Estas, foram obtidas mediante consulta a artigos ainda não publicados, redigidos depois da edição da Proposta, entrevista com uma das autoras e acesso às suas anotações pessoais. Grande parte do que se segue deriva de tais fontes.

A Proposta Curricular de História, como lembra Abud (1993), ao optar por conceitos fundamentais como: História, cultura, trabalho, relações sociais, tempo/espaço, tem como pressuposto uma concepção de História que procura resgatar o papel histórico do homem comum. Não o herói. Não o grande personagem, mas o cidadão comum⁸, cuja vida faz parte da História, a qual é entendida não como estudo, mas como o próprio transcorrer da dinâmica da sociedade.

Um ensino de História, em compasso com as novas tendências historiográficas, deve encarar o desafio de tornar evidente aos alunos que a História é sempre uma construção coletiva, na qual o homem comum tem participação. É uma ciência que trata da vida e não de coisas mortas, que ilumina o presente ao invés de se constituir em depósito de coisas velhas, como os antigos manuais davam a entender e a concepção positivista de História, de certa forma, legitimava.

Trata-se de pensar a História enquanto conhecimento útil, vendo como seu objeto a história do homem, de sua luta, com vistas ao atendimento de suas necessidades vitais e de sua subsistência. Giovanni Levi enfatiza a liberdade do homem comum,

(...)“suas estratégias, sua capacidade de explorar as inconsistências ou incoerências dos sistemas sociais e políticos de

⁸ Uma discussão mais ampla do problema está em Peter Burke (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edit. da UNESP, 1992.

A Nova História dá voz ao homem comum, aos silenciados, destronando de suas prioridades os heróis, os grandes vultos. Em consonância com Thompson (1981) procura-se resgatar a ação dos homens enquanto agentes de sua história e produtores de sua cultura.

Dentro desta concepção, é natural que o estudo do cotidiano ganhe um lugar privilegiado. Segundo Lima,

"quando a Nova História apresenta a noção de cotidiano, ela não está supondo que o conhecimento histórico a ser construído pelos alunos deva ficar no nível do conceito cotidiano, cognitivamente falando. A proposta é desenvolver o conhecimento histórico apoiado nas ações que se desenrolam no tecido social e cultural de um determinado período. É compreender a narrativa da vivência humana como um complexo de ações inúmeras que compõe o fato histórico. Em outras palavras, consiste em revelar os fatos em suas inter-relações que constituem e/ou levam a uma determinada situação histórica". (Lima, 1992, p. 1).

Ao mesmo tempo que o estudo do cotidiano amplia o campo da história através da incorporação de novos temas, novos documentos, amplia igualmente e traz outros desafios às relações didáticas na sala de aula. Professores e alunos passam a se defrontar com a tarefa de construir conhecimentos através de pesquisas e descobertas, e esta tarefa nem é fácil, nem conta, na maioria de nossas escolas, com os benefícios da tradição, visto que o ensino brasileiro teve sempre um caráter predominantemente livresco, tributário da memorização e das aulas expositivas, com pouca ênfase em procedimentos que mobilizem descoberta, reflexão, discussão e atividades de pesquisa.

Entretanto, a Proposta Curricular de História veio tornar as mudanças metodológicas, mais do que nunca, prementes e indispensáveis, dado que o enfoque decorrente dela deve, necessariamente, considerar o indivíduo em seu cotidiano. O resgate do cotidiano do homem comum é que irá estabelecer uma ponte entre a realidade vivida pelo aluno e os diversos campos do conhecimento sistematizado, objetivando-se a explicitação "*do papel do povo, dos oprimidos, da memória popular, daqueles que lutam no seu dia-a-dia pela sua sobrevivência, no confronto com seus pares*" (Abud, 1993, p.6).

Deve-se ressaltar, porém, que o que se busca com a mudança de foco acima aludida, é a historização do cotidiano e não a cotidianização da História, que poderia levar à banalização deste ramo de conhecimento.

A nova historiografia tende a "*considerar mais seriamente as opiniões das pessoas sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais*" (Burke, 1992, p. 16).

Ao propor semelhante guinada metodológica, a Proposta Curricular altera forçosamente a periodização, e visa "*ultrapassar a visão eurocêntrica e a lógica do processo que permeia de ponta a ponta a nossa historiografia*" (Fonseca, 1993, p. 94).

A cronologia linear, unidirecional, que estabelece uma periodização quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) a partir de marcos políticos, é compatível com aquela História que, na análise de Chesneau⁹ sobre os períodos, é entendida como instrumento de dominação ideológica.

Já quando se opta pelo estudo do cotidiano, pela valorização do homem comum, o mais adequado para a História enquanto disciplina, segundo as autoras da Proposta, é a utilização de eixos temáticos. Estes eixos permitem que o tema central seja desdobrado em vários sub-temas, o que daria ao professor a oportunidade de

⁹ Uma discussão mais ampla da questão está em Chesneau, J. *Hacemos Tabla Rasa del Pasado?* Trad. Aurélio G. Del Camino. México: Siglo Veinteuno, 1977.

trabalhar com seus alunos, dimensões da História de várias sociedades e em diferentes períodos (Abud e Zamboni, 1993).

Ainda segundo as autoras, a opção pelos eixos temáticos enseja a oportunidade de caminhar da parte para o todo, do particular para o geral. Permite também libertar-se da linearidade progressiva da historiografia tradicional, na medida em que o tempo é trabalhado num "ir e vir", do presente para o passado e vice-versa. Enfatiza-se, por conseguinte, a importância do conceito de tempo não mais como evolução progressiva, mas como contradição. Como decorrência deixaria de haver conteúdos sequenciais, obrigatórios para as diferentes séries (Abud e Zamboni, 1993).

A seleção dos conteúdos que compõem os eixos temáticos norteou-se por critérios sugeridos por Marc Ferro, para quem

"a presença de determinados itens no currículo se fundamenta em alguns parâmetros como:

- a extrema importância que os fatos tiveram para as populações que os viveram;*
- a sua conservação pela memória das sociedades como grandes acontecimentos;*
- ocasionar mudanças na organização dos Estados e nas sociedades onde ocorreram e tiveram, por isso, efeitos a longo prazo;*
- sua significação deu origem a muitas discussões, que permanecem até hoje;*
- têm amplo alcance, que vai além do local onde aconteceram;*
- permanecem vivos através das obras que suscitaram, como livros de história, filmes, literatura, etc"* (Ferro, 1990, p. 145).

Para Fonseca (1993), a opção por eixos temáticos constitui uma das propostas mais inovadoras para o ensino de História no 1º Grau.

O desafio representado por eles despertou e desperta grande polêmica entre os professores e educadores em geral: serão os docentes capazes de, trabalhando com esse novo paradigma, recuperar ou refazer, por exemplo, a História do Brasil em seus diferentes períodos? Não haverá sempre um risco de fragmentação ou pulverização?

As autoras da Proposta entendem que não, e exemplificam com o eixo temático proposto para 3ª e 4ª séries: "A construção do espaço social - movimentos de população".

Reconstruir com o aluno a História do lugar onde vive, através da origem de sua família, transformações de hábitos e costumes, transposição de elementos culturais, não significa, na opinião de uma das autoras, abdicar do conhecimento histórico, mas optar, segundo ela, por uma História que seja importante para o aprendiz, já que o faz, também, um de seus protagonistas.

O estudo desses movimentos de população no Brasil de hoje, pode conduzir à problemática indígena, no passado e no presente, e a alguns dos pontos críticos, característicos da sociedade brasileira atual: desníveis regionais, seca no nordeste, distribuição da propriedade, desemprego, relacionando todos estes aspectos às formas de dominação colonial implantadas no Brasil por Portugal.

Ainda a respeito dos eixos temáticos e da resistência dos professores em adotá-los, uma das autoras declarou, em entrevista, que sua experiência e contato com os docentes autorizam-na a acreditar que a dificuldade está, não na questão da cronologia, mas na do enfoque: o homem comum como sujeito da História. E completa afirmando que as dificuldades se agravam pelo fato de que o tempo na Historiografia tradicional sempre foi percebido como um rígido encadeamento de fatos. Por isso fica

difícil ao professor abdicar da concepção de tempo da História Tradicional e enxergar outras possibilidades de abordagem dos estudos históricos.

Vale lembrar, porém, as críticas de Rose Neubauer da Silva e Claudia Davis a respeito do papel do cotidiano na educação e do que elas chamam de “pertinência cultural do ensino”:

“uma educação baseada no princípio de que são relevantes e importantes somente os conteúdos que guardam correspondência estrita com a vida cotidiana pode levar à devastadora consequência de impedir a construção de uma visão de mundo que apreenda os processos sociais e culturais mais universais em desenvolvimento (...) A nova educação não pode se furtar, de nenhuma maneira, a incorporar os rumos mais universais pelos quais envereda a cultura (...) Não existe, entretanto, programa escolar que possa indicar ao professor como, quando e de que maneira enlaçar o rotineiro e o conhecido com a cultura maior. Sendo assim, compete ao docente balizar as formas e as circunstâncias em que, sem desconhecer o imediato, seja possível alcançar o mais amplo e geral” (Silva e Davis, 1993; p. 43).

Tal empresa requer do educador plasticidade e equilíbrio, de modo que, tomando como ponto de partida os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos característicos do meio onde a escola está inserida, saiba vinculá-los a processos de âmbito nacional e universal.

História do cotidiano, eixos temáticos, uma outra concepção de tempo histórico, simbiose entre ensino e pesquisa, trabalho interdisciplinar, tendo a História como núcleo deste processo, são apenas alguns dos desafios que o documento

curricular de 1992 vem apresentar aos professores. Tamanha reviravolta exige nova compreensão do papel da escola e de sua função social, além de repropor as velhas questões: o que ensinar em História? Como? Para quê? Para quem?

O documento da Proposta Curricular acena com profundas inovações metodológicas (do ponto de vista historiográfico), e pretende vinculá-las a uma concepção pedagógica, também inovadora. Oferece, entretanto, elementos suficientes para instrumentalizar aqueles de quem se espera sua operacionalização?

A pesquisa aqui relatada, o levantamento e análise de dados, foram realizados com o intuito de se obter elementos para auxiliar a esclarecer essas questões. Considerou-se importante, também, analisar alguns pontos centrais da teoria psicogenética de Jean Piaget e suas implicações educacionais, uma vez que é o construtivismo piagetiano que alicerça as formulações teóricas de caráter pedagógico, presentes nas atuais orientações curriculares para o ensino de História.

modo a encontrar brechas através das quais possa se introduzir ou frestas para sobreviver". (Levi, 1992, p. 135).

Para proceder a um estudo nesses moldes, é preciso resgatar o cotidiano dos homens, suas lutas, sonhos e desejos.

A questão da periodização é outro ponto controverso da Proposta Curricular de História. Neste documento a linearidade temporal deixa de ser norma. Está criada a polêmica: a seriação dos acontecimentos em um eixo espaço-temporal linear, apenas ilusoriamente, asseguraria unidade aos estudos históricos ou, ao contrário, a perda de referências dos marcos cronológicos da História das Sociedades, inviabilizaria a recuperação de sua totalidade ao nível do conhecimento?

Dosse (apud Lenharo, 1993) não hesita em afirmar que sobre os ombros da Nova História pesa a acusação de haver fragmentado a História, a ponto de transformá-la em migalhas.

Na Proposta da CENP/SP, a seleção e organização dos conteúdos curriculares sofrem a influência dos paradigmas pelos quais a Nova Historiografia se distingue da antiga. Para Burke, são seis esses paradigmas: 1) Interesse por toda a atividade humana, não apenas pela política (História Total); 2) Preocupação com a análise das estruturas e não mais com a narrativa dos acontecimentos; 3) Deslocamento do foco de atenção: complementar/opor à "visão de cima", própria da História Tradicional, com a "História vista de baixo", 4) Ênfase na necessidade de buscar outros tipos de fontes, além dos documentos escritos valorizados pelo paradigma tradicional; 5) Maior abrangência de questionamentos na tentativa de situar cada fato dentro da complexa rede de inter-relações que lhe dá sentido; 6) Recusa à pretensa objetividade da História Tradicional, considerando o relativismo cultural, as diferentes percepções e a necessidade da interdisciplinaridade para abarcar a atividade humana em suas várias dimensões (Burke, p. 10-16, passim).

3. ELEMENTOS DA TEORIA DE JEAN PIAGET

Numerosos trabalhos de pesquisa em Educação foram e continuam sendo feitos a partir de referenciais teóricos da Psicologia Genética, na tentativa de estudar, compreender e mudar a prática pedagógica, isso muito embora Jean Piaget não tivesse como objetivo discutir questões educacionais ou renovar métodos de ensino. Tais aspectos acabaram decorrendo de suas investigações epistemológicas e psicológicas e, sobretudo no que diz respeito ao domínio pedagógico, foram conduzidos (e o são ainda hoje), por seus colaboradores e seguidores.

Na verdade, sabe-se que Piaget tinha como preocupação primordial entender como o ser humano passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Preocupava-se em compreender a natureza e funcionamento dos mecanismos mentais do homem. Para tanto, considerou indispensável conhecer o processo de formação desses mecanismos na criança, dedicando-se ao estudo ontogenético do conhecimento. Em suas palavras:

Existe, em especial, um parentesco entre as investigações sobre a psicogênese da inteligência e aquilo que se designou como epistemologia genética, isto é, o estudo dos processos do conhecimento na sua evolução” (Piaget, 1971, p. 30).

Já em seus primeiros trabalhos científicos, Piaget analisa as relações entre a inteligência, o pensamento lógico da criança e o processo mais geral de adaptação biológica do organismo às exigências do meio. Para ele,

"inteligência é uma adaptação. A fim de apreender sua relação com a vida em geral é necessário, portanto, declarar precisamente as relações que existem entre os organismos e o ambiente. A vida é uma contínua criação de formas cada vez mais complexas e um progressivo balanceamento dessas formas com o ambiente. Dizer que inteligência é um caso particular de adaptação biológica é portanto, supor que é essencialmente uma organização e que sua função é estruturar o universo assim como o organismo estrutura seu ambiente imediato" (Piaget, 1978, p. 15).

A função dos processos mentais, dessa maneira, seria basicamente a de reconhecer o mundo exterior, ordená-lo e estruturá-lo de modo a assegurar a sobrevivência do ser humano. Ora, visto que os processos mentais

"estão a serviço da adaptação vital, estes constituem, ao mesmo tempo o resultado das regulações orgânicas e um órgão especializado de regulação nas trocas funcionais - por oposição às trocas materiais ou físico-químicas - com o meio" (Coll e Gilliéron (1987, p. 43).

Tal processo de regulação, também denominado equilíbrio das estruturas cognitivas, ou apenas equilíbrio, diz respeito ao processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo a adaptação à realidade. Noutras palavras,

"equilíbrio é o processo pelo qual se formam as estruturas cognitivas e constitui, em última instância, a expressão da lei

funcional que afirma a atuação das estruturas" (Coll e Gillieron, 1987, p. 44).

O conceito de equilíbrio constitui um dos fundamentos da teoria piagetiana e é em termos de equilíbrio que ele descreve o desenvolvimento do indivíduo, por conseguinte, o desenvolvimento mental. Este desenvolvimento é entendido

"como uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio" (Piaget, 1967, p. 12).

Piaget faz uma distinção importante entre a forma final de equilíbrio atingida pelo crescimento orgânico (físico) e aquela para a qual tende o desenvolvimento da mente. Enquanto que a primeira é mais estática e instável,

"as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um equilíbrio móvel, isto é, quanto mais estáveis, mais haveria mobilidade" (Piaget, 1967, p. 11).

É neste quadro teórico, deste modelo psicogenético que Piaget situa as fases do desenvolvimento mental, afetivo e moral, mostrando que se organizam progressivamente, redundando em uma adaptação sempre mais precisa à realidade.

A definição das fases do desenvolvimento e seus estágios cognitivos correspondentes, segue um percurso longo: as primeiras formulações datam dos anos

20 enquanto que a versão definitiva surge em 1964. Trata-se de um modelo do desenvolvimento das estruturas cognitivas que leva em conta as formas de organização da atividade mental, sob duplo aspecto: motor ou intelectual de um lado e afetivo de outro, nas suas dimensões individual e social.

Este modelo psicogenético é descrito através de estágios ou períodos de desenvolvimento cognitivo que marcam o aparecimento de estruturas variáveis, ou formas sucessivas de equilíbrio, desde os comportamentos mais elementares de recém-nascidos até os adultos:

1º) Estágio sensório-motor, englobando reflexos ou mecanismos hereditários bem como as primeiras tendências instintivas (nutrição) e primeiras emoções; os primeiros hábitos motores, primeiras percepções organizadas e primeiros sentimentos diferenciados; inteligência senso-motora ou prática das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade;

2º) Estágio da inteligência intuitiva (pré-operatória), dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto;

3º) Estágio das operações intelectuais concretas (início da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação;

4º) Estágio das operações formais e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos.

Os estágios do desenvolvimento cobrem o período que medeia o nascimento e a adolescência. Além de se fazer por etapas sucessivas, o desenvolvimento é concebido por Piaget como sendo cumulativo (cada etapa prepara a posterior) e integrativo, já que os elementos de uma etapa subsistem como subestruturas sobre as quais se edificam as características da etapa posterior.

Piaget sempre sustentou que a ordem de sucessão das etapas do desenvolvimento cognitivo era constante e irreversível, obedecendo a um plano fundamental de crescimento característico da espécie humana, pelo qual os estágios se

sucedem de modo invariável, determinados pelo fator genético-maturacional, ativado sem cessar pela ação do sujeito.

O pressuposto básico da teoria, a esse respeito, é o de que o indivíduo é o agente de seu próprio conhecimento, isto é, ele constrói seu conhecimento. Daí a identificação entre a Psicogenética de Jean Piaget e o termo construtivismo. Muitos educadores, por outro lado, fazem uma identificação exclusiva entre Piaget e o construtivismo, o que é inadequado por ignorar a contribuição de outros autores como: Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979), Wallon (1879-1960), Luria (1902 -).

Em palestra realizada para equipes técnicas da CENP, Castello Branco (1991) analisa as relações entre construtivismo e educação, ressaltando a contribuição de Piaget às tendências educacionais construtivistas no Brasil, sem desconsiderar outros autores como Vygotsky e Luria. A mesma autora aponta a década de 60 como marco do incremento das pesquisas educacionais de orientação piagetiana nos meios educacionais brasileiros.

A Psicologia Genética Piagetiana exerceu notória influência nos meios educacionais, ao enfatizar a concepção construtivista de aprendizagem escolar. Conforme acentua Coll (1994), o aluno é, em última análise, o artífice de sua aprendizagem; a atividade mental construtiva dele está na base do processo de construção do conhecimento.

O acesso ao conhecimento, nessa perspectiva, implica sempre um sujeito que conhece, não cabendo falar em conhecimento independentemente do ato de conhecer. Não existe conhecimento sem o ser humano, sujeito do mesmo. É na interação sujeito/mundo, que se dá a construção do conhecimento. Nesse movimento, o próprio sujeito é modificado pelo processo de construção.

Piaget deixa claro sua convicção quanto ao problema das relações entre o sujeito e os objetos da experiência:

"O conhecimento, então, na sua origem, não vem dos objetos e nem do sujeito, mas das interações - inicialmente indissociáveis - entre o sujeito e esses objetos" (Piaget, 1977, p. 72).

Discutindo essas interações, Piaget se contrapõe à interpretação da perspectiva empirista em relação ao conhecimento:

(...) "a interpretação passiva do ato do conhecimento é, na realidade, desmentida em todos os níveis do desenvolvimento, especialmente ao nível sensorial-motor e pré-lingüístico da adaptação cognitiva e da inteligência. Realmente, para conhecer os objetos o sujeito deve agir sobre eles e portanto transformá-los: deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuní-los novamente" (Piaget, 1977, p. 75).

Assim, a inteligência não é entendida por Piaget nem como inata nem como determinada ou imposta numa única direção pelo meio ambiente. É antes o resultado de uma construção progressiva que ocorre, e só pode ocorrer, através da interação entre as pré-condições do sujeito (seu aparato hereditário/maturacional) e as condições do meio físico social.

Não é demais lembrar que, diferentemente dos sistemas biológicos, o sistema cognitivo elabora formas sem conteúdo exógeno. Assim, para o ser humano o ciclo epistêmico não está na dependência exclusiva da interação com o meio circundante, já que ele é capaz de

(...) "sistemas formais de pensamento que se caracterizam por serem produto do pensar sobre o pensar, isto é, são construídos a

partir de elementos que fazem parte do sujeito enquanto objeto de seu pensamento e a partir deles o ser cognoscente cria novas formas de compreender a realidade" (Sisto, 1993, p. 40).

Piaget é bastante claro:

"As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos, nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado: e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro da acomodação às próprias coisas" (Piaget, 1978, p. 386).

Estes dois movimentos, assimilação e acomodação constituem funções constantes, atuando invariavelmente ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento por que passa o indivíduo. A cada um desses estágios, já mencionados, correspondem determinadas estruturas variáveis ou formas de organização mental, enquanto se mantem a constância do funcionamento.

A assimilação pode ser definida como processo de modificação dos elementos do meio, de modo a incorporá-los à estrutura do organismo. Constitui o modo de ajustamento de novas experiências na mente. Cada experiência nova é modificada em certo grau, a fim de ajustar-se às estruturas já formadas (Richmond, 1981).

A acomodação, por sua vez, é o processo de ajustamento do organismo às exigências do objeto que está tentando assimilar. Por esse processo, o sujeito reorganiza suas estruturas anteriores, de modo a enquadrar-se à nova experiência.

"Assimilação mental, é pois, a incorporação dos objetos nos esquemas da conduta, e esses esquemas nada mais são do que esboços das atividades suscetíveis de serem repetidas ativamente.

Reciprocamente, o meio age sobre o organismo, e pode-se designar essa atuação inversa à maneira dos biólogos, mediante o termo "acomodação", tendo-se em mente que o ser vivo jamais sofre puramente a reação dos corpos que o circundam, mas que ela apenas modifica o ciclo assimilador ao acomodar o ser vivo a esses corpos. Psicologicamente, encontramos o mesmo processo, no sentido em que a pressão das coisas culmina sempre, não numa submissão passiva, mas em simples modificação da atividade que recai sobre elas. Dito isto, pode-se então definir adaptação como um equilíbrio entre assimilação e acomodação, o que equivale a dizer: equilíbrio dos intercâmbios entre o sujeito e os objetos." (Piaget, 1972, p. 18).

O conceito de esquema, na teoria de Piaget, tem importância especial. Pode-se dizer que esquema é tudo o que numa determinada ação, ou num conjunto de ações do mesmo tipo, pode ser generalizado. Sendo assim, o esquema é condição da ação. Ao mesmo tempo em que está aberto a imensas possibilidades de ação, o esquema é resultado *"do poder estruturante da ação possibilitada por esquemas prévios, também estes construídos"* (Becker, 1993, p. 18).

Os esquemas mais elementares são aqueles decorrentes dos cinco sentidos: sugar, pegar, emitir sons, ouvir, ver, sentir cheiros. Estes esquemas se

combinam, desde o início da vida, dando origem aos sistemas de ações, os quais, ao nível mais elevado, se transmutam em esquemas lógicos.

Assim, mesmo os esquemas mais simples nunca existem isoladamente, resultando sempre em formações cognitivas complexas. Todo esquema tem, em última instância, função adaptativa.

Atuando em uníssono e reciprocamente, assimilação e acomodação constituem os mecanismos de adaptação intelectual.

O equilíbrio e a adaptação são sempre provisórios, visto que a interação entre o sujeito e o mundo acarreta continuamente a possibilidade de desequilíbrios e, por consequência, a busca de nova equilibração. Tal mecanismo é condição de progresso cognitivo, pelo fato de que, a cada nova experiência, o intelecto torna-se ligeiramente mais amplo, e o modelo mental do mundo externo, torna-se mais completo.

É que ao aplicar-se ao meio - *"e o próprio de um esquema de assimilação é propender a aplicar-se a tudo"* (Piaget, 1978, p. 385) - o esquema de assimilação é forçado a se diferenciar.

A diferenciação é um dos conceitos capitais do sistema piagetiano, sem o qual o progresso cognitivo não poderia ser explicado. É também lançando mão do conceito de diferenciação que Piaget explica a teoria da abstração reflexiva¹⁰.

O desenvolvimento cognitivo tem como ponto de partida a ação. Esta é desencadeada por algum interesse ou necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual.

É preciso, porém, atentar melhor para o termo "ação". Nem sempre se trata de ação concreta, observável, física. A abstração reflexiva, por exemplo, é resultado de uma ação, só que puramente interior, de uma coordenação endógena.

¹⁰ Ver a respeito de abstração, diferenciação e coordenação, estudo realizado por Kesselring, T. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, V. 15, nº 1, p. 3-22, jan./jun., 1990.

Outro ponto que deve ser mencionado é que ação nem sempre é fonte de conhecimento (Kesselring, 1990). Ações repetidas, desprovidas de significado para o sujeito, não produzem conhecimento, pelo menos conhecimentos significativos. Assim, a ação sendo condição necessária para o conhecimento, nem sempre é condição suficiente. A qualidade da ação é que determina a diferença. Convém que os educadores reflitam sobre o conceito de ação na teoria de Piaget, evitando interpretações errôneas que mais prejudicam do que auxiliam o trabalho docente, o qual, neste aspecto, tem-se caracterizado pelo uso abusivo de procedimentos mecânicos, pouco ou nada significativos.

Feitas as ressalvas acima, cumpre afirmar que o sujeito epistêmico é, na teoria psicognética, essencialmente ativo, estranho à passividade que decorre necessariamente das concepções epistemológicas empirista e inatista. Para Piaget, os conhecimentos não estão "prontos" nem dentro nem fora do sujeito: constituem-se, constroem-se ambos na inter-troca. Nesse sentido é que deve ser entendida a expressão piagetiana "construção do real".

"Isso nos leva a uma segunda idéia central da teoria, ou seja, a de construção, que é a consequência natural das interações que acabamos de mencionar. Desde que não se adquire conhecimento objetivo através de um mero registro de informações externas, pois ele se origina de interações entre o sujeito e os objetos, isso necessariamente implica dois tipos de atividades - de um lado a coordenação das próprias ações e de outro lado a introdução de inter-relações entre os objetos. Estas duas atividades são interdependentes porque é somente através da

ação que essas relações podem aparecer. Conseqüentemente, o conhecimento objetivo sempre está subordinado a certas estruturas de ação." (Piaget, 1977, p.73).

3.1 Construtivismo e Aprendizagem Escolar

Esboçado um quadro esquemático da teoria piagetiana, a partir de seus elementos centrais, dado que esgotar essa teoria não é o objetivo do trabalho, é interessante fazer algumas considerações sobre as relações entre a teoria e a educação.

"Ainda que Piaget e a escola tenham um interesse comum pelo desenvolvimento da criança, seguem orientações diferentes. Piaget tem um interesse epistemológico e teórico, por isso basta-lhe descrever, tão detalhadamente quanto possível, os níveis de desenvolvimento, ou seja, baseado em dados experimentais, recuperar a gênese das noções e os diferentes modos de sua estruturação cognitiva, desde um nível mais simples até um mais complexo. A escola tem um propósito prático, por isso interessa-lhe a aprendizagem da criança, ou seja, os resultados de sua prática pedagógica, que retira cada vez mais e melhor a criança de seu estado atual (...) Por exemplo, se a criança é analfabeta (estado atual), a escola cuida em torná-la alfabetizada. Se a criança não sabe fazer contas, a escola cuida de ensinar-lhe. Em uma palavra, a escola, qualquer que seja o seu método, está interessada na aprendizagem da criança como um resultado de sua ação sobre ela. (Macedo, 1987, p. 69-70).

Sisto observa que a questão ensino/aprendizagem em bases construtivistas não tem sido abordada teoricamente com o devido cuidado. Apesar de inúmeros projetos pedagógicos, escolas, livros didáticos, propostas curriculares se auto-intitulem construtivistas,

(...) "quando se trata de definir e fundamentar os mecanismos que subjazem ao processo de aprender, os quais servirão de paradigma para o processo metodológico que se desenvolverá em sala de aula, encontra-se uma lacuna" (Sisto, 1993, p.38-9).

Entretanto, embora as pesquisas de Piaget não tenham tido a educação e o ensino como alvo, todo o conjunto de conhecimentos acumulados a respeito da criança e de como se processa o conhecimento, tem servido como referencial do qual muitos professores e teóricos da educação procuram fazer derivar implicações didáticas.

Inúmeros estudiosos, dentre eles, Castro (1974 e 1981), Coll e Gillièron (1987), Macedo (1987), Castelo Branco (1991), concordam em que a tradução da epistemologia genética em um conjunto orgânico e articulado de procedimentos didáticos, não apenas pressupõe a necessidade de um conhecimento solidamente construído sobre o assunto, como tem-se revelado uma tarefa difícil e problemática.

Grande parte das dificuldades decorrem da simplificação com que, não raras vezes, o construtivismo é apresentado, seja em cursos, seja em publicações. Tal simplificação, ao mesmo tempo que implica reducionismo (ou por isso mesmo), cria grandes obstáculos à construção de uma ação didática coerente e eficiente que, inspirada em parâmetros teóricos bem conhecidos, seja capaz de contribuir para a definição de metas e estratégias claras e seguras.

Estas considerações apontam para a questão da formação inadequada de professores. Evidentemente, não se pretende que os cursos de formação de professores e os programas de capacitação em serviço, tenham como objetivo formar pesquisadores ou especialistas na teoria piagetiana. Espera-se é que os docentes possam ser dotados de *"recursos essenciais para exercer sua atividade profissional com o mínimo de responsabilidade civil e pedagógica"* (Castello Branco, 1991, p. 16).

A questão fundamental, quando se pensa em mudanças na educação a partir dos referenciais de análise piagetianos é: para que serve a educação? ou, qual o objetivo da educação?

O objetivo último da educação, segundo Piaget, é o desenvolvimento, enquanto processo de formação das estruturas intelectuais, construção de esquemas, mais do que aquisição e acúmulo de informações específicas, muito embora englobe também este último aspecto. Ou, na expressão de Kamii (1982, p. 10): *"o alvo da educação construtivista é a autonomia"*. O desenvolvimento da autonomia sugere a ênfase em métodos ativos que priorizem a participação do indivíduo. (Piaget, 1978).

Quando se considera que a grande meta da educação é oferecer condições para que os alunos atinjam o mais elevado nível de desenvolvimento (para Piaget, o domínio do pensamento formal), que procedimentos deve a escola adotar, que conteúdos deve selecionar, que estratégias privilegiar?

De início, privilegiar a atividade do aluno (entendendo-se aqui atividade no seu sentido amplo, algo além da mera mobilidade física), dado que todo sujeito constrói seu conhecimento através da ação.

Privilegiar a atividade significa ultrapassar o tecnicismo dos "métodos ativos", resultado muitas vezes da má compreensão da proposta da Escola Nova que, no Brasil, gerou o escolanovismo. Na perspectiva piagetiana, significa organizar situações de sala de aula, que assegurem a interação ativa entre alunos/alunos, alunos/professor, alunos/objeto do conhecimento. Isso não é fácil. Nem sempre os alunos se mostram

interessados no conteúdo proposto; é preciso provocá-los, seduzí-los, numa palavra, desequilibrá-los, criar conflitos cognitivos¹¹. Atingido esse ponto, os estudantes estarão motivados a atuar na busca de elementos, de modo a readquirir o equilíbrio perdido.

Dentre os procedimentos didáticos inspirados na teoria de Piaget, destaca-se o conflito cognitivo. Além do caráter motivador, o conflito cognitivo tem sido relacionado a alguns pontos, já assinalados por outros estudiosos cognitivistas:

- permite o desenvolvimento da capacidade de assumir diferentes perspectivas perante uma situação, desafiando a estrutura do pensamento do sujeito;
- sendo fator importante de progresso cognitivo e moral, favorece a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro mais avançado;
- incrementa a criatividade e a capacidade de resolver problemas e de tomar decisões (Parra, 1983).

As diferentes formas de trabalho em grupo dos alunos, destacam-se como ocasiões, por excelência, para a deflagração de processos de desafio cognitivo e descentração do indivíduo, como demostram trabalhos de Mugny e Doise (1983). Ao trabalhar com seus pares (especialmente quando se observa, entre eles, heterogeneidade relativamente aos esquemas assimilativos), o aluno verifica a existência de hipóteses diferentes das suas, de diferentes pontos de vista. Isto conduz ao conflito e à argumentação. A criança vê-se obrigada a avaliar, a justificar suas opiniões e assim acaba organizando as próprias idéias, esclarecendo seu próprio pensamento, bem como ampliando a compreensão.

Perret - Clermont (1975) estudou as relações que as crianças mantêm com seus iguais na resolução de tarefas, analisando e destacando as contribuições da interação e do trabalho em grupo. Esse autor destaca que a interação social, que se dá no trabalho coletivo, contribui para produções mais elaboradas e mais corretas.

¹¹ Uma abordagem mais aprofundada da questão do conflito cognitivo, encontra-se em Sisto, F. F. Fundamentos para uma aprendizagem construtivista. *PRO-POSIÇÕES*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 38-52, jul. 1993.

Considera que a confrontação de pontos de vista que pode ocorrer no trabalho em grupo, parece ser o ponto de partida para a solução de tarefas e para o progresso intelectual. Entretanto,

“ a escola tradicional ignora essa necessidade: em um ensino que só é coletivo porque se dirige a todos ao mesmo tempo, ela isola os indivíduos ao exigir de cada qual um trabalho solitário”(Not, 1981, p. 151).

Trabalhar com conflitos cognitivos representa desafios também para o professor: ele precisa selecionar e organizar situações que signifiquem desequilíbrio adequado ao nível dos alunos. A experiência vivida e o conhecimento prévio efetivo dos alunos são alguns dos requisitos que permitem determinar o nível de discrepância que pode realmente representar um desafio.

Outra implicação didática importante derivada da psicologia cognitivista, diz respeito aos conteúdos da aprendizagem. O papel deles é central e não acessório quando se trata de garantir uma aprendizagem significativa.

Cabe lembrar, como o fazem pesquisadores da psicologia educacional, que são condições para uma aprendizagem significativa:

- que o material de aprendizagem, (o objeto do conhecimento) preste-se à construção de significados, seja logicamente significativo, isto é, possua lógica interna, não seja arbitrário ou confuso. A relevância didática desse fato, está em que tudo isso depende não apenas da estrutura interna do conteúdo, mas da maneira como ele é apresentado ao aluno, como observam Ausubel, Novak e Hansian (1978) e também Coll e Gillieron (1987);
- que o aluno possa atribuir significado ao conteúdo, devendo, para tanto, ser capaz de relacioná-lo com o que já conhece (sua estrutura cognoscitiva), selecionando um

esquema de conhecimento que possa aplicar-se a ele, com tudo o que implica em termos de modificação dos esquemas ativados e relações entre eles. Não se contemplando tais condições, a aprendizagem deixa de acontecer ou se converte em memorização mecânica.

Kamii identifica uma terceira condição para a consecução de aprendizagem significativa: a interdisciplinaridade. Comentando o diálogo, constante do livro *"A concepção do mundo pela criança"*, de Piaget com uma garota de 7 anos, afirma aquela autora:

"No exemplo da lua encontramos elementos de astronomia, geografia, biologia e psicologia. (...) O conhecimento é construído pela modificação de todas estas idéias correlacionadas e não mediante a adição de novas parcelas agrupadas em assuntos separados" (Kamii, 1982, p. 3).

Se a desarticulação de conteúdos é incompatível com uma pedagogia inspirada no construtivismo, também o é a ênfase na dimensão cognitiva, desconsiderando-se a afetividade e o desenvolvimento moral. Piaget (1974) via a educação como um todo indissociável: um indivíduo submetido a um processo de ensino extremamente diretivo e autoritário, centrado sobre a coação intelectual, não conseguiria alcançar a autonomia moral. Da mesma forma, submetido incondicionalmente à autoridade adulta, aquele sujeito não conseguiria ser ativo intelectualmente.

Faz-se necessário alertar para alguns equívocos presentes nas apreciações de grande número de docentes relativamente ao construtivismo. Um deles diz respeito ao papel do professor. Se é o aluno que constrói seu conhecimento, o que resta ao professor? Ser o espectador da atividade espontânea dos alunos?

Valorizar a atividade do aluno não significa negar a importância do trabalho do professor. Este conserva um papel destacado na ótica construtivista: é o observador preparado, que deve conhecer o processo que se desenvolve em sala de aula, o objetivo almejado, as estratégias possíveis e os próprios alunos. Desse conhecimento decorre a natureza e a qualidade de sua intervenção. Afinal, a ele cabem as tarefas de planejar, atuar, avaliar e reorientar.

O conhecimento da teoria de Piaget, garantiria por si só, um desempenho satisfatório dessas tarefas, numa perspectiva construtivista? Castro responde negativamente:

(...) "não é condição suficiente que o professor em formação conheça "o seu Piaget", para agir piagetianamente. Mas, por outro lado, o conhecimento do sistema teórico é condição necessária para sua formação (...) A imitação de um modelo, sem que se disponha dos instrumentos para aferí-lo constantemente, cria falsas certezas e rouba ao seu portador o fecundo estado de inquietação que lhe deve ser inerente, bem como a autonomia em suas tomadas de decisão" (Castro, 1981, p. 49).

Outro aspecto problemático: o erro. Não se deve corrigir mais nada? O que é erro? Por que se erra?

Castorina (1988) assinala que antes de mais nada o professor precisa saber distinguir os vários tipos de erro.

Para Macedo (1990, p. 98) *"em uma perspectiva formal, isto é, adulta, o erro se opõe ao certo e o certo é considerado como verdadeiro"* Tal ponto de vista filia-se a uma concepção empirista de transmissão de conhecimentos. Já *"em uma perspectiva construtivista o erro é necessário, é inevitável, faz parte do processo"*, uma

vez que *"a teoria de Piaget é uma teoria da regulação, onde as estruturas, os esquemas, os conceitos, as idéias, são criados, construídos por um processo de auto-regulação"* (Macedo, 1990, p. 99). Por meio desse processo o sujeito, numa situação de aprendizagem, acaba por perceber que há elementos que devem ser corrigidos porque não produzem o resultado desejado, enquanto que outros devem ser mantidos. Então, numa experiência de ensino-aprendizagem, o limite entre bom e ruim (...) *"é conquistado, construído, por um processo de auto-regulação onde erro e acerto não são pré-determinados ou externamente dados. Eles são parte intrínseca do processo"* (Macedo, 1990, p. 101).

Dentro dessa visão, as hipóteses inadequadas levantadas pelo sujeito cognoscente, são chamadas de erro construtivo. Esse tipo de erro é bastante positivo e é o que interessa do ponto de vista didático, por informar a respeito do nível de concepção em que se encontra o aluno, da hipótese que ele está lançando a respeito do problema em exame. Essa espécie de erro enseja a construção do conhecimento e a oportunidade de observar o percurso intelectual do aprendiz.

As soluções erradas são ricas em informações para o professor. Através delas é possível perceber a forma por meio da qual o aluno pensa, sua maneira de operar cognitivamente, os significados que atribui a um conteúdo ou acontecimento.

Numa didática construtivista, o objetivo do docente deixa de ser um produto final rápido e imediato, e a eliminação do erro a todo custo, para ser, num primeiro momento, o acompanhamento do processo e a interpretação dos erros. O professor intervém, não para assinalar o erro, punir o aluno, não para apresentar uma rápida resposta certa, mas para problematizar, fornecendo-lhe condições de analisar sua concepção sobre o assunto em questão e alargar sua compreensão.

Procedimentos desse tipo fazem com que aprendizagem e avaliação ocorram simultaneamente, não em momentos distintos do processo de ensino-

aprendizagem, como se se tratasse de aspectos distintos e inconciliáveis, ao invés de interativos.

É interessante, ainda, assinalar outras idéias de inúmeros professores quanto à contribuição que o construtivismo pode oferecer para a superação dos desafios educacionais e redimensionamento da prática pedagógica.

Para alguns, o construtivismo é percebido como apenas mais um modismo que acabará sendo substituído pelo próximo "método milagroso" que a Secretaria da Educação vier a recomendar. Tal percepção se revela procedente quando se pensa na descontinuidade dos projetos pedagógicos que caracterizam o ensino público no Brasil: a história tem mostrado que os grupos que passam a deter poder de decisão na esfera das políticas educacionais, habitualmente lançam novos programas sem levar em consideração os que vinham sendo desenvolvidos até então. Por outro lado, revela desconhecimento tanto da natureza das formulações teóricas do construtivismo (já que as reduz a um método de ensino), quanto das perspectivas que a psicogenética abriu à prática educacional, em virtude da compreensão do desenvolvimento intelectual que possibilitou.

Há todavia, educadores que entendem, de maneira simplista, que o construtivismo representa a solução de todos os problemas de ensino/aprendizagem, desconhecendo outras perspectivas de análise e compreensão mais global da situação da escola no Brasil, na dimensão sócio-econômico-política.

Vale lembrar a esse propósito que, conquanto relevantes, as contribuições de uma teoria do desenvolvimento humano não devem ser superestimadas. Tanto quanto as teorias sociológicas, antropológicas, econômicas, a teoria construtivista não dá conta sozinha da complexidade do ato educativo.

"É da própria natureza do fenômeno educativo a sua singularidade, a sua irredutibilidade a padrões e modelos preconcebidos" (Castello Branco, 1991, p. 18).

No que respeita à fundamentação teórica da ação docente, Gatti (1992), lembra que o simples entendimento dos processos de aprendizagem não garante uma imediata alteração e adequação de métodos de ensino.

Noutras palavras, a compreensão, por satisfatória que seja, da gênese e desenvolvimento dos processos cognitivos, tais como estudados e descritos por Piaget e colaboradores, não implica em mudanças qualitativas automáticas na atuação pedagógica dos docentes. Na visão de Silva e Davis,

(...)“ao que tudo indica, o ensino eficiente exige conhecimentos que vão além daqueles sobre o modo como se aprende. A compreensão de que o professor atua em situações eminentemente relacionais, cujo objetivo precípua é o de transmitir conhecimentos sistematizados que possam ser entendidos e apropriados pelos alunos, parece ser fundamental. Daí a necessidade de que o docente se debruce sobre a estrutura lógica dos conteúdos que irá ensinar, visto o papel fundamental que esta desempenha na construção de teorias de ensino, as quais, por sua vez, são centrais para a formação docente” (Silva e Davis, 1993, p. 41).

Por outro lado, uma teoria, qualquer que seja, não tem natureza normativa, não dita receitas sobre como devem ser as formas de atuação docente. Estas

só se revelam ao professor paulatinamente, ao longo de um exigente processo de construção de conhecimentos, reflexão sobre a prática, troca com os colegas, auto-avaliações e revisões.

No caso do ensino de História, as dificuldades para se trabalhar numa linha construtivista se agravam, tendo em vista que a Proposta Curricular para esta disciplina apresenta inúmeras lacunas. A esse propósito, uma das autoras declarou, em entrevista à pesquisadora, reconhecer que a Proposta *“é apenas um esqueleto do que se pretende; outras publicações deverão ser feitas para suprir lacunas e desenvolver alguns temas”*.

A construção da noção de tempo pela criança é um desses temas. Trata-se de assunto menos explorado, na literatura relativa ao ensino da História do que se esperaria, dado o lugar que ocupa entre os conceitos centrais daquela disciplina.

Além disso, grande parte do que se encontra sobre o tema, restringe-se a sugestões de atividades, sem que as mesmas, via de regra, derivem de uma fundamentação teórica explícita. Entretanto, uma tal fundamentação é indispensável para que o trabalho docente em História tenha significado e para que seu ensino deixe de se resumir à memorização mecânica de textos inadequados, apresentados em momentos também inadequados.

“A percepção da noção de tempo está intimamente ligada à formação da consciência que o homem tem de si e da compreensão da História, na sua dimensão de passado, presente, e futuro. Viver o tempo como uma sequência de acontecimentos não é compreendê-lo. Compreendê-lo é ser capaz de remontar os fatos, relacioná-los e de se situar em uma dimensão de presente e passado, passado e presente, presente e futuro.

O tempo - dividido em horas, minutos e segundos, em passado, presente e futuro - é uma noção abstrata, que precisa ser compreendida passo a passo. Por isso, o processo de formação da noção de tempo tem uma longa duração” (Leme, 1987, p. 88).

Piaget investigou os conceitos de tempo, distância e velocidade em crianças e mostrou que não são conceitos presentes “*a priori*” no ser humano, mas que dependem de construção gradual, envolvendo a elaboração de um sistema de relações. Não existe, todavia, idade precisa e rígida para uma criança atingir determinada fase de desenvolvimento cognitivo, uma vez que o processo de desenvolvimento não é idêntico para todas.

Utilizando o método clínico, Piaget idealizou uma série de experimentos, através dos quais concluiu que crianças de nível pré-operacional de desenvolvimento cognitivo, não conseguem coordenar relações de sucessões temporais e espaciais, só atingindo tais coordenações no período operacional concreto.

A criança constrói séries temporais desde o estágio sensório-motor, passando à seqüenciação de fenômenos, à percepção da sucessão de acontecimentos engendrados pelo próprio sujeito (estando o “antes” e o “depois” relacionados à sua própria atividade), até chegar ao que Piaget chama “séries representativas”. Suas pesquisas evidenciam que, ao atingir o final do período sensório - motor, a evocação possibilita a constituição mais clara do significado do “antes” e “depois”.

Anteriormente ao estágio operatório, o pensamento não reversível das crianças implica em dificuldades, tanto em compreender a ordem de sucessão de eventos, como de projetar-se no passado e no futuro.

Só a reversibilidade do pensamento, característica do período operatório, em comparação com o pré-operatório, permitirá ao sujeito retroceder no tempo e reconstruir, com compreensão, eventos passados.

(...) “Assim como o tempo intuitivo parece-nos ser explicado pelo caráter egocêntrico e irreversível do pensamento da criança pequena, também a construção operatória do tempo não é senão o produto de relacionamentos reversíveis (...) A reversibilidade, no domínio das relações simétricas, conduz à reciprocidade de pontos de vista” (Piaget, 1946, p. 291).

Neste estágio começa a ser possível ao aluno, em processo de construção de conhecimentos históricos, tornar reversível, através do pensamento, aquilo que é irreversível, ou seja, a ordem de sucessão de fatos no tempo. Se a História não retrocede, a criança passa a perceber que o pensamento pode fazê-lo.

Mas, para que os alunos construam conhecimentos em História, é preciso que a escola lhes garanta condições favoráveis de aquisição das noções de espaço, tempo, relações sociais. A criança “*precisa tomar posse do espaço e do tempo para poder perceber a dinâmica social da História*” (Leme, 1987, p. 93) e não será capaz disso sem, que desde o início de sua escolarização, possa trabalhar, entre outras, noções de ordenação, tempo físico, ascendência e descendência, antes e depois, duração, simultaneidade, intervalos de duração, permanência e mudança, periodização.

Sendo o conceito de tempo histórico “*o mais abstrato dentre os que compõem a estrutura conceitual do ensino de História*” (Penteado, 1991, p. 138), não pode contudo ser “ensinado” simplesmente pelo discurso do professor ou pela memorização de fatos e datas.

Assim, para compreender História, não são suficientes a explicação do professor, nem mesmo para os que atingiram o estágio do pensamento operacional formal. Ainda aqui, é preciso que o sujeito possa interpretar, estabelecer relações, tirar conclusões, enfim reelaborar o conhecimento que lhe foi oralmente apresentado.

Zamboni (1984) lembra que, muito embora trabalhos de pesquisa de orientação piagetiana tenham alertado para a importância, no ensino de História, dos processos de construção das concepções de tempo e espaço, é pequena, entre os professores, a preocupação com estas questões.

Entretanto, como já assinala Leite (1969) em estudo de 1965, o ensino de História é dos que mais se prestam a promover habilidades básicas de observação e coleta de dados nas crianças. Estas, através do trabalho de mediação do professor, poderão avançar na compreensão do encadeamento temporal dos acontecimentos e no estabelecimento e análise de relações entre os dados coletados por meio de observações, pesquisas e leituras.

Em resumo, no ensino de História, um trabalho docente fundamentado na Psicologia Genética, indica a necessidade de os educadores observarem os aprendizes cuidadosa e sistematicamente, criando situações que lhes permitam aprender mais como eles pensam e dedicando maior atenção ao seu processo de formação dos conceitos básicos indispensáveis à construção de conhecimentos nessa área. Como consequência, o professor será menos ansioso em relação à quantidade de “pontos a serem dados”, preocupando-se menos com os resultados, com o “produto”, e muito mais com o “processo” que seus alunos estão vivenciando.

Estes e outros aspectos não foram, todavia, explorados suficientemente no texto da Proposta Curricular de História, ainda que o mesmo pretenda uma profunda renovação tanto historiográfica, quanto didático-pedagógica.

O capítulo seguinte, relata o resultado das investigações feitas junto aos professores, com o objetivo de conhecer suas percepções em relação à Proposta de História e, tendo como referência suas diretrizes, conhecer o trabalho que vêm desenvolvendo no cotidiano da sala de aula.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Perfil dos Professores

Participaram da pesquisa quarenta e cinco professores, cada um deles atuando em uma escola de 1º ou 1º e 2º graus, da cidade de Franca. Estes informantes foram caracterizados quanto à idade, sexo, nível de escolaridade, tempo no magistério e tempo de atuação como regentes de classes de 4ª série do 1º grau.

Os sujeitos são em sua quase totalidade, do sexo feminino (97,8%), conforme se lê na tabela 1:

TABELA 1

SEXO	NÚMERO	PORCENTAGEM %
MASCULINO	1	2,2
FEMININO	44	97,8
TOTAL	45	100%

Em termos de idade, 17,7% dos professores situam-se na faixa etária entre 25 e 29 anos. Outros 15,5% encontram-se na faixa que vai de 30 a 34 anos; 24,4% têm entre 35 a 39 anos, e registram-se 13,3% dos informantes entre 40 e 44 anos. O restante (28,8%) conta com 45 ou mais anos de idade. (Tabela 2).

Relativamente ao tempo de trabalho no magistério, 11,1% dos professores têm entre um e cinco anos de experiência, 37,7% entre seis e dez anos. Na faixa de onze a quinze anos de trabalho, estão 22,2% dos professores e 13,3% entre dezesseis e

supor que os egressos desses cursos estarão menos instrumentalizados para trabalhar em consonância com a Proposta Curricular de História, dados os conhecimentos historiográficos que ela supõe e a linguagem técnica em que foi elaborada.

TABELA 3

ESCOLARIDADE				
Magistério	3º Grau	MODALIDADE DE 3º GRAU		
45 (100%)	26 (57,7%)	Pedagogia	História	Outros Cursos
		18 (40,0%)	1 (2,2%)	7 (15,5%)

Coletar dados relativos à idade dos professores, pareceu importante porque poderia oferecer elementos que permitissem detectar alguma interferência significativa da idade sob o ponto de vista da atuação pedagógica, uma vez que é do senso comum presumir-se que professores mais velhos exibam menos maleabilidade e maior resistência às mudanças. Tal hipótese, contudo, não se verificou, conforme foi possível perceber pelos depoimentos dos docentes e pela observação de seu trabalho em sala de aula.

Houve casos de professores prestes a se aposentar e que, no entanto, se mostraram interessados e/ou receptivos a experiências novas ou mudanças em seu trabalho docente. Estes professores demonstraram, mediante seus depoimentos, que buscavam através de cursos de capacitação e intercâmbio com colegas, novas e mais eficazes formas de atuação pedagógica. Por outro lado, a maioria dos professores entre os 48,8% que estão em início de carreira (menos de 10 anos no magistério) e estão entre os mais jovens, revelou através de seus depoimentos, pouca receptividade ao

estudo, discussão e implementação de inovações. Outrossim, a observação de sua atuação docente mostrou uma prática bastante tradicional.

No que diz respeito à escolaridade, embora 57,7% dos docentes tenham, como se viu, formação em nível de 3º grau (40% em Pedagogia), esta variável não os distingue no que se refere a concepções sobre educação, ensino de História e desempenho enquanto professores.

É de se supor que a causa explicativa deste fato, seja aquela apontada pelos próprios professores quando falam de sua formação: queixam-se, em sua grande maioria, de que os cursos de 3º grau que freqüentaram, muito pouco contribuíram, alguns nada, tanto para sua formação, quanto para sua atuação docente. Os depoimentos ainda assinalaram que, quase sempre, tratavam-se de cursos “vagos”, mantidos por escolas pouco comprometidas com a qualidade de ensino.

O que chama a atenção no item experiência de magistério é que 64,4% dos professores, um percentual significativo, lecionam para 4ª série há apenas três anos ou menos.

Contrariamente, Petrucci (1980) ao realizar um outro estudo com professores de 4ª série, na mesma cidade de Franca, constatou que o grupo de docentes de então, possuía mais de 20 anos de experiência nesta série.

É possível que a explicação esteja relacionada às mudanças advindas com a introdução do Ciclo Básico, em 1988. Neste Ciclo - quando se trata de uma escola não-padrão - os professores, trabalhando com uma única série, percebem o equivalente a 40 horas-aula semanais, enquanto que os professores de 3ª e 4ª séries são obrigados a dobrar período para completar sua jornada.

Cabe assinalar que o levantamento dos dados precedentes e dos que serão comentados a seguir, só foi possível graças à receptividade com que pôde contar a pesquisadora por parte tanto dos diretores como dos professores informantes.

Este fato não impediu, porém, que à menção do objetivo da pesquisa, alguns professores e sobretudo diretores se revelassem pouco à vontade e temerosos de que a possível constatação de um trabalho, na disciplina História, distante das orientações consubstanciadas na Proposta Curricular desta disciplina, pudesse redundar em algum prejuízo para o professor e/ou escola.

A análise dos depoimentos permitiu a identificação e definição das seis categorias registradas no capítulo 1 e que serão discutidas a seguir.

4.2 A Divulgação da Proposta Curricular de História na escola, oportunidades de orientação e estudo

Os dados coletados mostraram que 68% das escolas pesquisadas, possuíam exemplares da Proposta Curricular, 13,3% não o possuíam, sendo que em 17,7% das escolas, os professores não conseguiram informar a esse respeito.

Dada a importância de sua divulgação, estes dados causam estranheza, pois seria de se esperar que todas as unidades escolares tivessem recebido vários textos da Proposta e não apenas um, como aconteceu em muitas delas.

Já o fato de, em 17,7% das escolas os docentes desconhecerem a existência ou não do documento na Biblioteca, mostra que a divulgação de material pedagógico simplesmente inexistente em algumas unidades escolares. Deve-se isto à omissão da direção e/ou orientadores, ou também ao desinteresse dos professores?

Tanto ou mais grave que esta situação, foi constatar que unicamente 20% dos docentes, bem menos do que a metade, dizem conhecer e ter estudado a Proposta

Curricular de História, sendo que 35,5% alegam apenas conhecer e 44,4% não ter tido oportunidade de conhecê-la e estudá-la.

Tudo indica que entre 35,5% dos professores que afirmam não ter estudado a proposta, alguns, conforme depoimentos, apenas ouviram falar dela e outros somente a manusearam, identificando-a pela cor ("A proposta de História é aquela de capa cinzenta, não é?" ou "De que cor é a capa?"). Outros, afirmam não tê-la estudado propriamente, tendo-a lido de modo superficial por ocasião das reuniões de planejamento ocorridas no início do ano letivo. Excetuando-se, portanto, os 20% dos professores que dizem ter estudado o documento, 80% desconhecem o texto que deveria estar servindo de guia e orientação para seu fazer pedagógico.

Atribuir às Propostas Curriculares a função de orientadoras e guias do fazer pedagógico não significa reduzi-las a um receituário. Se receitas prescrevem com minúcias passos e procedimentos, ignorando a participação criativa do professor, o que se espera das Propostas Curriculares é que esbocem em grandes linhas um projeto de ação pedagógica em que objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação constituam um todo orgânico, assentado sobre uma orientação epistemológica, definida e assumida. Tal projeto, para ser implementado, requer participação criativa do professor, supondo e, simultaneamente, favorecendo sua autonomia intelectual.

A análise dos dados mostra que somam 20% o número de professores que dizem conhecer a Proposta Curricular de História. Tiveram oportunidade de estudá-la: 6,6% através de uma reunião de Orientação Técnica; e outros 2,2% em curso promovido pelo Departamento de Educação da UNESP de Franca, em convênio com a FDE, o qual, aliás, não tratava especificamente do assunto em questão¹². Os outros professores (11,1%), atuam em Escolas Padrão e analisaram a Proposta nas Horas de Trabalho Pedagógico, orientados pela coordenadora pedagógica.

¹² Este curso, denominado "Ações docentes, numa perspectiva atual", constituiu-se de seis módulos de 30 horas-aula cada um. O módulo referente à História, enfocava diferentes alternativas para seu ensino, não tendo como principal objetivo o estudo e a divulgação da Proposta Curricular.

Fica evidente, pelos dados acima, a inexpressiva ou quase nula divulgação de documentos fundamentais como as Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, atualmente em vigor. Em especial, a Proposta Curricular de História, complexa, polêmica e, como já se comentou, elaborada em linguagem técnica, mais próxima do historiador do que do professor das séries iniciais do 1º grau (PI), e que estaria a exigir cursos, debates e orientação segura e permanente.

Orientações sobre as Propostas Curriculares, terão tanto maiores condições de eficácia, quanto mais condições tiverem de se efetivar em diferentes níveis de abrangência e não apenas através de exposições didáticas, mas oportunizando o estudo, a discussão, a reflexão e esclarecimento de aspectos obscuros: cursos de grande alcance, como os veiculados pela TV Educativa; outros mais restritos, porém ainda de razoável poder de multiplicação como os promovidos pela CENP, na cidade de São Paulo, com a participação de especialistas e professores representando os mais diferentes pontos do Estado; outros realizados nas Divisões Regionais e finalmente aqueles desenvolvidos pela iniciativa das diversas Delegacias de Ensino e pelas próprias unidades escolares.

Esta situação ideal parece estar muito longe de ser alcançada no caso em questão: basta lembrar que a Delegacia de Ensino de Franca não conta nem mesmo com Assessor Pedagógico de História¹³ e que não se realizou nesta cidade nenhum curso cujo objetivo específico fosse o estudo da Proposta Curricular de História.

Questionados sobre orientações recebidas com vistas à implementação da Proposta Curricular de História, apenas um terço dos professores admite ter passado por alguma experiência deste tipo. Entretanto, o que eles chamam de orientação, resume-se, na verdade, a duas Orientações Técnicas, as quais, conforme comentou-se neste trabalho, nada mais são que um encontro de quatro horas-aula e, no caso da

¹³ A legislação prevê para as Delegacias de Ensino um módulo de cinco Assessores Pedagógicos, cada qual responsável por um conteúdo. No caso de Franca, a Delegacia optou pelas seguintes áreas: Alfabetização, Português, Matemática, Ciências e Geografia.

Delegacia de Ensino de Franca, presididas pela Assessora Pedagógica de Geografia. Além do mais, não se pode esquecer que tais orientações não alcançam a totalidade de professores de uma determinada série ou escola. Via de regra, é convidado apenas um professor por série, o qual deve encontrar tempo e meios para transmitir aos colegas a orientação recebida. Lamentavelmente, sabe-se que o tempo disponível para troca de experiências entre professores de 3ª e 4ª séries, das escolas do Estado de São Paulo que não foram transformadas em "Escola-Padrão", restringe-se a uns poucos minutos no horário do recreio. Fora isso, resta ao diretor a alternativa de dispensar os alunos mais cedo e responsabilizar-se por eventuais conseqüências, perante a Delegacia de Ensino e pais de alunos, caso pretenda abrir espaço para reuniões de estudo e intercâmbio entre professores.

Outra fonte de orientação, citada pelos professores, diz respeito às reuniões com as coordenadoras de Escola-Padrão nas HTPs. Considerando-se que até 1995, das 6.780 escolas estaduais¹⁴, somente 1.614 delas são Escolas-Padrão no Estado de São Paulo (das quarenta e cinco escolas estaduais de Franca, unicamente nove foram até agora convertidas em Escola-Padrão), apenas uma minoria de docentes dispõe desse momento de orientação.

¹⁴ Não estão computados neste total, por obedecerem a um regimento especial, 52 Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs.

4.3 O conteúdo de História na 4ª série: a Proposta e a prática

Os relatos da maioria dos professores (80%), assinalam como conteúdos trabalhados em suas classes de 4ª série, "pontos" extraídos dos índices dos livros didáticos. Por exemplo:

- *Períodos da História*
- *As grandes navegações*
- *Brasil Colônia*
 - Descobrimento do Brasil*
 - Capitanias hereditárias*
 - Governos gerais*
 - Invasões estrangeiras*
 - Expansão territorial*
- *Brasil Império*
 - 1º Império*
 - As regências*
 - Reinado de Pedro II*
- *Brasil República*
 - Os presidentes*
 - As constituições*
 - O Brasil atual*
 - Símbolos do Brasil (Marques, s/d., p. 65)*

É curioso observar a semelhança entre esta listagem de conteúdos extraída de um livro muito usado nas escolas pesquisadas e o programa do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em 1965, transcrito por Miriam Moreira Leite em sua pesquisa sobre o ensino de História, como segue:

- “ I - História do Brasil e História da Humanidade*
- II - A Nação Portuguesa*
- III - Os grandes Ciclos de Navegação*
- IV - Fase Pré-Colonial*
- V - Colonização e Administração*
- VI - Etnia Brasileira*
- VII - Unidade do Litoral*
- VIII - Unidade do Interior*
- IX - O Sentimento Nacional*
- X - Fase da Independência*
- XI - Brasil Independente*
- XII - O Segundo Reinado*
- XIII - A República*
- XIV - O Brasil Contemporâneo (Leite, 1969, p. 26)*

O paralelismo assinalado, parece ainda mais inquietante, quando a autora informa que

“na realidade, os programas desenvolvidos na escola primária são os mesmos de há dez anos. As duas unidades iniciais são deixadas de lado e quando a professora consegue chegar ao fim do programa, encerra-o com uma lista de presidentes que se destacaram na política, nas letras e na ciência. (...) Frequentemente o programa só é explicado pelos professores até a proclamação da República, sem realizar qualquer ligação do presente com o que foi estudado. Muitas vezes, o programa é apenas repetido nas diferentes séries, levando a criança à saciedade”. (Leite, 1969, p. 26 e 28).

O quadro apresentado mostra que os livros didáticos e as práticas escolares parecem ter passado ao largo de todas as transformações sofridas/introduzidas pela ciência histórica e pela reflexão pedagógica, desde o período assinalado por Leite, até o presente.

O que geralmente os professores informantes desta pesquisa enumeram como conteúdo de História desenvolvido por eles, está muito mais próximo dos "Guias Curriculares" de 1976, do que da atual Proposta Curricular. Isso se explica, em parte, pelo fato de que a maioria dos livros didáticos não incorporou, até agora, as novas orientações presentes na Proposta Curricular de História, reproduzindo, ainda, as diretrizes dos guias de 1976. Tal aspecto, ganha enorme amplitude, visto que, nas escolas públicas da rede estadual, o livro didático é um recurso de utilização praticamente universal e, em certo sentido, obrigatório, já que cabe às unidades escolares a seleção de manuais das diversas áreas, os quais são remetidos no ano seguinte à totalidade dos alunos.

Fonseca observa com propriedade: *"O livro didático torna-se uma das mercadorias mais vendidas e assume a forma do currículo e do saber em nossas escolas"* (Fonseca, 1993, p.154).

O problema assume tal dimensão que o livro didático, muito mais que a Proposta Curricular de História, tem sido considerado como modelo de currículo. O depoimento abaixo, tomado de um professor I de uma das escolas visitadas, dá-nos a medida exata da situação:

"O professor, principalmente o inexperiente, ao chegar na escola, pergunta: "O que é que eu tenho que dar? O colega aconselha: "olha, este livro aqui é bom". Ou então, ele empresta um diário de classe dos anos anteriores. O trabalho desse professor iniciante vai ser isso, vai se basear cegamente nisso.

Acho que tem que começar do começo, quer dizer: o professor precisa saber o que é que ele tem de dar, qual é o programa. Os professores não sabem. Eles dão o que está no livro. Não sabem porque estão dando aquilo. Precisa começar do começo: todas as escolas, todos os professores estudando as Propostas. E não só uma vez, mas sempre".

Muitas das dificuldades dos professores vêm daí, do hábito de se guiarem em tudo pelo livro didático, o qual converteu-se, de mero auxiliar, de um recurso entre outros, na própria coluna de sustentação da atuação do Professor¹⁵. Este se vê, assim, às voltas com a tarefa impossível de conciliar o inconciliável: o livro didático que veicula conteúdos articulados a uma concepção positivista, progressiva, etapista de História, e a Proposta Curricular, cujos pressupostos são, de um lado, a nova historiografia, o cotidiano do aluno e, de outro, embora não tão explicitamente definidos como seria desejável, os fundamentos de uma prática pedagógica calcada em princípios construtivistas.

Parece mesmo que, no exame da questão dos conteúdos, espelham-se nitidamente as dificuldades, hesitações, resistências, carências e insegurança presentes no dia-a-dia dos professores, quando se defrontam com a difícil tarefa de mudar sua prática. Por exemplo, houve depoimentos em que o professor admitia estar se esforçando para trabalhar com a Proposta Curricular de História. Porém, logo em seguida, ao falar dos conteúdos que está desenvolvendo, não apenas deixa de mencionar o eixo temático correspondente à 4ª série, como lista, item por item, todas as unidades que integram o livro didático usado pela classe e inteiramente estranho à letra e à concepção da Proposta.

¹⁵ Críticas sobre o uso do livro didático, podem ser encontradas, entre outros autores, em: Vilalta (1993), Vecentini (1984) Abud (1984), Silva (1987), Hofling (1986), Franco (1982, a e b), Leite (1969).

Podem ser entendidas, a partir daí, as preocupações e insatisfações que transpiram das colocações, escritas ou orais, explícitas ou veladas, dos professores. Os dados mostram que eles não se sentem inteiramente capazes de compreender o texto da Proposta Curricular: *"Eu leio, mas não entendo o que realmente está sendo proposto"*. Reclamam orientação constante e segura: *"Sentimos falta de informação e tempo para estudo; não sabemos como fazer"*. *"A Delegacia de Ensino não proporciona troca de experiências entre os professores"*. Alegam dificuldade em "traduzir" as orientações técnicas da Proposta em textos assimiláveis pelos alunos: *"As vezes eu tento elaborar textos para os alunos, mas minha cabeça quase arrebenta; eu só consegui elaborar um até hoje. Fico desesperada pensando que sou muito burra"*.

Não por acaso, os professores mostram freqüentemente uma atitude defensiva quando revelam preocupação em dar respostas consideradas "corretas", ao invés de relatar sua prática sem retoques. Percebe-se que eles temem ser considerados ignorantes e retrógrados pelo professor universitário, o qual eventualmente poderia estar avaliando sua competência profissional pelas suas respostas.

Assim, talvez, devam ser compreendidos depoimentos contraditórios como os seguintes, de uma professora de escola não padrão, com dez anos de carreira docente. À pergunta: "você conhece e estudou a Proposta?", responde: *"Sim, estamos tendo oportunidade de estudá-la, a Proposta é viável"*. Quando questionada sobre as dificuldades que encontra para ensinar de acordo com as novas orientações, declarou: *"não temos encontrado dificuldade, a Proposta facilitou bastante"*. Seria lógico que esta professora, ao ser indagada sobre o conteúdo que desenvolve com seus alunos, mencionasse o eixo temático correspondente às 3ª e 4ª séries (A construção do espaço social: movimentos de população), já que se diz bem informada e supõe viáveis as novas orientações. Entretanto, isto não acontece, pois sua resposta, aliás confirmada pelo que se encontra registrado nos cadernos dos alunos, remete a um conteúdo

derivado inteiramente de livros didáticos de linha tradicional: Grandes Navegações, Descobrimento do Brasil, Brasil Colônia ...

Foi possível constatar que não é raro encontrar este tipo de situação, muito pelo contrário. Embora em diversos depoimentos escritos, os professores se refiram a tentativas individuais e grupais de trabalhar de acordo com as novas orientações para o ensino de História no 1º grau, em poucas escolas encontra-se, em sala de aula, algo diferente do tradicional e mais próximo das recomendações da Proposta Curricular de História.

Percebe-se, pelos depoimentos e observação, que na escola nº 38 há um maior empenho de renovação por parte dos professores, o que pode dever-se a melhores condições de trabalho por tratar-se de Escola-Padrão. Assinala-se que, neste tipo de escola, seguir as diretrizes das Propostas Curriculares é percebido como algo obrigatório, muito mais do que nas demais escolas não Padrão.

A professora informante desta escola realizou com a classe um trabalho sobre a história individual dos alunos, enfatizando o tema Imigração. Um dos recursos utilizados foi o gráfico de barras, mediante o qual a classe podia visualizar facilmente aspectos do assunto que estavam discutindo e, mais do que isso, sentir-se parte integrante de um fato histórico e social. Porém, procedimentos dessa natureza parecem não fazer parte do cotidiano da professora em questão, dado que a mesma insistiu em frisar que após aquela unidade de estudo, *"retomaria o programa da 4ª série, mesmo"*. Este depoimento permite entender que ela voltaria a seguir o velho esquema do livro didático.

A tentativa de renovação, neste caso, limita-se à introdução aqui e ali de tópicos, assuntos, mas sobretudo técnicas consideradas modernas ou, para empregar expressão utilizada frequentemente pelos docentes, *"de acordo com a Proposta"*. Essa tentativa de renovação e melhoria não tem ainda raízes suficientes para ensejar ao professor a percepção do conteúdo como um todo orgânico e significativo (Coll e

Gilliéron, 1987) e das técnicas e recursos didáticos como meios e não fins em si mesmos.

Nem sempre está claro para o professor que o conteúdo de uma disciplina não se resume a um rol de unidades a serem desenvolvidas uma após a outra, mas ao contrário, constitui-se num corpo de conhecimento contextualizados e significativos para o aprendiz, mantendo com todos os componentes do processo educativo uma relação de complementaridade e interdependência. E ao mesmo tempo em que a definição do conteúdo reflete uma determinada concepção de educação, as estratégias mobilizadas para trabalhar aquele conteúdo, incluindo-se aí a escolha de métodos e técnicas, denotam também tal ou qual opção epistemológica, na medida em que toda prática pedagógica se assenta, consciente ou inconscientemente, sobre um determinado referencial teórico.

Assim, a introdução de técnicas e/ou procedimentos didáticos, apenas porque considerados modernos, numa práxis caracteristicamente tradicional, não faz sentido pelo fato de que, fora de seu contexto, essas estratégias se esvaziam, perdendo seu verdadeiro significado e eficácia.

Postura semelhante a esta, bastante freqüente, a julgar por observações e depoimentos já comentados, revelam uma adesão precária e inconsistente do professor às tentativas de renovação propostas pelos órgãos técnicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como uma das alternativas para a superação dos inúmeros impasses com que se defronta a escola pública.

A adesão superficial aparece com clareza no tratamento da questão da disciplina em sala de aula. Particularmente, no caso da professora da escola nº 38, cujo trabalho se mencionou, a disciplina é encarada da maneira mais tradicional, justificando, atitudes autoritárias e repressivas. Exemplo disso ocorreu durante a construção dos gráficos de barra, período em que a pesquisadora estava presente: a

professora ameaçou, mais de uma vez, tirar três pontos da nota, caso os alunos "fizessem bagunça".

Alguns depoimentos mostram casos em que problemas de disciplina apontaram, melhor dizendo, forçaram a professora a adotar uma saída, nem sempre fruto de reflexão apoiada em uma concepção de educação sólida e refletida, mas que acabou revelando-se enriquecedora do trabalho pedagógico.

Foi o caso de uma das professoras da escola número 22 (não padrão) a qual, percebendo que os alunos não se interessavam em absoluto pelas leituras e aulas expositivas em que consistiam invariavelmente suas aulas de História, promovendo uma incrível algazarra, propôs à classe um desafio: os próprios alunos deveriam elaborar questões, as mais diversas, sobre o texto do livro didático.

Segundo a professora, o interesse cresceu, a disciplina melhorou e os resultados, em termos de aprendizagem, superaram consideravelmente aqueles obtidos até então. Mas é bom frisar que o conteúdo trabalhado nesta classe desenvolve-se a partir de uma linha de tempo ríspida e imutavelmente determinada: Grandes Navegações, Descobrimento do Brasil, Brasil Colônia, etc., etc, até os dias de hoje. Estes "*dias de hoje*", de acordo com a professora, "*nunca são focalizados: o fim do ano letivo chega antes deles*". Importa também acrescentar que esta mesma profissional acredita na importância da História etapista e num passado congelado: "*a História é como é e não pode ser mudada*". Além do mais, é preciso, segundo ela "*dar ao aluno uma visão geral da História, nomes, datas; senão, na 5ª série, onde os professores não seguem a Proposta, eles não sabem nada. Nesta série é que está a maior repetência em História, Geografia e Ciências*".

Diferente é a postura de uma professora da escola nº 31 (não padrão). Embora admita ter tido um contato muito rápido com o documento da Proposta por ocasião do planejamento e, apesar de não ter participado de nenhum curso e nenhuma Orientação Técnica em História, esta professora mostra-se mais predisposta para a

mudança. Em seu depoimento ela faz referências, sempre muito positivas, às Orientações Técnicas de que participou na área de Matemática, onde *"aprendemos primeiro para depois ensinar o aluno a aprender de uma outra maneira"*.

Orientações dessa natureza parecem contribuir para que os profissionais do ensino se apropriem gradativamente, ainda que muitas vezes de maneira implícita, do quadro teórico único que subjaz às diferentes Propostas Curriculares.

Ainda que não se possa afirmar com total segurança que a professora compreenda “como” o aluno aprende, ela já mostra uma preocupação com os processos de aprendizagem, o que tem servido para que esta docente, a partir do conteúdo que desenvolve (de caráter predominantemente tradicional), trabalhe levando em conta as experiências do aluno, valorizando sua participação ativa, colocando desafios e estabelecendo em cada unidade estudada, um processo de idas e vindas entre presente e passado.

Ilustra o que se disse, o estudo observado em uma das classes, tendo como ponto de partida as Capitâneas Hereditárias. A informação de que Martim Afonso de Souza trouxera as primeiras mudas de cana de açúcar para o Brasil, foi utilizada para desenvolver um debate envolvente, com a participação dos alunos, sobre o problema do cultivo da cana no Brasil Colonial e no Brasil de hoje, especialmente na região de Franca, onde predomina esta cultura. Aspectos sociais, econômicos, políticos, ecológicos foram levantados e discutidos a partir daí: o que significava a cana no Brasil Colonial? O que significa hoje? Motores de carro a álcool e à gasolina. A guerra Irã/Iraque. Moendas/Engenhos/Usinas. Os cortadores de cana, etc.

Estamos diante de uma ação pedagógica em que os "pontos" que constam do índice do livro didático são abordados de tal maneira, que perdem seu caráter estanque e de coisa morta. O passado passa a insinuar-se no presente, iluminando-o e sendo, por sua vez, iluminado por ele. O trabalho em sala de aula propicia a oportunidade de se compreender as relações entre passado, presente e futuro.

Procede, portanto, a afirmação da professora: *"uso o livro didático para exercícios de entendimento do texto e como ponto de apoio, mas o extrapolo na medida do interesse da classe, através de perguntas estratégicas. Os alunos começam a se interessar por coisas que não estão no livro"*.

O interesse por coisas que não estão no livro não é sinônimo de total liberdade para todo e qualquer assunto, mas significa que, todas as oportunidades para analisar e esclarecer temas correlatos ao focalizado em determinadas aulas, devem ser aproveitadas.

Um pouco mais de aprofundamento teórico e apoio didático-pedagógico e teremos um profissional dono de seu saber (que sabe provisório), com autonomia suficiente para desenvolver um trabalho consistente, criativo e fundamentado.

O conteúdo de História desenvolvido por três dos quatro professores de 4ª série da escola nº 32 (padrão), contempla a abordagem por eixo temático, característica da Proposta Curricular de História, porém inclui temas e assuntos que, segundo eles, são cobrados pelos seus colegas de 5ª série, os quais não estariam trabalhando de acordo com as orientações daquele documento.

No ano de 1994, os docentes acima referidos partiram da realidade de Franca, sua localização no Estado de São Paulo, a posição do Estado de São Paulo entre os outros, do Brasil. A partir daí, passaram a explorar itens diretamente ligados ao eixo temático da 4ª série, Movimentos de População no Brasil. Os diversos deslocamentos populacionais ocorridos no país ao longo do tempo e nas mais diversas regiões, constituem o grande centro de interesse no qual são enfatizados movimentos migratórios havidos em nossa região em qualquer tempo, mas, sobretudo, os que se verificam no presente.

Paralelamente são estudados conteúdos da programação tradicional, tais como: datas comemorativas e os grandes períodos da História do Brasil, os quais são vistos como indispensáveis pelos professores de 5ª série em diante, para os alunos que

enfrentarão o vestibular. Concessão essa que se explica pela pressão, mais ou menos velada, já referida, que os docentes de 4ª série desta escola sofreram de seus pares no ano de 1993, quando procuraram trabalhar o mais fielmente possível dentro do espírito da Proposta Curricular.

A respeito da controvérsia levantada pela questão do lugar que as datas e os períodos históricos devem ocupar no ensino de História, convém assinalar que sua memorização tem sido amplamente criticada, o que não quer dizer que se deva deixar de analisar com os alunos os grandes marcos da História e, sim, que tais marcos não sejam meros objetos de memorização mecânica. Muito mais do que isso, os aprendizes devem ser capazes de lhes atribuir significado e estabelecer, a partir deles, relações espaço-temporais. Como lembra Balzan, uma das mazelas do sistema escolar brasileiro é sua insistência em manter como critério de aprovação, a memorização de datas e fatos, valorizando exclusivamente este nível da área cognitiva, em detrimento das *“chamadas capacidades intelectuais: a compreensão, o processo de análise, a aplicação de conhecimentos e a elaboração de síntese”* (Balzan, 1984, p. 42).

Conforme relatado pelos docentes de 4ª série, os colegas que trabalham com o ensino de História a partir da 5ª série e que não se orientam pela Proposta, queixaram-se em várias ocasiões, de que os alunos concluem a 4ª série "sem base", sem as informações necessárias para "enfrentar" o programa de 5ª série. Isto quando, segundo eles, nas 4ª séries se trabalha "apenas" com o eixo temático, indicado pela Proposta.

Seria interessante analisar as circunstâncias que propiciaram aos docentes de 4ª série desta escola, as condições que permitiram levar a efeito, desde 1993, um trabalho bastante diferenciado daquele normalmente encontrado nas demais.

De início, a escola nº 32 foi a primeira a ser transformada em Escola-Padrão, isto em 1992. No 2º semestre deste mesmo ano, a convite da coordenadora de Ciclo Básico, uma das autoras da Proposta Curricular de História, professora do curso

de História da UNESP - Campus de Franca e, na ocasião, consultora da FDE, orientou professores de 1ª e 4ª séries em vários aspectos ligados ao ensino de História.

No ano seguinte, a escola nº 32 foi incluída, juntamente com duas outras da Grande São Paulo, num programa de capacitação realizado na FDE, denominado: "Construindo a noção de Tempo e Espaço com Crianças de CB à 4ª série". Este curso foi de grande importância, segundo os participantes, porque tendo como preocupação uma fundamentação teórica criteriosa, ensejou sentimentos de segurança e representou avanços no caminho da autonomia dos professores.

Ao mesmo tempo, os professores da escola em questão, envolvidos no projeto, passaram a ocupar os espaços das HTPs para debater a melhor maneira de colocar em prática as orientações recebidas, fazendo pesquisas bibliográficas, construindo material didático, produzindo textos básicos, trocando informações e experiências. Este percurso contribuiu para um melhor preparo dos professores que se mostraram capazes de romper com a antiga sistemática de trabalho. Segundo depoimento da professora, a mera boa vontade de um profissional do ensino e as HTPs (se se trata de Escola-Padrão) tais como normalmente ocorrem, isto é, sem orientação segura, consistente, contínua, não habilitam a transformar substancialmente a prática do professor: Ainda, de acordo com a professora informante: *"vale para o docente tanto quanto para o aluno o princípio: 'ninguém constrói coisa alguma do nada'".*

Resumindo, a análise dos dados mostra que o trabalho dos professores relativamente à questão dos conteúdos, não indica, a julgar pela situação constatada, uma aproximação progressiva às diretrizes implícitas e explícitas da Proposta. O que se verificou com mais clareza, foram tentativas quase sempre descontínuas de se apropriar de contribuições parciais, oriundas da Proposta, mas tendo como base concepções mais tradicionais e a programação curricular anterior. Tais tentativas dificilmente, como se poderia prever, levam a um resultado satisfatório, por lhes faltar coesão e organicidade.

Por outro lado, são dificultadas, no caso dos professores de 1ª a 4ª séries, por lhes faltar formação específica na disciplina em questão.

Com a exceção já relatada do trabalho desenvolvido na escola nº 32 (favorecida, como visto, por circunstâncias especiais), os outros professores das quarenta e quatro escolas - alguns mais, outros menos - vêem-se às voltas com vários dilemas: adotar livro didático ou guiar-se exclusivamente pela Proposta Curricular? Reproduzir uma História positivista, tal como aprenderam quando estudantes e sobre cuja pretensa neutralidade, desenrolar e imutabilidade não se questionam, ou privilegiar uma História da qual todos são sujeitos e para a qual o passado não é feito de verdades absolutas e estáticas, uma História que, de certa forma, pode contribuir para resgatar e garantir a cidadania do aluno?

4.4 A prática pedagógica nas aulas de História

A análise dos dados mostrou que os professores de 4ª série, sujeitos deste estudo, utilizam-se, em sua totalidade, de dois recursos didáticos básicos: a aula expositiva e o livro didático. Se apesar disso, a prática pedagógica de todos os professores não é completamente idêntica, não se pode dizer que apresente características muito diversas entre si.

Na maioria dos casos, a utilização tanto do livro-texto como da aula expositiva está subordinada a uma mesma concepção de ensino-aprendizagem e de História.

Estudiosos como Castro (1974), Gatti (1987), Barreto (1979), Petrucci (1991), Fávero (1981), Nidelcoff (1987), Cunha (1989), Martins (1989), Lelis (1989), Veiga (1989) entre outros, mostram que o ensino ainda se faz, na maioria das

disciplinas, dentro de moldes tradicionais, usando-se uma metodologia que enfatiza o uso, quase exclusivo, da aula expositiva, "do dar pontos", da memorização, tornando o aluno mero receptor de informações prontas e inquestionáveis, passivo em relação ao processo ensino-aprendizagem, passivo diante do saber. Anula-se, assim, a possibilidade de um ensino tal como preconizado pela Proposta Curricular de História, comprometido com a mudança e com a afirmação da cidadania, voltado à formação de indivíduos atuantes e participantes na sociedade.

Neste tipo de ensino:

"O professor é o centro do processo educativo e sua tarefa limita-se na maioria das vezes, a expor conceitos de forma objetiva. A função do aluno é assimilá-los de forma eficiente. Nesta perspectiva, todo conflito deve ser eliminado para que a aprendizagem seja "rápida" e "eficiente" (Souza e Kramer, 1991, p. 76).

Desconsidera-se, nesse enfoque, a aprendizagem do aluno, enfatizando-se apenas um dos pólos, o do ensino, centrado na atividade do professor.

O ensino de História é bastante ilustrativo do que se disse, já que tem sido feito a partir de postura teórica resultante de uma historiografia conservadora, voltada para o culto dos heróis e dos grandes feitos. Uma história positivista, factual, feita de verdades intocáveis, distante da experiência do aluno, o qual nem se torna sujeito de seu próprio conhecimento, nem sujeito histórico.

Embora em seus relatos, escritos ou orais, os docentes afirmem valorizar o ensino dinâmico e flexível que, segundo eles, a Proposta enfatiza e requer (*"acho essencial a participação ativa do aluno sem me prender ao conteúdo do livro"*) a concepção epistemológica que transparece do trabalho na sala de aula é basicamente

empirista (*“depois de dar o ponto na lousa, passo um questionário para casa”*). O professor, na maioria das vezes, ali está para transmitir informações e estas apresentam-se como conhecimento pronto e cristalizado nos textos do livro didático. As dificuldades que tais textos podem apresentar para os alunos são “explicadas” pelos professores através de aulas expositivas.

Os alunos são, então, defrontados com a História como “matéria escolar” de várias maneiras: leituras, cópias, atividades de fixação, tais como completar frases, assinalar alternativas, fazer correspondência, questionários, os quais, via de regra não estimulam o estudante a elaborar suas próprias idéias, não o desafiam, nem mesmo exploram o texto, já que se limitam a remeter à frase ou parágrafo que respondam literalmente à pergunta formulada.

O conteúdo assim “transmitido” é em seguida “cobrado” pelo professor mediante uma avaliação, geralmente dita diagnóstica, mas na verdade e, necessariamente, somativa, já que apenas solicita do aluno a reprodução da única resposta considerada correta, que foi apresentada pelo professor ou pelo livro didático.

Percebe-se, como já se assinalou, uma estreita correspondência entre uma concepção de História factual e positivista, o conteúdo ministrado e a utilização, quase exclusiva, da aula expositiva e do livro didático, o que resulta em uma prática, a seu modo, coerente.

Vários professores argumentaram que trabalhar dessa maneira *“faz a gente ganhar tempo; a matéria é longa e mal dá tempo de estudar português e matemática”*. E ainda: *“em uma aula ou no máximo duas, posso dar a “Independência do Brasil”, a “Abolição”, mas, se eu for seguir a Proposta, vou gastar muitas aulas com o mesmo assunto. No fim o aluno não aprendeu do mesmo jeito?”*.

A esse ponto de vista, expresso com frequência por grande parte dos docentes informantes desta pesquisa, é preciso contrapor que

“um ensino por transmissão vai aparentemente mais depressa, pois fornece saberes elaborados, porém de nada serve tentar encurtar a infância com uma educação coercitiva e acelerada; pelo contrário, trata-se de prolongá-la tanto quanto for possível, para permitir ao indivíduo aproveitar as atividades suscitadas pelo dinamismo dessa fase fundamental, principalmente para fazê-lo construir seus conhecimentos. O saber que o próprio aluno construiu progressivamente é de fato mais sólido do que aquele que se tentou fazê-lo adquirir em sua forma acabada” (Not, 1981, p. 126).

O quadro descrito até aqui, configura ações pedagógicas essencialmente conservadoras e tradicionais, as quais, entretanto, não constituem regra geral. Foi possível observar nuances e variações, traduzidas em esforços e tentativas de enriquecimento e renovação do fazer pedagógico, em alguns casos estudados.

Um dos docentes, procurando diversificar suas aulas, relata que passou a adotar a técnica de leitura coletiva do texto do livro didático, cada aluno lendo um trecho. Em seguida, o professor formulava questões e, a partir das respostas apresentadas e debatidas pelos alunos, procurava construir, com a participação da classe, um novo texto na lousa.

Percebe-se aqui um avanço. O livro didático continua a ser utilizado como fonte do conhecimento, porém os alunos são estimulados a participar das aulas, a dar sua contribuição apresentando a sua elaboração do assunto em estudo.

Outra professora, de acordo com seu depoimento, elabora *“com a ajuda das crianças e sempre aproveitando trechos do livro didático, um texto coletivo, na lousa. Costumo, também, pedir aos alunos que pesquisem nos livros didáticos*

disponíveis na escola, temas como: Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Independência. Depois constróem, cada um, o seu texto. Ainda, para variar, peço para meus alunos construírem textos individuais a partir de leituras informativas que faço para eles. Então escolho o melhor texto e este é passado na lousa e copiado por todos. O autor é o aluno".

A avaliação proposta por esta docente não se restringe a explorar as informações contidas no livro didático. Segundo seu relato, os alunos elaboram perguntas em duplas ou em grupo e a professora por seu lado, formula questões que envolvem opinião pessoal, como a que segue: *"você concorda com a atitude de D. Pedro? Por que?"*

Foram identificadas, também, em outras três escolas, práticas docentes em que estão presentes orientações metodológicas implícitas na Proposta Curricular de História, ainda que nos três casos o livro didático permaneça como referência e ponto de partida.

Os professores destas classes complementam o estudo do livro texto com indagações e discussões sobre o momento presente, fatos e situações que mantenham relação com a unidade tratada. O passado não é visto como algo estático, morto; ao contrário, procura-se relacioná-lo ao presente. Nas palavras de uma das docentes, *"procuro fazer uma ponte entre o presente e o passado"*.

Esta postura, embora usada de maneira não sistematizada, aproxima-se daquele "movimento de ir e vir", ao qual a Proposta faz menção, *"isto é, do concreto para o abstrato, do presente para o passado e que permite resgatar outros sujeitos e estabelecer uma nova periodização temporal"* (Abud e Zamboni, 1993, p. 10).

Os professores dessas três escolas enfatizam a relação presente/passado, requerendo a participação dos alunos. Estes devem realizar entrevistas, pesquisas, trazer para a aula recortes de jornais e revistas. Os próprios docentes relatam que um trabalho pedagógico envolvendo a participação ativa dos alunos implica em

dificuldades não só de ordem material (espaço físico, fontes de pesquisa, disponibilidade de tempo) , como, principalmente, em questões de ordem pedagógica relacionadas ao despreparo tanto de professores como de alunos para este tipo de trabalho.

Aliás, os docentes exteriorizam, inúmeras vezes, sentimentos de insegurança advindos do despreparo que eles mesmos admitem, relativamente a diversos aspectos de sua atuação: *”acho muito complexo o método do construtivismo”*; *“é muito difícil por em prática, tenho medo de não conseguir”*; *“meu curso não deu base para isso”*. Na verdade, os professores não mostram uma compreensão clara da natureza, dos mecanismos e processos de aprendizagem, das habilidades e fatores relacionados à dimensão psico-social da educação, tais como interesse, motivação, atitudes, dentre outros.

Foi possível detectar, na maioria dos depoimentos (75,5%), uma crença difusa de que todo e qualquer aspecto da prática pedagógica dos professores no presente, deveria ser abolido e substituído, incluindo a organização em sala de aula, disciplina, o planejamento e a avaliação: *“é difícil para o professor mudar tudo de repente”*; *“as coisas que a gente aprendeu não servem mais e não estamos preparadas para mudar”*; *“eu sempre obtive bons resultados com meus alunos, mas agora parece que nada daquilo que eu fazia tem valor”*. Eis aí um equívoco que precisa ser sanado.

Nem tudo o que constitui, hoje, o cotidiano da sala de aula deve ser necessariamente banido, ao mesmo tempo que as tentativas de renovação e os esforços de apropriação de novos referenciais teóricos não precisam, e nem mesmo podem acontecer abruptamente. O que se observa nos processos de mudança, são transições parciais e cada vez mais abrangentes em direção ao novo.

Assim, é louvável a atitude de alguns dos professores deste estudo que, ousando afrontar o peso da rotina, a insegurança e mesmo lacunas de formação,

experimentam inovar, ainda que parcialmente, sua prática pedagógica. O depoimento seguinte é esclarecedor: *"fui massacrada pela Didática tradicional, não quero fazer o mesmo com meus alunos. Daí meu esforço em procurar um modo de ensinar interessante e que valorize a participação dos alunos"*.

Outro equívoco presente nas representações, tanto de professores como também de orientadores, é aquele que supõe ser a adoção de um livro didático incompatível com a adesão às novas orientações.

É certo que os livros didáticos disponíveis até agora, não levam em conta a organização do conteúdo em torno de eixos temáticos, tal como recomendado pela Proposta Curricular. A opção por estes eixos e a valorização do cotidiano tornam obsoleta e inadequada a concepção usual de livro didático. Estes, doravante, se quiserem em harmonia com as diretrizes da Proposta, não poderão mais, através de seus textos, aspirar a uma abrangência genérica. Deverão, eventualmente, indicar pistas, fazer referências bibliográficas, sugerir estratégias, trazer textos complementares, etc.

Isto, porém, não inviabiliza tentativas, por parte dos docentes, de mudanças e aproximações gradativas daquilo que o documento curricular tem de fundamental: em primeiro lugar uma nova visão da História, uma postura mais crítica perante o conhecimento; depois, uma maior liberdade com relação à abordagem rigorosamente cronológica (que, tanto aos professores quanto aos alunos, parece ser inerente ao estudo daquela disciplina); além disso uma renovada compreensão do aprendiz, o qual passa a ser investido da condição de pesquisador e sujeito não só de seu processo de conhecimento, percebendo-se, outrossim, como sujeito social e agente da História. O livro, no caso, pode ser utilizado como uma fonte de pesquisa e discussão. É conveniente mesmo contrapor as informações de um livro e de outro, bem como de diferentes fontes, e analisá-las com a classe.

Ora, o desenvolvimento de projetos tão amplos e a consecução de seus objetivos, demandam não apenas tempo, esforço, mudança de atitudes e referenciais

teóricos, por parte dos professores, mas também a elaboração e/ou adequação de recursos didáticos. Assim, o uso do livro didático na sala de aula não significará, por si mesmo, a negação da renovação didático-pedagógica, desde que se constitua em apenas um recurso a mais, mesmo que muitas vezes sua utilidade se resuma em servir para que o professor apresente como exemplo daquilo que "não deve" ser um texto histórico.

Muitos professores informantes queixaram-se da dificuldade em elaborar e/ou encontrar textos compatíveis com as diretrizes da Proposta, o que os forçaria a valer-se dos livros didáticos disponíveis no mercado, em especial na escola.

O inconveniente da utilização do livro didático é o seu uso exclusivo, já que nada impede que os professores, além de construir com a classe textos que considerem a vivência dos alunos e a realidade de seu meio físico, histórico e sócio-econômico-cultural, habituem-se a desenvolver os temas de estudo, lançando mão de mais de um livro didático, possibilitando aos alunos a discussão das informações por eles veiculadas.

Isso se revelará tanto mais produtivo e enriquecedor quanto as visões propostas pelos diferentes autores forem, senão contrastantes, pelo menos complementares. Este tipo de procedimento possibilita aos alunos a percepção de que a interpretação dos fatos, presentes e passados, é variável e que, portanto, o saber histórico não é absoluto.

Além dos livros, outras fontes de informação (jornais, revistas, fotografias, objetos, documentos, vídeos, pessoas da comunidade, etc), podem estar presentes na sala de aula, sem que isso implique em nenhum esforço extraordinário, por parte de professores e alunos.

O que se disse a respeito do livro didático é válido para a aula expositiva. Alguns professores, nas entrevistas, alegaram já estar conscientes de que, embora valiosa e mesmo insubstituível em determinados momentos, a aula expositiva, nos moldes como vem sendo feita, não pode e nem deve ser utilizada com exclusividade,

sob pena de anular situações de conflito cognitivo e impedir interações significativas entre alunos/alunos, alunos/professores e alunos/objeto do conhecimento.

É preciso que os educadores sejam alertados para o fato de que mudanças de orientação na ação pedagógica não exigem a liquidação completa e sumária de todo e qualquer procedimento anteriormente adotado, nem a adoção de outros inteiramente originais e sofisticados.

O importante é que os pressupostos epistemológicos do construtivismo estejam claros para o professor. A partir daí, ele terá condições de esboçar projetos pedagógicos nos quais a definição de objetivos, a utilização de procedimentos metodológicos (ainda que se trate da aula expositiva) e de avaliação, se façam dentro de um quadro teórico que garanta à sua prática, consistência e coerência.

Em alguns momentos, a aula expositiva pode ser uma escolha interessante e até imprescindível, desde que, bem planejada, seja significativa para os alunos e não se constitua no único recurso utilizado pelo professor, mas faça parte de um conjunto mais abrangente de procedimentos.

O relato dos professores informantes de três das Escolas-Padrão investigadas, parecem assinalar avanços, embora ainda parciais, em direção a uma prática adequada às tendências mais atuais e às exigências metodológicas da Proposta Curricular de História.

A análise dos dados mostra que estes docentes, mesmo não dispensando de todo o livro didático, iniciam o ano letivo com o estudo da procedência dos familiares dos alunos, usando procedimentos como: entrevistas, coleta e tabulação de dados, construção e discussão de gráficos, debates sobre os motivos que causaram as imigrações e migrações internas. No final da unidade, os alunos produzem textos em grupos ou individualmente.

Os dados coletados indicam que, em uma destas três Escolas-Padrão, a avaliação do rendimento escolar leva em conta não apenas as informações que

circularam e foram debatidas durante as aulas, como também conhecimentos relacionados à experiência pessoal do aluno, enquanto membro de uma comunidade e, portanto, participante, direto ou indireto, dos processos ou fatos estudados.

Por exemplo, um dos procedimentos de avaliação utilizado ao final do estudo sobre movimentos de população na cidade de Franca, constava de uma atividade na qual cada aluno delineava, sobre o mapa-mundi, usando alfinetes e fios de lã coloridos, o trajeto seguido por seus antepassados, do país de origem até Franca. Em seguida, o aluno fazia uma exposição sobre os diferentes procedimentos utilizados para conseguir os dados que possibilitaram a realização dessa atividade e sobre suas principais observações e conclusões a respeito das pesquisas realizadas.

É importante ressaltar que a professora afirma não supor que esta atividade ganhe significado por si mesma ou isoladamente, mas por fazer parte integrante do processo amplo que envolveu o estudo de um dos aspectos do eixo temático proposto para a 4ª série do 1º grau (Movimentos de População).

Entretanto, a experiência acima constitui exceção. Em termos gerais, os relatos e as observações de sala de aula evidenciaram que, na avaliação proposta pelos professores informantes, as experiências individuais, familiares e comunitárias do aluno são ignoradas, descontextualizadas e não estimulam a reflexão. Com efeito, as arguições orais, bem como as avaliações escritas nos cadernos, são direcionadas e mecânicas: admitem apenas uma resposta, a qual, via de regra, se encontra pronta no livro ou no próprio caderno. Basta que o aluno tenha boa memória para ser bem sucedido na prova. Veja-se a seguinte atividade desenvolvida no caderno, por uma das classes observadas: "*Escreva na frente de cada afirmação, certo ou errado*:"

1. *Os indígenas já habitavam o Brasil antes do descobrimento.* ()
2. *Os indígenas brasileiros estavam divididos em cinco grupos principais.* ()
3. *Os indígenas andavam nus ou seminus* ()

4. *Os indígenas acreditavam em vários deuses* ()

5. *Os indígenas não mudavam, viviam sempre em um só lugar*". ()

Diversa é a atitude do professor que faz uso de uma didática fundamentada no construtivismo. As perguntas que lança à classe têm função oposta à das questões direcionadas: ajudam a pensar, impulsionam na direção da produção de uma estrutura ou esquema operatório, ao invés de tão somente induzirem (...) "*uma resposta conveniente, todavia destituída de significado operatório*" (Sisto, 1993, p. 52).

Muito embora a análise de cadernos, trabalhos escritos e diferentes situações de sala de aula, tenha revelado processos de avaliação predominantemente somativos, estruturados através de perguntas direcionadas, os professores em seus relatos arrolaram instrumentos de avaliação diversificados, que solicitam a participação do aluno.

O depoimento a seguir, feito pela mesma professora que utilizou as questões de avaliação sobre os indígenas, evidencia a contradição discurso /prática, que se apontou: "*Uso a avaliação diagnóstica. Dou de provas objetivas escritas e orais, individuais, em duplas e em grupo, levando em conta a realidade do educando. Avalio o caderno, participação e assiduidade do aluno*".

Parece ter havido, por parte dos docentes, também neste caso, a preocupação em dar à pesquisadora a resposta "pedagogicamente correta e aceita", tida como "renovada".

Dados de observação sugerem que há grande probabilidade de que a maioria dos professores ainda identifique qualquer "trabalho em grupo" com o conceito de interação grupal, o qual, à luz do construtivismo, toma conotações bem específicas.

Fato ocorrido em uma das escolas pesquisadas ilustra a afirmação precedente: antes de entrar na sala de aula, a pesquisadora foi informada pela professora da classe que naquele momento os alunos estavam trabalhando em

“dinâmica de grupo”. Na verdade, o que ela chamou de trabalho em grupo, resumia-se à cópia de um texto do livro didático, realizada individualmente pelos alunos, os quais estavam sentados em duplas. Em uma outra unidade escolar, os alunos reuniam-se em grupos sempre que respondiam às perguntas do livro didático, visto que a escola não dispunha de exemplares suficientes para toda a classe, o que era visto como trabalho em grupo.

Na perspectiva construtivista, procura-se superar os desvios decorrentes de má interpretação do movimento da Escola Nova em relação ao trabalho de grupo: ou seja, não se trata mais de dispor carteiras e alunos de formas diferentes para promover "aulas mais ativas, divertidas, mais animadas". Trata-se de garantir realmente a interação entre os alunos, alunos e professores, alunos e objeto do conhecimento e, a partir de um planejamento cuidadoso da situação didático-pedagógica, contribuir para o pensar, o refletir.

4.5 Dificuldades encontradas pelo professor na implementação da Proposta

A primeira constatação que emergiu do estudo dos depoimentos relativos às dificuldades encontradas pelo professor, para ensinar História de acordo com as diretrizes da Proposta Curricular, foi a baixa frequência com que a responsabilidade pela manutenção do "status quo" é de alguma forma imputada aos alunos.

De fato, apenas 11,1% dos docentes atribuem as dificuldades que encontram para adequar sua prática aos ditames da Proposta, ao nível dos alunos, por eles considerado muito ruim e à condição sócio-econômica deles, a qual os impediria de dispor de quaisquer materiais de pesquisa.

Este dado não corrobora os resultados de inúmeros estudos (Andrade, 1986; Leite, 1988 e 1993; Mello, 1987; Patto, 1988 e 1990, entre muitos outros) nos quais o aluno é responsabilizado pelo fracasso escolar, seja por suas condições sócio-econômicas, biológicas, psicológicas ou culturais. Pode-se aventar como uma das causas explicativas dessa mudança de perspectiva observada nos relatos dos professores, o fato de que a literatura especializada (incluindo-se aí documentos divulgados pela CENP e FDE, para o conjunto das escolas da rede estadual), tem analisado insistentemente o tema, desautorizando os argumentos com que se sustentava aquele tipo de discurso reducionista.

Entretanto, embora já não vendo o aluno como "culpado", os docentes desta pesquisa não chegam, ainda, a questionar sua própria atuação.

É certo que 24,4% dão como causa das dificuldades que encontram, suas carências de formação: *"a maioria de nós teve uma formação tradicional, não estudou construtivismo"*; porém não houve caso de qualquer profissional que chamasse para si, para sua própria iniciativa e atuação, parte da responsabilidade na transformação da prática docente de acordo com as novas orientações.

Também não se observou, nestes casos, o empenho em procurar cursos de atualização ou reservar algum tempo para estudo e leitura.

As causas apontadas com maior insistência como dificultadoras da implementação do processo de renovação exigido pela Proposta Curricular foram: falta de tempo (80%) e falta de orientação (97,8%).

A respeito da falta de tempo, os professores das escolas não padrão são enfáticos, mais ainda nas entrevistas que nos depoimentos escritos. Relatam que as quatro horas/aula de que dispõem para desenvolver os conteúdos de todas as disciplinas que compõem a grade curricular da 4ª série, são insuficientes. Como Português e Matemática são vistas como as disciplinas mais importantes, conforme constatado por

Domingues (1985), Gebram (1990), os outros componentes curriculares são, normalmente, relegados a segundo plano.

Poucos professores (24,4%) seguem um horário que contemple as duas horas-aula semanais que obrigatoriamente deveriam ser destinadas ao estudo de História. O que normalmente acontece, segundo relatos e observação, é que estes estudos não são feitos com a regularidade desejável, ficando na dependência do andamento das disciplinas consideradas fundamentais. Há casos, por exemplo, em que passa-se uma semana inteira sem aula de História. Em outros, estas aulas são colocadas, invariavelmente, no final do período.

O fato de que certos componentes curriculares sejam sistematicamente preteridos, pode resultar em prejuízos para os alunos e denota da parte do professor uma visão inadequada de currículo, a qual desconsidera a importância de todas e cada uma das diferentes disciplinas e atividades escolares (Domingues, 1985). Assim, privados de estudos criteriosos e significativos, os aprendizes, muito provavelmente, passam também a reproduzir a concepção de seus professores, pela qual determinadas áreas do conhecimento são mais importantes que outras.

Na maioria dos relatos e entrevistas, os docentes acrescentam às suas queixas de falta de tempo, reivindicações no sentido de que todas as escolas estaduais, sejam transformadas em Escola-Padrão, de modo que o período de aula passe de quatro para seis horas-aula. Embora a alteração na carga horária, não seja por si só garantia de que as aulas de História viriam a ser mais valorizadas, seria interessante que se analisasse com cuidado as colocações dos professores a esse aspecto.

As denúncias dos professores em relação à falta de tempo, não dizem respeito apenas às horas de aula. Referem-se, também, a tempo para intercâmbio com os colegas, para leitura, estudo, reflexão, capacitação em serviço. Explica, ainda, a insistência dos docentes por uma reformulação em sua carga horária, que reservasse períodos próprios àquelas atividades.

A falta de tempo pôde ser constatada numa entrevista informal, realizada após o período de aula, na sala dos professores de uma das escolas visitadas, entre a pesquisadora e três docentes de 4ª série. Uma delas, justamente a informante da pesquisa, relatou a nova maneira que vinha adotando, desde algum tempo, para trabalhar com o livro didático, e que envolvia uma participação mais efetiva dos alunos. Suas colegas manifestaram surpresa, pois de nada sabiam, mesmo sendo as portas das três salas de aula extremamente próximas umas das outras. *"Imagine, disse uma, sou sua vizinha de porta e não sabia disso". "Pudera, retrucou a outra, nos minutinhos de recreio mal temos tempo de ir ao banheiro, tomar café e ouvir os recados da direção ou secretaria."*

Se a questão da falta de tempo é referida, em especial, pelos docentes das escolas não padrão, a falta de orientação é a dificuldade mais comum e é citada em 97,8% do total dos relatos.

Os professores se consideram despreparados, seja para utilizar a proposta de História (53,3%), seja para compreender os fundamentos do construtivismo (53,3%), seja para, de acordo com depoimentos, *"fazer interligação dos assuntos"* (48,8%), isto é, desenvolver uma programação coerente em que os temas do eixo temático se organizem num todo coeso.

Outros obstáculos, que segundo os docentes, interferem na implementação da Proposta Curricular de História, são os seguintes:

- livros didáticos inadequados (51,1%) *"Os livros não trazem o conteúdo da Proposta e isso dificulta muito o nosso trabalho. Não basta encher o professor de apostilas e propostas sofisticadas, mas oferecer livros didáticos que venham de encontro ao conteúdo a ser desenvolvido";*

- exigência que o professor I (polivalente) domine o conteúdo de todas as áreas (46,6%). *"Seria melhor trabalhar por área, assim a gente poderia se dedicar bastante à implantação da proposta curricular de uma só matéria";*

- falhas de formação; cursos de magistério ou de 3º grau ineficientes e distantes da realidade do 1º grau (44,4%);

- falta de recursos materiais (26,6%): *"Escola e alunos carentes; não têm revistas, jornais, material para pesquisa. Se o assunto estudado pede visita a um local, é impossível, porque nem a escola nem os alunos possuem recursos financeiros para o transporte"*;

- dificuldade do professor em organizar textos, conseguir gravuras e outros recursos (26,6%);

- informações, quando existem, são insuficientes e de cunho excessivamente teórico (24,4%): *"precisamos de orientações práticas; não adianta ler textos bonitos nas Orientações Técnicas"*;

- dificuldade de entendimento do que está sendo proposto (26,6%). *"A gente lê, mas não entende"*.

Cientes de seu despreparo e carentes de orientação, os profissionais de ensino informantes deste estudo, reclamam a criação e/ou aperfeiçoamento de programas de formação em serviço.

Os professores estão convictos de que a atual jornada de trabalho, própria da escola não padrão, não oferece condições mínimas, não só para a capacitação dos docentes, como para o desenvolvimento de estudos de História dentro dos moldes recomendados pela Proposta Curricular. Dispondo para sua formação em serviço de raras reuniões de Orientações Técnicas (são referidas apenas duas OTs até novembro de 1994), sem esquecer, que delas participa unicamente um professor de cada unidade, os docentes são unânimes em apontar a pouca eficácia de tais reuniões. *"Gostaríamos de poder estudar a Proposta de História, em nossa própria escola, com todos os colegas participando."* *"Precisamos de orientações práticas, a partir de nossa realidade, para trabalhar com a Proposta dentro de sala de aula."*

Em seus depoimentos, os professores solicitaram, também, a realização de cursos específicos, de pelo menos 30 horas, para o estudo das Propostas Curriculares mas com dispensa de ponto, já que é impraticável que o regente de 4ª série de escola não padrão, o qual em sua quase totalidade trabalha nos dois períodos, sacrifique ainda seu final de semana e sem remuneração, como ocorre quando freqüentam os cursos oferecidos pelo CARH.

A esse propósito, Silva e Davis enfatizam que a lógica que orienta os cursos de capacitação em serviço, habitualmente oferecidos aos professores é essencialmente acadêmica, uma vez que visa aumentar informações e conhecimentos acreditando que com isso a prática docente possa ser alterada. São programas de capacitação/aperfeiçoamento

“concebidos de forma distante e/ou separada da prática pedagógica, exigindo afastamento da sala de aula e/ou ocupação de finais de semana, férias ou finais de expediente. (...) Alternativas em larga escala que viabilizem cursos de aperfeiçoamento docente ministrados na própria escola durante a jornada normal de trabalho - e concebidos com o feito de transformar a prática pedagógica”(Silva e Davis, 1993, p. 37), não têm infelizmente figurado entre as estratégias acionadas pelos poderes públicos.

Já os docentes de Escola Padrão (20% do total dos professores investigados), embora contem com coordenador pedagógico e com HTP, não se julgam suficientemente seguros e bem orientados relativamente à compreensão e implementação da Proposta Curricular de História, dado que seus coordenadores, além

de não terem formação diferenciada carecem, também, por sua vez, de uma orientação que os capacite a indicar caminhos para a operacionalização daquela Proposta.

Seja como for, as poucas práticas pedagógicas que denotam avanços no sentido indicado pela Proposta de História, ocorrem em três das nove Escolas Padrão e em apenas uma das trinta e seis outras, que compõem o universo desta pesquisa. Certamente porque, embora se trate de um projeto recente - em termos de educação - apenas parcialmente executado e ainda não avaliado, a estrutura da Escola-Padrão oferece mais oportunidades de formação para o profissional do ensino, além de melhores condições de trabalho, que as escolas comuns.

Diante de tal fato, como desconsiderar todas as alegações, sobretudo dos professores das escolas não padrão, em relação às suas maiores dificuldades: falta de tempo, de apoio, de orientação teórico-prática, de recursos materiais?

Possivelmente estas dificuldades encontram-se na raiz das atitudes de rejeição, pelos docentes, às propostas de mudanças e das alegações de insegurança diante das mesmas. Ao que tudo indica, pouco tem sido feito para enfrentar tal situação. Tendo suas funções desvirtuadas (porque voltadas às questões burocráticas), a Supervisão Pedagógica tem desempenhado um papel, senão omissivo, pelo menos insuficiente. Os órgãos centrais, por sua vez, justificam-se invocando a falta de recursos para sanar o problema. Estabelece-se, assim, uma espécie de jogo de transferência de responsabilidades.

Antes de finalizar este subtítulo, registre-se o fato de que foi interessante constatar acentuada semelhança entre as dificuldades encontradas pelos informantes deste estudo, em trabalhar com a Proposta Curricular de História e aquelas enumeradas pelos docentes participantes do projeto da FDE, "Construindo a Noção de Tempo e Espaço com Crianças de CB a 4ª série",¹⁶ relatadas em publicação de 1994, porém só

¹⁶ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *A criança e o tempo*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1994 b.

divulgada em abril de 1995. Em ambos os casos, os professores se confessam inseguros e isolados para refletir e efetivar mudanças. Alegam, igualmente, falhas de formação como obstáculo para a correta compreensão da dimensão teórica da Proposta Curricular, bem como para sua implementação. Queixas comuns a ambos os grupos de professores são, ainda, as que dizem respeito às condições de trabalho adversas e à carência de investimentos sistemáticos em projetos de capacitação continuada.

4.6 Aspectos pedagógicos que mais chamaram a atenção dos professores em relação à Proposta Curricular de História.

Entre as questões propostas aos professores informantes, a que mais ofereceu dificuldade foi a seguinte: "quais os principais aspectos pedagógicos da Proposta Curricular de História?"

Nada menos de 48,8% destes professores deixaram de responder à pergunta. Outros 15,5% mostraram uma atitude negativa em relação à Proposta Curricular de História: segundo eles, o documento não leva em conta a realidade de professores e alunos.

A que os professores querem aludir quando dizem que a Proposta não leva em conta a realidade de professores e alunos? A idéia não está explícita. No caso dos professores pode-se deduzir, pelo relato de suas dificuldades, que se referem à falta de tempo, de preparo, de orientação, dentre outras. E no caso dos alunos? O que entendem por realidade do aluno?

De modo geral, o teor das respostas foi vago, não mantendo, aparentemente, relação direta com o que se perguntou. Apareceram depoimentos como

estes: *"A Proposta está fora da realidade da sala de aula". "Teoria é uma coisa, prática é outra."*

Houve outras duas respostas em que o foco foi dirigido não aos aspectos pedagógicos, mas às questões relacionadas à concepção e conteúdo de História: *"O principal aspecto pedagógico da Proposta é que ela leva o aluno à compreensão dos movimentos de população no Brasil."* *"O aspecto mais importante é o relacionamento do aluno com a História crítica."*

Dos 35,5% dos docentes cujas colocações se circunscreviam ao âmbito do que foi questionado, 4,4% destacaram que, ao insistir nos fatos do cotidiano, a Proposta possibilita um ensino mais dinâmico e flexível. Para outros 4,4%, sua grande contribuição pedagógica centra-se na preocupação em situar a criança no tempo e no espaço. Assim fazendo, promover-se-ia o interesse pelo cotidiano, já que se deve partir sempre do "perto" e do "hoje" para ulterior aprofundamento.

A valorização da participação do aluno e um ensino vinculado à sua vivência, são os aspectos pedagógicos fundamentais da Proposta para 26,6% dos informantes.

Há nos depoimentos acima relatados e em suas entrelinhas, diversos pontos que chamam a atenção. Entre eles, o uso freqüente de expressões tais como: "ensino dinâmico e flexível", "valorização da participação do aluno", "vivência do aluno".

O contexto, muitas vezes contraditório, em que estas expressões aparecem em depoimentos escritos, os comentários orais que os docentes fizeram a esse respeito nas entrevistas e, sobretudo, sua atuação em sala de aula, reúnem elementos que levam a supor que eles não dominam com clareza as idéias nelas contidas. Por outro lado, a maneira pouco criteriosa como as empregam, convertem-nas em jargões e frases feitas.

A que tipo de ensino, por exemplo, se refere um docente que adota em suas aulas procedimentos didáticos essencialmente tradicionais, quando estima como importantes, na Proposta, a ênfase num ensino dinâmico, participativo e flexível?

Como um outro docente concebe a atividade e a participação dos alunos, dizendo valorizá-las, se em sua classe vigem normas de disciplina excessivamente rígidas e autoritárias?

Qual o lugar da vivência e da bagagem de experiências do aprendiz (aspecto assinalado por um professor como fundamental na Proposta) num processo de ensino que tem como suporte o uso exclusivo do livro didático?

Como articular o depoimento do professor que valoriza o movimento de ir e vir entre passado e presente, próximo e remoto, parte e todo, adotado pela Proposta, com a realidade de sua sala de aula, na qual os conteúdos são focalizados do ponto de vista de uma História percebida como o desenrolar congelado de fatos e personagens extintos? Essa realidade pode ser exemplificada pela maneira como a maioria dos livros didáticos de 1ª a 4ª séries, disponíveis nas escolas investigadas, aborda a questão do indígena. As referências aos índios, seus costumes, sua cultura e mesmo sua própria existência, são feitas sempre com verbos no pretérito, como se se tratasse de realidade morta, totalmente estranha ao presente.

Como privilegiar o cotidiano vivido pela criança se o "programa" se desdobra, passo a passo, ponto por ponto, numa sequência rigorosamente linear?

As questões acima, ao darem conta das inconsistências detectadas no conjunto dos relatos dos professores, apontam para a precariedade de sua reflexão didático-pedagógica e fundamentação teórica. Relacionada às conhecidas deficiências dos Cursos de Formação de Professores e às tantas vezes denunciadas carências de orientação e capacitação em serviço, essa precariedade acaba endossando o uso abusivo de termos considerados em moda ou, numa palavra, o emprego irrefletido de um jargão

pedagógico. Acaba-se perguntando se os discursos dos professores estão realmente assentados numa reflexão amadurecida ou se reduzem a frases soltas.

Constatou-se que 48,8% dos docentes não apontaram os principais aspectos pedagógicos da Proposta. Este percentual, pode estar relacionado ao dos que alegaram não conhecer o documento (44,4%). Contudo, aqueles que responderam à questão, fizeram-no de modo, quase sempre, impreciso, fragmentado, parcial, quando não valendo-se de colocações estranhas ao assunto.

Entretanto, é provável que os obstáculos encontrados pelos docentes em levantar com clareza e objetividade os aspectos pedagógicos fundamentais da Proposta, decorram não apenas de lacunas de formação, no que respeita aos Fundamentos da Educação, senão, inclusive, das dificuldades em adequar seu fazer pedagógico às novas orientações.

O próprio texto do documento pode ter contribuído para a configuração deste quadro: trata-se de uma Proposta de difícil entendimento, segundo a maioria do grupo depoente. Redigida em linguagem técnica e extremamente sucinta, pressupondo por parte do docente de 1º grau, todo um conjunto de informações pedagógicas e específicas da área, não estranha que tenha sido considerada, muitas vezes, como obscura e abstrata. Além disso, vale lembrar que o parâmetro epistemológico que a informa, bem como os aspectos pedagógicos que dela decorrem, encontram-se, quase sempre, apenas implícitos num texto introdutório de apenas uma folha e meia.

Transcreve-se, a seguir, o depoimento de uma das professoras informantes, a única licenciada em História. Apesar de longo, optou-se por transcrevê-lo na íntegra, por reunir pontos de vista esparsos colhidos de outros docentes em situações informais como: recreio, intervalo de aulas, ponto de ônibus:

"A opção de trabalhar com eixos temáticos, numa perspectiva dinâmica, é de difícil execução. Esta proposta tem assustado os

professores da rede paulista de ensino, menos por seu substrato ideológico, penso eu, e mais pelas dificuldades que apresenta. O estudo da História a partir de eixos temáticos requer profundo conhecimento histórico e preparo mais acurado. É grande o número de professores que se sente inseguro para concretizá-la.

Para tal, seria necessário também que as Universidades, formadoras dos profissionais da educação, adequassem seus currículos dos cursos de licenciatura em História, adotando o ensino por eixos temáticos, e que houvesse a preocupação de reciclagem dos professores formados na sistemática anterior, de enfoque cronológico.

Sem sombra de dúvida, a proposta é muito interessante, promissora, mas exige a construção de condições objetivas e subjetivas para sua viabilização."

4.7 Construtivismo no depoimento dos professores: método? teoria do conhecimento? palavra mágica?

Pareceu importante questionar os professores a respeito do que entendiam por construtivismo por diferentes motivos, mas, principalmente, pelo fato de que esta teoria de conhecimento subjaz à elaboração de todas as propostas curriculares que orientam o ensino público estadual paulista.

Subjaz, também, ao esquema de orientação, coordenação pedagógica e capacitação articulado pela Secretaria da Educação em seus diferentes níveis de

abrangência¹⁷. Assim, desde 1983, com a criação do Ciclo Básico¹⁸, e com a paulatina elaboração/divulgação de diferentes Propostas Curriculares, os professores da rede estadual vêm-se defrontando freqüentemente com textos e informações direta ou indiretamente relacionados ao construtivismo, alçado à condição de "*linguagem oficial, atualmente no poder*" conforme expressão de Leite (1992, p. 26). Este autor chama a atenção para a

(...) "tentativa por parte de alguns setores de cúpula da estrutura educacional, de imposição de uma única forma de trabalho para a rede de ensino, que, apesar de bem intencionada, tem-se mostrado mais desastrosa do que benéfica, por negar exatamente a pluralidade de concepções e as diferentes experiências docentes. Entretanto, isto não é incompatível com a proposta de tentativa de construção coletiva de formas de trabalho pedagógico; nem prescinde da ação dos órgãos supervisores, no sentido de possibilitar aos professores acesso ao conhecimento acumulado na área" (Leite, 1992, p. 25).

Por outro lado, o termo construtivismo passou, nos últimos anos, a figurar com maior ou menor propriedade em diversas matérias jornalísticas, ligadas a temas educacionais. Tem-se convertido, também, em peça de propaganda de escolas com vistas à aceitação pública. É comum a veiculação de propagandas de escolas particulares, que anunciam praticar um "ensino construtivista" estabelecendo assim, pelo menos subliminarmente, uma vinculação automática entre construtivismo e excelência de ensino.

¹⁷ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Fundação para o desenvolvimento da Educação. *Alfabetização Teoria e Prática*. São Paulo: SE/FDE, 1994 a, p. 8.

¹⁸ Andrade (1992), analisa as diferentes fases da criação e implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo.

A valorização da teoria piagetiana ocorrida nos últimos anos e o prestígio que passou a cercar todo ensino dito construtivista, aliados a uma divulgação, muitas vezes perfunctória e fragmentária daquela teoria, ajudam a explicar a adoção, por parte de certos professores, de procedimentos didáticos de "fachada" construtivista, bem como o uso indiscriminado de termos próprios dessa teoria. E o problema se agrava pelo fato, já tantas vezes assinalado¹⁹, de que a psicogenética não se confunde em sua origem, com uma proposta pedagógica. Por outro lado, a contribuição da teoria piagetiana para a Educação, embora relevante, é limitada, devendo se articular às outras dimensões do ato educativo (De La Taille, 1990).

Os limites não são exclusivos do construtivismo. Estão presentes em qualquer teoria que se aplique à Educação, já que o fenômeno educativo é sempre singular e irreduzível a padrões e modelos preconcebidos. A relação pedagógica capaz de satisfazer professor e aluno não está pronta (Castello Branco, 1991). Deverá construir-se na própria relação, porém sempre a partir de pressupostos teóricos claramente definidos. Quando consciente do referencial teórico que dá sustentação à sua prática, o professor sabe o que faz e porque faz, pode interpretar o que acontece, criticar sua própria atuação, questioná-la e transformá-la. Contrariamente, se ele não tem aquela consciência, pode ficar escravo da rotina ou a altera, apenas superficialmente, levado pelos modismos.

Transformar a prática docente na direção apontada pelas teorias cognitivistas, entre as quais se encontra o construtivismo, não é, pois, "maquiar" velhos procedimentos didáticos, em que estão implícitas concepções teóricas, não raro ignoradas pelos próprios professores que delas fazem uso.

As tentativas de conceituação do construtivismo pelos informantes deste estudo, fornecem indícios valiosos sobre o nível de conhecimento teórico deles. Ou, seu

¹⁹ Castro (1981), Castello Branco (1991), Sisto (1993), De La Taille (1990), Weisz (1992), Becker (1993), Grossi (1987), Macedo (1990), entre outros.

desconhecimento, já que oito professores (17,7%) não responderam ou alegaram desconhecer o assunto.

As definições apresentadas compõem um painel onde, ao lado de respostas inadequadas, circulares e de outras melhor articuladas, predominam visões parciais. Estas últimas, se ligadas umas às outras, configuram compreensão satisfatória do que seja construtivismo, o que denota estarem alguns docentes envolvidos num processo de apropriação de referenciais teóricos.

Tal processo parece incluir, além de reuniões e orientações próprias das Horas de Trabalho Pedagógico, outros elementos: cursos sobre diferentes temas que enfatizam a orientação construtivista; programas de capacitação à distância (veiculados pela TV); material da videoteca das oficinas pedagógicas das Delegacias de Ensino, onde, ao lado de filmes para alunos, encontram-se outros destinados aos professores para debate de assuntos teóricos e/ou aspectos didáticos; e sobretudo, dada sua penetração, publicações da CENP e FDE enviadas a todas as escolas e, em algumas outras unidades escolares, material de diversa procedência como, por exemplo, "o Jornal da Alfabetizadora, a "Revista Nova Escola", etc, adquiridos pela iniciativa da direção desses estabelecimentos.

O aproveitamento dessas fontes de informação, por parte dos docentes, varia de caso para caso, dependendo de uma série de condicionamentos já mencionados no decorrer deste trabalho, mas prioritariamente do fato de se tratar ou não de Escola-Padrão.

O que interessa porém aqui, é assinalar que tanto os relatos escritos quanto as conversas informais com os professores, nas quais estes eram solicitados a detalhar e desenvolver seus pontos de vista, indicam que aquele processo de apropriação de referenciais teóricos tem significado também, como não poderia deixar de ser, uma parada, uma reflexão sobre a prática, mediante a qual os docentes tomam

consciência de que a *"extensão da estrutura do seu pensar é muito limitada; de que ele precisa ampliar esta estrutura até construir uma nova estrutura"* (Becker, 1992, p. 42).

Isso fica patente em um depoimento como este: *"O construtivismo é o caminho, mas falta muito para alcançar o fim. Estamos despreparados, falta um maior preparo teórico."*

Ou como este: *"Pretendo ser construtivista, mas a gente não sabe lidar com a criança na classe como parte de um grupo, mas guardando suas características individuais"*.

Em outro relato transparece a preocupação com a descontinuidade do sistema escolar e a compreensão, ainda que implícita, da necessidade de um projeto pedagógico único para todo o ensino de 1º grau: *"Não podemos estimular o aluno a ser crítico em um ano e mandá-lo calar a boca no ano seguinte."* Esta professora referia-se ao fato de que, na escola não padrão, os alunos, ao concluírem o Ciclo Básico (cujos professores, à frente de uma só classe, recebem por 40 horas-aula semanais, dispõem da orientação da coordenadora de CB e de momentos específicos em sua carga horária, para reflexão e intercâmbio com colegas) têm reduzido seu tempo de permanência na escola de 6 para 4 horas-aula.

Além disso, conforme parecer de Leite (1992), o trabalho realizado nas 3ªs e 4ªs séries não dá continuidade ao do Ciclo Básico.

Por seu lado, os docentes de 3ª e 4ª séries, para receber o equivalente à jornada integral, trabalham com duas classes, não têm coordenadora, nem HTP, vendo assim drasticamente reduzidas suas possibilidades de formação em serviço. Estes docentes teriam menos condições e estariam menos aptos, de acordo com a opinião expressa pela maioria dos informantes, de alcançar através de seu trabalho, alguns dos objetivos centrais de um ensino de base construtivista, ou seja: a formação de uma razão ativa e autônoma e de consciência livre e, ao mesmo tempo cooperativa.

Por sua vez, nas Escolas-Padrão, os professores manifestaram muitas vezes preocupação semelhante, relativamente ao corte que se estabelece entre as quatro primeiras e as quatro últimas séries do 1º grau, a despeito da pretendida integração instaurada pela Lei 5692/71 entre o antigo ensino primário e o ginásial. Dizem os professores de 4ª série, que seu posicionamento quanto às alternativas de renovação trazidas pelas Propostas Curriculares, geralmente não encontra eco nos docentes que trabalham de 5ª série em diante.

Os depoimentos colhidos, mostram pontos de atrito entre os professores de 1ª a 4ª série e os demais: segundo os primeiros (docentes de 1ª a 4ª), os das séries seguintes costumam criticar o trabalho dos colegas das séries iniciais. Este trabalho não estaria dando a necessária ênfase àqueles conteúdos tradicionalmente exigidos nos exames vestibulares e que devem, segundo os docentes de 5ª série em diante, ser sistematicamente trabalhados em todo o primeiro grau.

Não se constatou evidência de trabalho conjunto, nas Escolas-Padrão visitadas, entre os professores de 4ª e 5ª série, embora tanto uns como outros disponham nessas unidades escolares de orientação pedagógica. Há indicações de que as oportunidades de orientação e ação unificadas e os benefícios que certamente adviriam daí, estão sendo ignoradas.

Entre as respostas inadequadas, encontram-se as de 20% dos professores para os quais o construtivismo é "um método", "uma prática criativa", "uma inovação no ensino."

Esta identificação da teoria construtivista com um método de ensino, não deixa de ser curiosa se se pensa que Jean Piaget preocupou-se escassamente com problemas educacionais (Freitag, 1986). Entretanto, também não surpreende, dada a insistência com que os mais diferentes textos e orientações metodológicas oferecidas aos professores apresentam o construtivismo como alternativa - em muitos casos a única - para a solução dos problemas do ensino. E o fazem, via de regra, sem situar as

pesquisas educacionais derivadas da teoria construtivista, dentro do âmbito mais geral de uma epistemologia e da psicologia genética.

Outra circunstância ajuda a explicar a identificação, por parte de muitos educadores, entre construtivismo e métodos e técnicas de ensino. É que uma longa tradição, mais perceptível sobretudo a partir da Escola Nova, costumava confundir formação e capacitação de professores, com a apropriação, por parte destes, de um acervo de técnicas, procedimentos e receitas de atividades didáticas.

Esta postura, que gozou de grande prestígio na década de 70, especialmente quando o ensino tomou uma feição acentuadamente tecnicista, esteve presente nas ações, orientações e publicações dos órgãos técnicos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, até os inícios da década de 80. Nesta época, não se falava em formação, capacitação, mas em reciclagem, treinamento, e as publicações da CENP assemelhavam-se a verdadeiros "Manuais de Instrução" com "sugestões de atividades" descritas minuciosamente, passo a passo²⁰.

Uma estratégia de "formação" dessa natureza, usurpa do professor o papel de mediador da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, para limitá-lo à condição de mero "aplicador". Pior: cria a falsa impressão de que são as atividades propostas, e não o aprendiz, que produzem a aprendizagem (Weisz, 1992).

Tal política de capacitação ignora o papel primordial, na formação do professor, dos Fundamentos da Educação, aspecto esse que se constitui em uma das frentes de luta da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), sempre que alardeia e valoriza a questão da base comum nacional. Esta base comum é apresentada em 1983 no Encontro de Belo Horizonte (M.G.), como

"uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo fundamental de conhecimentos, abrangendo três

²⁰ Veja-se à guiza de exemplo *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau - 1ª e 2ª séries* (São Paulo, 1981); *Modelo de Trabalho Diversificado para a Alfabetização* (São Paulo, 1982) e outros.

dimensões centrais e intrinsecamente relacionadas, a saber: dimensões profissional, política e epistemológica" (ANFOPE, 1993, p. 4).

Privilegia-se, a formação de profissionais da educação cujo alvo é a transformação da realidade social²¹. Semelhante objetivo, dificilmente seria conseguido por aquele professor "aplicador de técnicas" anteriormente aludido.

Os professores informantes fazem, também, colocações confusas e contraditórias, como: *"Construtivismo é construir, ter uma meta de sempre melhorar a matéria dada."* A menção à construção do conhecimento pelo aprendiz, choca-se com a afirmação de que a relação ensino/aprendizagem é boa na medida em que o aluno assimila (possivelmente introjeta, nos moldes empiristas) a matéria que lhe é "dada" - ênfase na transmissão de um conhecimento pronto - (Carragher, 1987).

Veja-se ainda, o depoimento de outro professor: *"Construtivismo é um novo processo de aprendizagem que visa a inserção do aluno na sociedade, assumindo seu papel como sujeito dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos. Para alcançarmos esse objetivo, trabalhamos com o aluno a partir de sua própria realidade, assim, ele vai conhecer-se e construir o seu conhecimento, ou seja, estamos ajudando o aluno a desenvolver o seu potencial."*

Muito embora, estabelecendo uma inaceitável identificação entre construtivismo e "um novo processo de aprendizagem", ficam claros, no depoimento, os objetivos maiores da educação, que Piaget explicita ao comentar um dos parágrafos do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem: no plano cognitivo, o desenvolvimento do potencial do aluno (ou em linguagem técnica, a conquista de

²¹Estes e outros temas ligados à formação do educador encontram-se em Serbino, R. V. e Bernardo, M. V. C (org.) *Educadores para o Século XXI*. São Paulo: Unesp, 1992. Trata-se de uma coletânea que reúne textos apresentados e discutidos no I Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, realizado de 20 a 23 de maio de 1990, em Águas de São Pedro (SP).

instrumentos lógicos ou racionais que possibilitem autonomia intelectual) e no plano moral: posicionar-se como sujeito livre e responsável (Piaget, 1967). Porém, a maneira pela qual o professor anuncia como se chega a esses objetivos, é registrada através de uma expressão tautológica: *"para alcançarmos esse objetivo (...) o aluno vai construir seu conhecimento."* O depoimento veicula a idéia de que o aluno constrói seu saber, sua autonomia, construindo seus conhecimentos.

Aliás, foram constatadas respostas circulares do tipo, *"Construtivismo é o aluno construir seu próprio conhecimento"*, o que pode indicar tanto a ausência de informações a respeito do processo pelo qual o aluno constrói seu saber, quanto falta de segurança do professor em descrever esse processo.

Percebe-se também, em alguns depoimentos, a preocupação em fazer uso do jargão construtivista, possivelmente com o objetivo de manifestar familiaridade com a teoria e adesão a ela, enquanto que em outros (11,1%), a tônica é de repúdio: *"é muito bonito no papel, mas na prática é bem diferente."*

Para 15,5% dos docentes, construtivismo *"é trabalhar com o concreto, fazendo o aluno criar."* Para outros 8,8% é *"formar indivíduos capazes de produção e criação. Propiciar ao aluno a possibilidade de aprender por si mesmo."*

O que chama a atenção nestas perspectivas é a supervalorização do papel da educação (especialmente a de inspiração construtivista), no estímulo e liberação da criatividade. Parece haver confusão entre construção de conhecimento e criação de conhecimento inteiramente novos, entre criação e invenção. Quando os teóricos do construtivismo asseguram, por exemplo, que a criança que se alfabetiza elabora ela própria seus conhecimentos de leitura e escrita, estão dizendo que ela se alfabetiza a partir de modelos (o alfabeto, os diferentes usos sociais da leitura e escrita), os quais, a partir de hipóteses lançadas pelas crianças, serão pouco a pouco reconstruídos em fases identificáveis (De La Taille, 1990). Estão dizendo que o adulto não "transfere" para a criança seus conhecimentos lingüísticos, nem que os modelos que lhe sugere (ainda

quando a alfabetização se dá através de métodos associacionistas) são copiados e "digeridos" tal como são apresentados.

O que o professor construtivista espera é que, promovendo interações e desafios suficientemente significativos entre o objeto de conhecimento em questão e o aprendiz, este último, pela dimensão assimiladora, produza transformação no objeto e simultaneamente, mediante a dimensão acomodadora, transforme-se a si mesmo (Becker, 1993). Dessa relação dialética é que se origina o conhecimento. Um conhecimento é construído, não "transmitido", mas tampouco tirado do nada.

O construtivismo aparece ainda com conotações materiais: *"construtivismo é tudo aquilo que é construído pelo aluno dentro de suas possibilidades"*. Nesta e em outras colocações, "construir" parece ter conotações materiais; construir algo observável: um livro, um painel, uma maquete, cartões alusivos a comemorações, exposições etc.

É o caso relatado por um diretor, a respeito de uma professora de sua escola, que ele considerava construtivista, pelo fato de que seus alunos haviam construído, cada um, seu livrinho de histórias.

No exemplo e depoimentos citados, a atividade é entendida, antes de mais nada, como sendo o oposto da imobilidade física. Na verdade, a atividade no ensino nem sempre deve corresponder a movimento, embora possa pressupô-lo. Diz respeito, antes de mais nada, à participação efetiva do aluno na questão em estudo, e supõe uma experiência pessoal (inseparável da atividade mental), que transforma o objeto do conhecimento em parte integrante das estruturas do aluno.

O ser humano chega ao conhecimento agindo sobre os objetos (físicos) e/ou sobre conhecimentos. Esta ação pode significar manipulação efetiva, como juntar cubos de madeira, empilhar, separar, ou pode significar, além da atividade física, ação mental, quando o sujeito do conhecimento estabelece relações, interpreta, compara, etc.

Alguns docentes informantes exibem posicionamento mais realista, ao revelar que não fazem tábula rasa da prática pedagógica acumulada, mas a compatibilizam, a reinterpretam, inscrevendo-a nos limites de uma teoria coerente. Eis alguns depoimentos desse tipo: *"O aluno constrói seu conhecimento, mas sempre levando em consideração o conhecimento que já existe". "Entendo que o aluno seja capaz de construir o seu pensamento, refletir e analisar, mas para isso ele precisa de um modelo, de pistas, As experiências passadas nunca podem ser deixadas de lado. Acho muito importante a experiência do professor e um bom livro didático."*

Opiniões como estas encontram eco nas considerações de Leite, para quem

(...)"tem sido comum a um determinado grupo, ao assumir um espaço de decisão na estrutura educacional, iniciar o trabalho como se nada até então tivesse sido realizado." (...) Tais grupos "acabam por assumir uma postura hegemônica, negando a pluralidade teórica existente, menosprezando a experiência passada acumulada pelos docentes" (Leite, 1992, p. 26-27).

Entender que a experiência do professor não deve ser deixada de lado, pode também significar admitir que o novo em educação nem sempre tem feições sofisticadas, nem sempre se reveste de originalidade radical. É entender, como Castro (1981), que desafiar estruturas mentais, introduzir conflitos cognitivos pode consistir muitas vezes em práticas nada originais, como propor problemas diversos, pedir aos alunos que avaliem ou julguem um objeto, um texto, uma idéia. A originalidade, a modernidade, a efetividade enfim desses procedimentos, estará na dependência de que o professor, compreendendo os processos de construção do conhecimento, esteja atento

tanto ao desenvolvimento do raciocínio como ao seu resultado e, trabalhando com os alunos a partir do nível no qual se encontram,

"proponha situações que desafiem constantemente suas estruturas mentais, conseguindo deles uma autêntica atividade mental. (...) O princípio do desafio intelectual não se confunde com as técnicas específicas de resolução de problemas, descoberta ou de incentivo à criatividade, embora todas estas possam ser utilizadas para obtê-lo. É uma atitude do professor que o levará a aproveitar todas as oportunidades para utilizá-lo: uma aula expositiva, para determinado nível de alunos, conforme seu conteúdo e sua estruturação poderá ser altamente desafiadora" (Castro, 1981, p. 48).

São ainda interessantes as asserções de cinco (11,1%) docentes. Apesar de não darem conta de toda a complexidade da questão, apesar de certas imprecisões ou equívocos conceituais, conseguem, todavia, iluminar ângulos importantes e refletem um posicionamento suficientemente claro e coerente para ser operacionalizado. Ei-las:

"Construtivismo é o processo que a criança vai passar durante sua vida escolar sendo agente ativo do seu conhecimento. Nós, professores, devemos acolher toda a bagagem que o aluno traz e dar condições de ampliá-la, favorecendo seu desenvolvimento."

"O aluno constrói seu mundo, sua história, não recebe tudo pronto. O professor deve incentivar o aluno a dar opiniões, criticar e não calar."

"Ajudar a criança a descobrir e elaborar o conteúdo proposto em sala de aula."

"O aluno constrói seu conhecimento, mas a troca entre os coleguinhas é fundamental, pois muitas vezes o professor não consegue atingir o aluno e o coleguinha consegue."

A ajuda mútua entre aprendizes, longe de ser punida, é valorizada na didática estruturada sobre os pressupostos da psicogenética.

Na opinião de Wadsworth (1984), aquela prática resulta em benefícios para monitores e monitorados, na medida em que ambos precisam trocar pontos de vista. Os monitores são obrigados a esclarecer seu pensamento, enquanto que os monitorados, ao se defrontarem com as opiniões e explicações do colega, entram freqüentemente em conflito cognitivo, podendo assim progredir.

Outra razão que advoga em favor da monitoria entre aprendizes é a de que as situações-problema propostas pelo professor, tornam-se tanto mais motivadoras e produtivas quanto mais se assegura, na classe, a livre circulação de idéias. Para tanto, o professor deve deslocar-se de sua tradicional posição de protagonista central da situação ensino-aprendizagem para a de mediador entre os sujeitos cognoscentes e o objeto do conhecimento.

Emília Ferreiro em uma entrevista à revista Nova Escola, foi bastante clara quando se manifestou em relação ao papel do professor enquanto mediador:

(...) "ele não confunde sua própria atividade com a fala, com o falar diante da classe. Para que uma proposta construtivista possa se realizar em sala de aula, o professor precisa ser tão ativo quanto eles em aprender coisas novas (...) falam menos e escutam mais. E escutar é infinitamente mais importante do que falar."
(Ferreiro, 1989, p. 19).

Uma das professoras informantes fez eco a essas colocações quando comentou: *“depois que passei a estudar, a ler e a entender melhor sobre construtivismo, comecei a prestar muita atenção em todo tipo de comunicação entre meus alunos. Agora fico de olho, quer dizer de ouvido, em tudo o que eles dizem um para o outro, principalmente no que perguntam para o colega. Assim, eu tenho condições de saber onde está o problema.”*

Outra docente afirmou: *“Eu entendo que o construtivismo é um processo pelo qual o indivíduo desenvolve sua própria inteligência, adaptando o seu conhecimento. O professor nesse processo é um mediador para que a criança desenvolva o conhecimento.”*

O termo "mediador" é dos que ultimamente vem se incorporando ao discurso dos professores, embora, na prática, não tenham sido encontrados indícios significativos de que a maioria dos informantes esteja deixando de se posicionar, no contexto do ato educativo, quer como protagonistas, quer como simples coadjuvantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não convém a gente levantar escândalo
de começo; só aos poucos é que o escuro
é claro”*

Guimarães Rosa

A busca de respostas às questões que originaram este estudo, levou a pesquisadora para dentro da instituição escolar, para dentro de suas salas de aula, esse espaço onde a escola, enquanto instância propriamente pedagógica, se constitui.

O que a permanência relativamente prolongada numa escola de 1º grau exige dos que a investigam é, antes de mais nada, uma revisão de esquemas e idéias pré-concebidas. A escola está ali, irredutível em sua complexidade (mais ou menos aparente), e apreendê-la em sua totalidade concreta supõe um olhar especialmente atento.

Se inicialmente se pretendia analisar um único aspecto da dimensão pedagógica, qual seja, a maneira como vem ocorrendo a implementação da Proposta Curricular de História na 4ª série do 1º grau, logo se percebeu que tal desígnio implicaria em transcender o espaço da sala de aula, levando em conta também, a dinâmica das práticas e processos escolares, tendo como pano de fundo o Sistema Educacional. Ao mesmo tempo em que se investigava como a Proposta Curricular de História estava sendo implementada nas salas de aula, também se constatava que inúmeros entraves estavam dificultando esta implementação.

Foi assim que se procurou, na análise e interpretação do aspecto particular que interessava mais de perto à pesquisa, enquadrá-lo sempre no contexto da instituição escolar em que ocorria, e nas suas relações com o Sistema Educacional. Essa preocupação, que se delineou durante o processo de coleta e análise de dados, de observação, entrevistas e depoimentos dos professores, mostra-se fundamental quando se procura elaborar as considerações finais do trabalho.

A primeira constatação de ordem geral que se impõe ao pesquisador, pela força e multiplicidade de seus indícios, é a que diz respeito à precariedade de condições de trabalho do professor I, nomeadamente do regente de 3ª e 4ª séries das escolas não padrão do Estado de São Paulo. Constatou-se que, responsável via de regra por duas classes, não contando com uma orientação mais efetiva por parte da Secretaria da Educação, não dispendo senão de escassos recursos materiais, nem praticamente de nenhuma alternativa de formação em serviço e intercâmbio com os colegas, este profissional demonstra, ao mesmo tempo, insatisfação e fatalismo. Ele expressa descrença nas transformações que, entretanto, deseja e sabe indispensáveis.

Em relação à Proposta Curricular de História, e comentando o processo de sua implementação, o professor revela perceber em menor ou maior grau, os entraves e distorções causados pela burocracia e pelo autoritarismo do Sistema Educacional e demonstra, implícita ou explicitamente, descontentamento com a própria atuação pedagógica, ansiando por transformá-la. Os apelos e a urgência de renovação, simultaneamente, seduzem-no e amedrontam-no.

Quando começa a discutir a implementação da Proposta Curricular, o docente mostra reações que indicam muitas vezes, embora indiretamente, sentimentos de inferioridade e desvalor que podem afetar seu desempenho profissional. Declara conhecer suas deficiências de formação profissional, a responsabilidade que lhe cabe enquanto professor polivalente das séries iniciais e as críticas que lhe são feitas pelos

meios de comunicação, por membros da comunidade escolar e pela literatura educacional. Ocupando, nas oportunidades de capacitação a que tem acesso, o lugar desconfortável de objeto e destinatário de informações teóricas e “sugestões práticas”, não estranha que o professor I, segundo suas próprias palavras, tenha desenvolvido a auto-imagem de “primo pobre”, no quadro do magistério.

Contraditoriamente, este mesmo profissional afirma: *“O professor I é que carrega a escola nas costas”* (frase como esta e outras equivalentes, foram ouvidas freqüentemente, em contextos diversos, pela pesquisadora, no decorrer das entrevistas). Ou o professor orgulha-se de sua atuação profissional ou, ao mesmo tempo, pode estar tentando, de alguma maneira, substituir a crítica à sua ação pela valorização de seu trabalho, chamando atenção para a importância das primeiras séries do 1º grau.

A atuação desse profissional, nas aulas que ministra, mostrou-se predominantemente distante daquela que a Proposta Curricular de História preconiza.

Os dados coletados mostraram um painel ambivalente em que, ora os depoimentos expressam certo conhecimento dos professores em relação a algumas diretrizes da Proposta, ora apenas referem-se a uma lista de “pontos” (conteúdos escolares) abordados na ótica mais tradicional. Há casos em que procedimentos tradicionais aparecem maquiados de “novos”, em outros, a preocupação em ser “construtivista” se choca com o apego à rotina, à aula expositiva e ao inescapável poder normativo do livro didático. Tudo isso se verifica na perspectiva de um denominador comum: o conhecimento superficial, senão nulo, que os professores têm do texto da Proposta Curricular.

Tentativas mais articuladas de renovação e coerentes com o espírito da Proposta, só puderam ser percebidas em três Escolas-Padrão. A análise dos dados mostra que os esforços de mudança nas escolas não padrão, quando existem, ainda assim ficam restritos a Português e Matemática. Isto talvez decorra do fato de serem

essas as disciplinas tradicionalmente consideradas fundamentais na escola, ocupando um tempo maior na grade curricular, e merecendo mais atenção e orientação por parte das Delegacias de Ensino.

A desvalorização da disciplina História, pode ser percebida entre outros indicadores, pelo fato, já relatado, de que 13% das escolas pesquisadas, não possuíam nenhum exemplar da Proposta Curricular de História e que, em 18% delas, os professores desconheciam sua existência na biblioteca, não a tendo estudado ou lido.

Tal estado de coisas é indicador de uma extensa corrente de desinformação, descompromisso e obstáculos institucionais, oriundos do preocupante divórcio entre a intenção proclamada pela Secretária da Educação de reestruturar a escola pública a partir, entre outros expedientes, de sua reorganização curricular e os embaraços das mais diversas naturezas que impedem ou dificultam aos professores, não só a participação nessa reorganização, como ainda a apropriação e o debate das idéias nela envolvidas.

Esta corrente de desinformação, que deve merecer a atenção das autoridades competentes e educadores em geral, inclui professores, diretores e os órgãos técnicos da Secretaria de Educação. Nela, professores, praticamente impossibilitados, pelas suas condições de trabalho, de colocar em foco, analisar criticamente e ampliar seus esquemas conceituais através do estudo e da reflexão, porém, instados a colocar em prática idéias e propostas metodológicas que geralmente não têm oportunidade de estudar e discutir, reagem com desinteresse e passividade, atuando mecanicamente.

Os Diretores das Escolas, por sua vez, são esquecidos ou ignorados pelas autoridades competentes nos procedimentos de distribuição dos documentos produzidos pelos órgãos técnicos, não chegando muitas vezes, nem mesmo a recebê-los. Por outro lado, quando de posse deles, colocam sua divulgação, estudo e discussão

em plano inferior de prioridade em relação a providências burocráticas (o burocrático precedendo o pedagógico). Isto para não falar dos órgãos técnicos da secretaria da Educação (CENP,FDE,CARH,DEs), que não têm promovido cursos básicos, voltados especificamente para a discussão e estudo das Propostas Curriculares, objetivando ensinar aos docentes uma fundamentação teórica mais sólida e eficaz, com vistas a transformações na prática pedagógica.

Uma Proposta Curricular que implica em modificação na concepção epistemológica, e que exige uma compreensão mais apurada das dimensões psicológica e didático-pedagógica da atividade educativa, deveria ser seguida, no mínimo, de um projeto de divulgação, de reciclagem de professores e de acompanhamento bastante cuidadoso. No entanto, não é isso que vem ocorrendo na rede escolar.

Os dados coletados mostraram que, mais de dois anos depois da publicação de sua versão definitiva, a Proposta Curricular de História continua sendo pouco conhecida pelos professores, sujeitos da pesquisa, mesmo porque apenas um pequeno número deles teve acesso aos documentos que a veiculam. Constatou-se que apenas 20% do total dos docentes (bem menos que a metade) dizem conhecer ou ter estudado a Proposta em questão. Na maioria dos casos, pode-se perceber que os professores têm apenas idéias esparsas sobre ela, limitando-se a apresentar frases feitas, que não expressam uma concepção própria e refletida sobre os fundamentos daquele documento.

As experiências de operacionalização, quando constatadas, revelam-se insatisfatórias, prestam-se a equívocos e, sobretudo, não apontam para a consecução dos objetivos previstos para o ensino de História.

Foi possível constatar, em muitos casos, a perpetuação de uma epistemologia de cunho empirista (implícita), informando uma prática enganosamente inovadora em sala de aula. Dificilmente se identificou uma crença no aluno como

sujeito de sua aprendizagem, uma real preocupação dos professores em relação ao processo de construção de conhecimento e, em especial, situações onde realmente conseguissem facilitar esse processo para os alunos.

Mesmo quando os professores expressavam a crença no construtivismo, sua prática indicava que não conseguiam organizar e coordenar situações na sala de aula capazes de propiciar a participação e a atividade efetivas dos alunos. A prática pedagógica desses docentes muitas vezes se mostrou distanciada do seu discurso que, possivelmente, expressava mais modismos teóricos do que uma concepção fundamentada na reflexão pessoal e na compreensão dos pressupostos da Proposta.

Weisz (1992), coordenou um amplo projeto de capacitação denominado “Por uma alfabetização sem Fracasso”, cujo objetivo era discutir a teoria e a prática da alfabetização, repropondo-as a partir do paradigma epistemológico construtivista/interacionista. Vale a pena transcrever suas reflexões a respeito das dificuldades que envolvem a decisão de rever práticas pedagógicas à luz de um novo marco epistêmico:

“Temos observado como parece fácil substituir um discurso pedagógico por outro mais “moderno”. Difícil é conseguir mudanças no olhar com que observamos e interpretamos as ações infantis nas situações de aprendizagem. Estas mudanças - que implicam transformações de esquemas assimilativos - não acontecem na superfície. Provocam necessariamente abalos profundos, verdadeiros terremotos, pois mexem com nossas idéias mais enraizadas, aquelas das quais, freqüentemente nem sequer temos consciência, apesar de serem as que verdadeiramente guiam nossa prática”(Weisz, 1992, p. 14).

Esquemas explicativos para essa dificuldade em “mudar o olhar” não faltam na literatura especializada. Alguns, surrados e conclusivos, dão como causa única o despreparo do professor, em decorrência de sua formação nos cursos de preparação para o magistério, considerados inadequados e de má qualidade. Infere-se daí, muitas vezes que não há nada que se possa fazer à respeito. Outras explicações apontam a carência de orientação pedagógica na escola, como raiz da deterioração da qualidade do ensino e, em contrapartida, concluem que, na disseminação e prática constante de uma orientação mais efetiva, estaria a chave da solução (mantendo intacta, ao que parece, a estrutura do Sistema Educacional).

Há perspectivas de análises mais globais, nas quais a escola, sendo vista e pensada a partir de seus condicionantes sociais, mostra-se refém da sociedade de que faz parte e é analisada como condenada ao imobilismo. Nessa perspectiva, só transformações sócio-econômico-políticas seriam consideradas capazes de trazer transformações à escola²².

Há também explicações fundadas no estereótipo e no senso comum, detectável em certa literatura educacional de viés autoritário. Tal discurso, devidamente escamoteado sob um verniz de respeitabilidade acadêmica, elege como categorias de análise, determinantes morais e não institucionais da atuação do professor. Nessa ótica, os professores são vistos como incompetentes, mais que isto, indolentes, irresponsáveis e omissos. São-lhes atribuídas qualidades morais negativas; não se questionam porém, as condições de sua inserção e atuação num sistema centralizado, burocrático, autoritário e, não raras vezes, carente de um mínimo de racionalidade.

²² Basso (1994) discute o problema do imobilismo, da “espera paralisante por transformações da realidade” em sua tese de doutorado *Condições subjetivas e objetivas do trabalho docente - um estudo a partir do ensino de História*. Campinas FE/UNICAMP, 1994, mimeo.

Repudiar tais análises parciais, e portanto impróprias, não significa fechar os olhos às deficiências profissionais dos docentes. Apontar as dificuldades com que eles se defrontam não equivale a eximi-los de sua responsabilidade de rever criticamente sua atuação, adotando uma nova postura e uma nova prática. Significa, sim, tentar situar e entender deficiências e dificuldades dos professores na complexa inter-relação de forças e fatores que constitui o sistema de ensino, visando à superação das mesmas e fugindo, assim, a um modo de análise que isola arbitrariamente variáveis abstratas e, com base em seu estudo, chega a generalizações apressadas e indevidas.

Interpretações descontextualizadas não dão conta da complexidade do fenômeno educativo e, menos ainda, da dinâmica da instituição escolar. Romper com uma orientação mais tradicional em educação, em direção a uma outra de fundamento construtivista, implica na necessidade de estudo e reflexão, nem sempre ao alcance dos professores.

Se a situação que a pesquisa trouxe à luz não é animadora no que diz respeito ao ensino de História e à tradução prática de uma orientação curricular, não é legítimo atribuir a responsabilidade dessa situação unicamente aos professores.

É verdade que a eles cabe, em última análise, dar forma e sentido às determinações legais e às diretrizes pedagógicas; É verdade que, mesmo nas atuais condições, sobra-lhes uma nesga de autonomia. Apesar disso ou, talvez, justamente por causa disso é, além de irreal, incorreto ver no profissional singular, artificialmente desligado de suas relações com o sistema educacional e com a sociedade, o instrumento do sucesso ou do fracasso de uma transformação qualitativa da escola pública.

Imersos nas pressões da prática, do dia-a-dia, emparedados na concretude da sala de aula, oprimidos por exigências burocráticas, objeto de desvalorização social, privados de uma visão mais abrangente das relações Escola/Sociedade, e diante de limitações de toda ordem, soam comumente distantes e estranhas aos professores, as

palavras dos teóricos, sejam os da Psicologia, sejam os da Secretaria da Educação: elas lhes parecem nada mais que generalizações abstratas e inexequíveis. Os dados coletados mostram isto com insistência. Tanto os responsáveis por cursos de formação de educadores, quanto os responsáveis por propostas de renovação para o 1º e 2º graus, devem considerar tal fato.

Todavia, longe de servir como pedra de tropeço para a “aplicação” desta ou daquela teoria, a realidade, ela mesma, deve-se constituir em elemento de reflexão, de crítica, em teste de validação, em ponto de partida para a reconstrução teórica, desde que toda atividade educativa seja articulada dialeticamente com o real.

Ocorre, porém, que o caráter fortemente burocrático da instituição escolar inibe ou dificulta esta articulação, na medida em que tende a padronizar, uniformizar, segmentar a realidade, segundo critérios pretensamente racionais. A conduta burocrática não apenas impõe exagerada dependência de regulamentos e padrões quantitativos, grande impessoalidade nas relações intra e extra grupo, como também implica em séria resistência à mudança. A análise da situação das escolas pesquisadas, revelou este aspecto com clareza.

Ecoam, nas unidades escolares, dois discursos ou duas ordens de exigências distintas e conflitantes: uma advinda das instâncias de orientação teórica (a qual nem sempre chega até os professores), que encarece e recomenda a mudança de esquemas conceituais e a autonomia intelectual; outra, originada da racionalidade burocrático-administrativa, induz à submissão, a práticas e procedimentos muitas vezes em aberta discordância com a educação para a autonomia, voltada para a conquista pelo aluno de sua criticidade, cidadania e condição de sujeito, que toda a orientação construtivista preconiza e os documentos oficiais proclamam como sendo a meta da Secretaria da Educação.

Pressupõe-se que o professor, para trabalhar com segurança e êxito na obtenção de determinados objetivos, já os tenha atingido ele próprio. A plena adoção de uma educação de concepção construtivista, de um trabalho fundamentado na psicologia genética piagetiana supõe que o professor tenha autonomia intelectual, criatividade e senso crítico, e ainda, que encontre espaço e condições para efetivá-los.

Como se posicionará, como se relacionará este professor com a estrutura e funcionamento da escola pública? Foi possível constatar que estas escolas, em suas dimensões legais, administrativas, burocráticas, não são nenhum modelo de gestão democrática, aberta, progressista. Por outro lado e, aliado a isso, o peso da tradição configura uma instituição onde o próprio espaço físico costuma ser rígida e imutavelmente delimitado, onde as relações humanas refletem estruturas hierárquicas rigidamente marcadas, onde o debate, a livre movimentação de alunos, o ruído de vozes nas salas de aula são vistos como transgressões, e o fim último e único da disciplina é a manutenção da ordem e do silêncio, onde a articulação comunidade escolar/comunidade circundante acontece apenas em situações especiais, previstas no calendário escolar.

Numa escola assim, qualquer docente encontrará muitas dificuldades para desenvolver um trabalho dentro da perspectiva construtivista e, mais grave, tal escola representa, por si mesma, um sério obstáculo à qualificação e evolução do professor naquela direção.

A esse respeito, Becker (1993) é enfático, comentando limitações à discussão em sala de aula:

“O círculo vicioso (aula dialogada - trabalho em grupo = barulho /bagunça = não controle de turma/não aprendizagem) montado pelo autoritarismo da estrutura escolar bem demonstra

a intencionalidade da educação (...). Afirmamos, aqui, que a sala de aula proíbe, pela sua própria configuração e organização, o livre exercício da linguagem; obstrui, bloqueia, portanto o processo de desenvolvimento do conhecimento” (Becker, 1993, p. 50).

Na pesquisa de campo, foram identificadas várias situações análogas à descrita por Becker. Em muitos casos, o professor expressa ansiedade e insegurança ao começar a experimentar métodos ativos, ao propor aos aprendizes a ocupação de outros espaços, dentro e fora da escola, e a isso se soma o temor pelo desagrado com que, não raro, tais atitudes são recebidas pelo pessoal técnico/administrativo.

O debate costuma ser mal visto, analisado como desordem, a movimentação dos alunos, como falta de autoridade e controle do professor. Além do mais, sem experiência anterior e sem uma orientação específica, o professor ressent-se das dificuldades para organizar e coordenar o trabalho em grupo, o debate em painéis, bem como conseguir um clima de ordem e organização necessários para o rendimento do trabalho escolar, sem incorrer no autoritarismo.

Todas essas dificuldades se refletem, para o professor de 4ª série do 1º grau, na tarefa de dar forma e vida concreta, no seu cotidiano pedagógico, à Proposta Curricular de História. Tarefa nada fácil, a julgar pela opinião dos docentes informantes que, em sua maioria, alegaram não compreender com clareza o que se espera deles e de seu trabalho.

Já se apontou, neste estudo, certas características do texto da Proposta que a tornam problemática ao pleno entendimento e operacionalização, especialmente do ângulo do professor I, polivalente e sem formação específica em História.

No último parágrafo do texto introdutório da Proposta Curricular de História, lê-se que as orientações ali contidas pretendem ser apenas sugestões, não regras. Compreende-se que deva ser assim. Sugerir alternativas, indicar caminhos, não é o mesmo que estabelecer *a priori* roteiros fixos. Entretanto, se a amplitude e a complexidade do currículo de uma disciplina não devem nem podem ser reduzidos a um repertório de atividades “testadas e aprovadas”, é igualmente inadequado que uma proposta curricular limite-se a traçar esboços muito genéricos, furtando-se, portanto, à sua finalidade precípua: servir de guia e referencial para a intervenção pedagógica (Coll, 1987).

Embora não esteja explicitada com suficiente nitidez, no texto oficial, a concepção de História que informou a elaboração da Proposta Curricular em questão, o texto incorpora transformações em curso na historiografia contemporânea. São mudanças amplas demais, verdadeira revolução teórica, comparável à nova concepção de alfabetização surgida na esteira das investigações de Emília Ferreiro e colaboradores.

O professor, notoriamente o professor I, que não tem uma formação específica em História, encontra-se afastado dessas questões. Ele expressa a falta de uma fundamentação continuada e cuidadosa e poderá, por isso, limitar-se a seguir as sugestões de atividades oferecidas pela Proposta, outras publicações ou cursos, mas o fará sem ter assimilado aos seus esquemas, os pressupostos, o referencial teórico de onde elas decorrem, o quadro maior onde se justificam e ganham sentido. Não será pior essa situação, visto que os parâmetros da História tradicional, que bem ou mal vinham sendo observados, terão sido postos de lado sem que outros ocupem seu lugar?

Sem ter em vista a uniformização das ações, as Propostas Curriculares devem-se constituir em guias seguros de orientação. Quando uma Proposta Curricular

não dá conta desta tarefa, o professor tende a procurar orientação em outros recursos, como o livro didático, por exemplo.

Como já se comentou neste trabalho, o livro didático tem sido considerado, pelos professores, como modelo de currículo. O depoimento de um docente, registrado na Apresentação e Discussão de Dados, (capítulo 4, item 4.3), mostra como o professor, principalmente o inexperiente, sente dificuldades em priorizar objetivos, selecionar conteúdos, adequar estratégias de ensino e avaliação. Na opinião daquele docente, *“é preciso começar do começo: todas as escolas, todos os professores estudando as Propostas. E não só uma vez, mas sempre”*. Ainda segundo este depoimento, é preciso que o professor conheça o currículo que a escola põe a serviço da formação do alunado. E conhecê-lo, não significa apenas estar ciente de uma relação de conteúdos e dominá-los. Significa saber avaliar a relevância deles no quadro mais amplo do conhecimento e o significado de sua inclusão, considerando-se também a sociedade em que vivemos.

A partir daí, a adequação didático-pedagógica poderá ser facilitada, e de certa forma, decorrerá orgânica e logicamente.

A adoção do livro didático e sua utilização pelos professores devem obedecer a critérios estabelecidos pela comunidade escolar, mediante cuidadosa reflexão e amplo debate. O encaminhamento aos responsáveis, dentro e fora do Sistema Educacional, de idéias e sugestões de educadores para mudanças na produção e distribuição do livro didático poderá contribuir para a melhoria do ensino básico.

Entretanto, só um estudo constante, levado a efeito por toda a comunidade escolar, como postula o professor, possibilitará aos docentes saber, para usar suas próprias expressões: “o que dar”, “como dar” e “por que dar”.

Possivelmente, este informante refere-se àquela desejável autonomia intelectual e competência profissional que permite ao professor libertar-se da necessidade das receitas prontas, das “sugestões de atividades”, em razão de ter construído referências teóricas suficientemente sólidas para, com segurança, estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, eleger estratégias e planejar situações e instrumentos adequados de avaliação, numa ação docente que promova o desenvolvimento integral do aprendiz.

Se as Propostas Curriculares pretendem ser guias da ação pedagógica para o conjunto dos educadores da rede estadual, se, nas palavras do Secretário da Educação, em 1992, Fernando Morais, “*o currículo básico permanecerá comum a toda a rede e determinado pela Secretaria*” (São Paulo, 1992, p. 3), conclui-se que seu seguimento e observância deveriam ser acompanhados e exigidos pelos responsáveis, em diferentes níveis.

Entretanto, esta pesquisa constatou, registre-se ainda uma vez, que a maioria dos professores entrevistados e observados, não conhece bem nem coloca em prática, as orientações contidas na Proposta Curricular de História.

Parte da responsabilidade deve ser creditada ao texto (que se mostra muito técnico, sucinto e omissivo, cuja apreensão satisfatória fica na dependência de o leitor conseguir ler o que não está escrito) e às condições de sua divulgação e estudo.

É verdade que a criação do Ciclo Básico e da Escola-Padrão abriu espaço na cerrada carga horária do professor I, ao introduzir as HTPs e ao oferecer possibilidade de orientação pedagógica através da atuação de um coordenador. Contudo, a maioria dos professores de 3ª e 4ª séries não se beneficia dessas mudanças no Estado de São Paulo²³.

²³A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo anunciou, oficialmente, em novembro de 1995, um projeto de mudanças no ensino público paulista, a vigorar a partir do ano letivo de 1996. Entre outras medidas, a Secretaria

Não obstante a precariedade ou inexistência de programas de formação em serviço na maioria das escolas, foi possível detectar indícios, em todas elas, de preocupação dos professores com a melhoria de seu trabalho. Os resultados pouco positivos que obtêm com seus alunos, sobretudo em História, parecem provocar os professores para a renovação e atuam como um dos móveis desse desejo.

O relato citado na discussão dos dados, de uma professora que temia ser “burra”, por não conseguir produzir textos “de acordo com a Proposta” é eloqüente a esse respeito. Será que um profissional que tem a coragem de confessar publicamente sua incapacidade, de resto compreensível, pode ser considerado desinteressado? Não estará ele pedindo socorro? Não estará motivado para quebrar aquela corrente que ata desinformação, obstáculos institucionais e ensino de baixa qualidade num nó cego?

Não se pode, simplesmente, apenas atribuir ao professor falta de motivação para a busca de informações que o municiem na obra de transformar sua prática pedagógica. Têm-lhe faltado, isso sim, oportunidade, tempo e condições de procurar e debater informações, idéias, conteúdos que ele, professor, eleja como importantes, em um determinado momento. Faltam-lhe condições de decidir o que e como estudar e refletir, a partir dos problemas e impasses que o afligem, junto com os educadores que compõem a comunidade escolar onde atua.

Seria oportuno instaurar, a partir deste prisma, um processo de reavaliação das relações entre a Secretaria da Educação e os professores, especialmente no que diz respeito às políticas de capacitação, produção e divulgação de material técnico de apoio e orientação pedagógica. Neste processo, a revisão do texto da Proposta Curricular de História seria, mais que aconselhável, necessária.

prevê a uniformização da carga horária para todos os professores da rede. A do professor I, que não trabalhará mais com duas classes, constará de 40 horas semanais, sendo assim constituídas: 30 horas/aula, 2 horas de H.T.P. e 8 horas-atividade a serem cumpridas em local de livre escolha. Tais medidas conferem, ainda, a esse professor o direito de optar por mais 3 horas de H.T.P.

Não se advoga o “aligeiramento”, a diluição de conteúdos das Propostas Curriculares da Secretaria da Educação, mas seu enriquecimento e a adequação da linguagem que as veicula. Conceitos implícitos ou aos quais se alude de passagem, na Proposta de História devem e podem ser melhor aprofundados e desenvolvidos. Muitas questões polêmicas pedem maiores esclarecimentos, uma fundamentação mais clara. O mesmo se diga relativamente aos aspectos pedagógicos que, a despeito da afirmação em contrário, ficam, no atual texto publicado pela CENP, relegados a um apagado segundo plano.

É possível enfatizar, com base nos dados levantados pela pesquisa, a necessidade de se reservar momentos específicos em todas as unidades escolares para a divulgação, o estudo e o debate de quaisquer Propostas Curriculares. Críticas e sugestões aí apresentadas pelos educadores, deveriam ser enviadas aos órgãos competentes, sendo, então, devidamente analisadas e consideradas.

Ainda que em 1987 já tenha havido um processo semelhante, a renovação do corpo docente e a necessidade de estudo, revisão e atualização constantes da organização curricular, recomendam-no como procedimento rotineiro, particularmente no que se refere à Proposta de História, pelos motivos já apontados.

A reflexão em torno da organização curricular é muito importante e deve deter-se, particularmente, na questão da arbitrariedade da divisão estanque do conhecimento, abrindo caminho para a valorização das disciplinas esquecidas, como História, Geografia e Ciências, principalmente nas séries iniciais do 1º grau.

Os programas de capacitação já referidos, devem ser avaliados e revistos. Seria interessante que as escolas pudessem reivindicar material didático, projetos especiais e sobretudo cursos de capacitação que viessem suprir as carências específicas de seus professores. Cada comunidade poderia se transformar em uma unidade descentralizada de preparação de educadores.

Impõe-se, ainda, a necessidade de alterar a sistemática de admissão e movimentação de pessoal nas escolas, tendo como objetivo assegurar a constituição de grupos docentes estáveis em cada unidade e sustar a alta rotatividade de professores e especialistas, que tanto prejudica a capacitação em serviço e o trabalho docente.

A propósito de programas de capacitação, cumpre assinalar que a ênfase dada, neste trabalho, à questão da formação continuada, em serviço, do professor não deve obscurecer ou escamotear o papel fundamental dos Cursos de Formação do Educador. Repensar estes cursos e adequá-los às exigências de nosso tempo e de nossa sociedade, continua sendo o desafio e a meta de todos quantos se preocupam em garantir educação democrática e de qualidade para todos.

Cabe, ainda, uma palavra em relação à Universidade. Esta, pode e deve estabelecer uma profícua interação com a escola de 1º e 2º graus. Há várias formas pelas quais as Universidades, através de seus cursos de licenciatura, podem prestar serviços à sociedade, integrando-se aos esforços pela melhoria do ensino público.

Uma dessas formas seria a abertura de vagas, nas disciplinas de conteúdo pedagógico e nas de conteúdo específico, aos professores de 1º e 2º graus, em exercício nas escolas e interessados na atualização e revisão de seu saber. O estudo e a reflexão sobre Fundamentos da Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Política, poderia ampliar as possibilidades de melhoria do trabalho nas escolas da rede pública. Outra forma, poderia ser levada a efeito, mediante o trabalho de alunos do curso de Licenciatura em História junto aos professores da rede estadual de ensino, no sentido de estudar e debater projetos pedagógicos, questões relativas ao ensino de História, em especial, a divulgação, aprofundamento e crítica da Proposta Curricular dessa disciplina. Este trabalho, contando com o assessoramento dos docentes universitários, tanto das disciplinas de conteúdo específico, como das de conteúdo pedagógico,

poderia fazer parte das atividades desenvolvidas na licenciatura, em especial na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

É oportuno enfatizar que os professores das escolas de 1º e 2º graus devem ser ouvidos, não apenas sobre a Proposta de História, como sobre todo e qualquer documento e orientação recebidos dos órgãos técnicos. Tanto quanto os alunos costumam ver os livros didáticos como portadores de verdades inquestionáveis, muitos professores ainda tomam os textos oficiais como “artigos de fé”. Muito embora seu relacionamento com eles seja quase sempre ambivalente, muito embora seu “saber fazer”, construído ao longo de anos de exercício do magistério, desminta colocações teóricas neles contidas, a autoridade da hierarquia, erguida sobre o prestígio do saber acadêmico de docentes universitários, inibe críticas abertas e faz os professores consumidores contrafeitos de novidades e modismos, cujo ponto de partida costuma ser a negação de toda a experiência que acumularam.

A democratização da escola pública deve incluir, além da liberação da fala do aluno, também a do professor. Este deve ser encorajado a falar e, principalmente, deve estar seguro de que há canais que garantam a comunicação de suas idéias. Mas que fique claro: isto não significa uma apologia do senso comum.

O discurso e as representações dos professores informantes caracteriza-se pela predominância de concepções hauridas ou da prática imediata e espontânea (não da práxis), ou do senso comum. E eles sabem disso e querem ultrapassar esse estágio. Querem que lhes sejam asseguradas condições de elevar suas noções e intuições à categoria de saber. Este saber não lhes pode ser dado, dispensado, como se fosse uma espécie de mercadoria, deve ser construído.

Pede-se ao professor construtivista que seja um mediador em sala de aula, para favorecer a interação dos alunos entre si e com o conhecimento, de modo a garantir a eles a condição de agentes do próprio conhecimento. Ora, aos órgãos técnicos

pede-se também que sejam mediadores, que facilitem e oportunizem aos docentes as condições de construir seu saber sobre o ensino de história.

A questão da implementação das Propostas Curriculares é emblemática nesse aspecto. No caso, por exemplo, da Proposta de História, os professores foram convocados para, no máximo, referendar um texto já pronto e reagiram, às vezes com discordância, mas, quase sempre, com apatia, porque entre suas reivindicações conta-se a assunção do papel de sujeito no planejamento e elaboração das propostas educacionais.

O momento vivido hoje pelos educadores da escola pública é propício à mudança de rumos pela qual há muito se aspira.

Ainda que dispondo de raro e tantas vezes incipiente assessoramento didático-pedagógico (considere-se, em especial, o professor de 3ª e 4ª séries das escolas não padrão), os docentes revelam através das entrevistas, conforme já se observou, uma certa familiaridade com temas correntes na literatura educacional de hoje.

Fragmentado, muitas vezes distorcido e simplificado, esse pensamento científico, cada vez mais presente entre educadores, choca-se, apesar de tudo, com muitos dos procedimentos e preconceitos cristalizados que povoam o cotidiano escolar e desinstala, incomoda, cria conflitos.

Aproveitar esse estado de ebulição, canalizá-lo para a reflexão e o estudo em pequenos grupos, investindo recursos na educação continuada, capacitação e formação em serviço, parece constituir-se em alternativa necessária, rica e promissora para a melhoria do ensino.

Encontra-se em Patto (1990) um argumento que ratifica este ponto de vista:

“Por mais que os tecnocratas resistam a esta idéia, alegando motivos pragmáticos para invalidar a proposta de um trabalho permanente com pequenos grupos de educadores nas próprias unidades escolares, anos de “cursos de treinamento” massificados que não produziram os efeitos almejados são suficientes para justificar novas buscas nesse tipo de atividade”. (Patto, 1990, p. 351)

Entretanto, é bom sublinhar que o ângulo de visão aqui privilegiado, ou seja, tentar compreender e situar a atuação do professor em sua inter-relação com instâncias institucionais (escola, sistema de ensino) e sociais, não deve obscurecer a percepção de um aspecto fundamental: a individualidade do professor.

Coerente com uma visão construtivista, não há como negar que a competência docente é produto da construção ou reconstrução do conhecimento que o próprio professor realiza. Mesmo levando-se em conta o papel das leituras que ele tem a oportunidade de fazer e dos cursos de capacitação que pode freqüentar, sua competência é, de qualquer modo, resultante de uma construção pessoal, elaborada através dos recursos socialmente disponíveis, não lhe tendo sido transferida automaticamente de um capacitador mais preparado.

Em outras palavras: o professor precisa querer mudar, precisa estar pessoalmente empenhado e envolvido no processo de mudança.

Este processo é costumeiramente difícil e gerador de angústias e insegurança. Pode-se constatar que, com freqüência, impera no imaginário da maioria dos docentes a idéia, incorreta, de que se espera deles que imprimam transformações

globais e de modo abrupto em sua prática docente. Esse equívoco já foi analisado neste trabalho.

Todavia foi possível observar também, na pesquisa, juízos mais compreensivos e realistas, como os de uma docente que revela grandes progressos na conquista de sua autonomia intelectual e profissional, ao lembrar que “*o professor tem de ir fazendo adaptações, ir juntando as inovações à sua prática, sempre refletindo*”. Outra professora comenta que os resultados esperados à partir da adoção de uma orientação construtivista na escola, podem demorar a aparecer, o que leva muitos professores a desanimarem.

A compreensão da importância da esfera individual, na dinâmica de mudanças dos aspectos didático-pedagógicos não deve, contudo, fazer crer que a transformação da escola pública, em seu conjunto, dependa apenas da somatória de mudanças individuais, nem que a busca da qualidade dessa escola deva circunscrever seu raio de ação unicamente à dimensão pedagógica.

É preciso que a instituição escolar, em suas diversas dimensões - físicas, legais, burocráticas, administrativas, pedagógicas - seja reavaliada, revista e reestruturada como um todo. Tal revisão e reestruturação será possível apenas no quadro de uma ampla reestruturação e reorientação do próprio Sistema de Ensino. Reformas de tal amplitude não são inexecutáveis nem dispensam a participação individual e grupal dos educadores, ao contrário dependem visceralmente dela.

Como Heller (1982), acreditamos que as grandes transformações não se efetivam sem as pequenas transformações, as revoluções invisíveis que se dão no seio de pequenos grupos. Congregando indivíduos intencionalmente dirigidos à tomada de consciência de sua situação de alienação e coisificação; indivíduos que se rebelam contra a redução de sua identidade ao papel que exercem, estes grupos realizam uma atividade política por excelência, na medida em que crêem que as transformações são

possíveis a partir das bases, não delegando sua concretização aos grupos poderosos, nem esperando que o “processo histórico” as efetive à sua revelia.

Vistos dessa maneira, os pequenos grupos podem assumir e desempenhar um papel especial, redescobrimdo para os indivíduos, em geral, e para os educadores, em particular, a possibilidade da esperança de melhoria na educação.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, K. M. A construção do conceito de tempo na escola fundamental. In: _____, MARTINS, A. M. (coord.) *A criança e o tempo*. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1994.
- _____. *Conceitos fundamentais para o ensino de história de CB à 4ª série*. 1993. (mimeogr) Artigo não publicado, obtido junto à autora.
- _____. *O ensino de história no 1º grau: algumas questões metodológicas*. 1992 (manuscr.). Obtido junto à autora.
- _____. O livro didático e a popularização do saber. In: SILVA, Marcos (org.) *Repensando a história*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984. p. 81-95.
- _____. ZAMBONI, E. *O ensino de história como construção historiográfica: a Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993 (mimeogr.).
- AGUIAR, C. T. Diretrizes gerais para a elaboração da Proposta Curricular de Psicologia da Educação III. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas curriculares de psicologia e psicologia da educação para os cursos da habilitação específica para o magistério*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- ALLARD, A. *A história e seu ensino*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.
- ALMEIDA, R. N. et al. Causas de retenção escolar na 1ª série do ensino de 1º grau: uma nova abordagem. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 31., *Anais*. Fortaleza, 1979.
- ALVES, A. L. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES, N. Formação do jovem professor para a formação básica. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 17, p. 5-20, set. 1985.

- ANDRADE, A. S. *Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º grau*. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1986.
- ANDRADE, I. R. *Ciclo Básico: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. C. A. et al. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. A prática escolar na escola de 1º grau. In: FAZENDA, I. C. A. et al. *Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas*. São Paulo: Loyola, 1988.
- _____. Questões do cotidiano na escola de 1º grau. CONHOLATO, M. C., CUNHA, M. C. (coord.). *A Didática e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1991.p. 82-87. (Série Idéias, 11).
- ANFOPE. *Documento para discussão no Encontro Estadual Paulista*, São Paulo, 1994 a. (mimeogr.)
- _____. *Documento final do VII Encontro Nacional*. Niterói, 1994 b.
- _____. *Documentos finais dos 07 Encontros*. Rio de Janeiro, 1993 - (Série Documentos) mimeogr.
- _____. *Documento final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1992.
- _____. *Documento final do V Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1990.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANSIAN, H. *Educational Psychology: a cognitive view*. N. Y: Holtz, Rinehart and Winston, 1978.
- BALDIN, N. Formação teórica e prática pedagógica do professor de história. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 8, n. 25, p. 96-110, dez. 1986.
- BARRETO, E. S. et al. Ensino de 1º e 2º Graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 30, p. 21-40, set. 1979.

- BASSO, I. S. As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. *Didática*, São Paulo, n. 25, p. 01-10, 1989.
- _____. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. Campinas, 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- BAPTISTELLA, A. C. S. *A produção de conhecimento nas escolas de magistério*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, Vozes: 1993.
- _____. O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília. v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
- BRANDÃO, Z. et. al. *Elaboração de um programa de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau*. Rio de Janeiro: PUC/ CEAf, 1980.
- BRITES, O. A criança e a história que lhe é ensinada. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 247-250, mar./ ago. 1985.
- BRITO, M. R. F. *Uma análise fenomenológica da avaliação*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.
- _____. O ensino superior e a formação do professor: algumas questões sobre a licenciatura. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2., 24 a 28 de maio, Águas de São Pedro. *Anais*. Botucatu, UNESP, 1992. p. 52-60.
- BURKE, P. (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. (Biblioteca básica).
- CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CADERNOS CEDES. *A prática do ensino de História*. São Paulo: Cortez, v. 19. 1984.
- CALLAI, H. C. (org.) *O ensino em Estudos Sociais*. Ijuí: UNIJUI, 1991. (Coleção ensino de 1º grau - Série Biblioteca do Professor; 15).

- CAMARGO, D. A. F. A didática nos cursos de formação de professores: um enfoque piagetiano. *ANDE*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 43-46, 1985.
- CAMARGO, D. M. P., ZAMBONI, E. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 7., n. 37, p. 25-30, jan./mar. 1988.
- CAMPOS, P. M. Considerações sobre o problema do ensino. *Revista de História*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 103-108, jan./mar. 1950.
- CANDAU, V., LELIS, I. V. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 55, nov./dez. 1983.
- CARMICHAEL, L. *Manual de Psicologia da Criança*. Paul H. Mussen (org.) São Paulo: EPU/ EDUSP, 1977. v.4.
- CARRAHER, T. N. *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. Desenvolvimento cognitivo e ensino de Ciências. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 5, p. 13-19, jul. 1987.
- _____. CARRAHER, D. W. Ensinando ciências e estudos sociais nas séries iniciais. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. São Paulo, SE/CENP, 1986. (Projeto Ipê).
- _____. et al. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p. 78-85, maio 1986.
- CASTELLO BRANCO, L. M. O Construtivismo e suas implicações pedagógicas. *ANDE*, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 13-19, 1991.
- _____. *Psicologia para quê? A psicologia ensinada e psicologia praticada: subsídios para a compreensão do papel do professor*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 1988.
- CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Sewil, 1975.
- CASTORINA, J. A. et al. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

- CASTRO, A. D. A. de. A trajetória histórica da didática. In: CONHOLATO, M. C., CUNHA, M. C. (coord.) *A didática e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE/ Diretoria Técnica, 1991. P. 15-25. (Série Idéias, 11).
- _____. O professor na perspectiva piagetiana. *Revista do Centro Experimental e Educacional Jean Piaget*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 44-52, 1981.
- _____. *Piaget e a didática*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- CHAFFER, J., TAYLOR, L. *A história e o professor de história*. Tradução de Maria de Fátima Cunha. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- CHESNEAU, J. *Hacemos tabla rasa del pasado?* Tradução de Aurélio G. Del Camino. México: Siglo Veinteuno, 1977.
- COELHO, M. M. *Escola pública de 1º grau: tendências didáticas do ensino de ciências e matemática*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- COLL, C. Estrutura grupal, interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: _____. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Tradução de Emília de Oliveira Diehl. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____, GUILLIÈRON, Ch. Jean Piaget: O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____, GALLART, S. I. La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigacion en la Escuela de Barcelona*, Barcelona, n. 3, p. 19-27, 1987.
- COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. *Documento final do IV Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1989. (mimeogr.)
- _____. *Documento final do III Encontro Nacional*. Brasília, 1988. (mimeogr.)
- _____. *Documento final do II Encontro Nacional*. Goiânia, 1986. (mimeogr.)

- _____. *Documento final de I Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1983. (mimeogr.)
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., 12-15 out. 1984, Niterói. *Anais*. São Paulo: USP, 1985.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 2-5 set. 1986, Goiânia. *Anais*. Goiânia: Faculdade de Educação, 1986.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 24-28 maio 1990, Águas de São Pedro. *Anais*. Botucatu, UNESP, 1991.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2., 24-28 maio 1992, Águas de São Pedro. *Anais*. Botucatu, UNESP, 1992.
- CONHOLATO, M. C., CUNHA, M. C. (coord.) *A didática e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1991. (Série Idéias, 11)
- COSTA, C. A dissociação entre teoria e prática na formação do futuro professor: examinando seu significado. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 54-61, jul./out., 1988.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- DE LA TAILLE, Y. Transmissão e construção do conhecimento. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A criança e o conhecimento: retomando a proposta do Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990. p.7-19. (Projeto IPÊ).
- DINIZ, M. E. Que história ensinamos? *Boletim da Associação de Professores de História*, Coimbra, n. 7, p. 21-28, 1983.
- DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. São Paulo, 1985. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.
- ECO, V., BANAZZI, M. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1989.
- FARIA, A. L. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 7).

- FÁVERO, M. L. A. Sobre a formação do educador. In: _____. *A formação do educador: desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC, 1981. (Série Estudar, 7).
- _____. (coord.) *Análise das práticas de formação do educador: professores e especialistas*. Rio de Janeiro: PUC, 1984.
- FAZENDA, I. C. A. A construção da didática na prática dos professores. In: CONHOLATO, M. C., CUNHA, M. C. (coord.) *A Didática e a escola de 1º grau*. São Paulo: F.D.E., 1991. (Série Idéias, 11).
- FENELON, D. R. A licenciatura na área de ciências humanas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 9, n. 35, p. 1257-1262, set. 1983.
- _____. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. A questão de estudos sociais. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 10, p. 11-22, 1984.
- _____. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Revista de História*, São Paulo, n. 7, p. 07-19, ago. 1982.
- FERREIRO, E. Meu trabalho não é um método. *NOVA ESCOLA*, São Paulo, v. 4, n. 34, p. 19-21, out. 1989.
- FERRO, M. *A história vigiada*. Tradução de Dóris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FINI, L. D. T. A Psicologia Educacional - Adolescência: sua importância nos cursos de licenciatura. In: BERNARDO, M.V. C. *Formação do Professor: atualizando o debate*. São Paulo: EDUC, 1989 p. 99-116.
- _____. *A situacionalidade da Psicologia Educacional - adolescência nos cursos de licenciatura da UNICAMP*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.
- _____, BRITO, M. R. F. A questão da Licenciatura - Integração dos Cursos de Licenciatura da UNICAMP. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 2-5, set. 1986, Goiânia. *Anais*. Goiânia: Faculdade de Educação, 1986.
- FLAVELL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1988.

- FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1992. (Col. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- FRANCO, M. L. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982 a.
- _____. O livro didático de História no Brasil: algumas questões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 41, p. 22-27, maio 1982 b.
- FREITAG, B. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- GARCIA, R. M. L. *Alfabetização de alunos das classes populares: ainda um desafio*. Rio de Janeiro, 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986.
- GATTI, B. A. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. *Em Aberto*, Brasília, v. 6, n. 34, p. 11-15, jun. 1987.
- GEBRAN, R. A. *Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo ...* O ensino da geografia nas séries iniciais do 1º grau. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1990.
- GIGANTE, M. *História, memória e cotidiano nas primeiras séries do primeiro grau*. São Carlos, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 1994.
- GLEZER, R. A ANPUH e o ensino de história: balanço crítico. In: SEMINÁRIO Perspectivas do ensino de história, 1., 30/06 a 02/07/88, São Paulo. *Anais*. São Paulo: FEUSP, 1988.
- GROSSI, E. P. Filme triste. *Leia*, v. 10, n. 109, p. 50-51, nov. 1987.
- HELLER, A. *Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HOFLING, H. M. *O livro didático em estudos sociais*. Campinas: UNICAMP, 1986.

- KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 1985.
- _____. *Educação construtivista: uma orientação para o século XXI*. Tradução de Zayra Freitas Guimarães. Palestra apresentada na Universidade de Illinois, no dia 14 de janeiro de 1982. Chicago: Universidade de Illinois, 1982. (mimeogr.)
- KESSELRING, T. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 3-22, jan/jun. 1990.
- LE GOFF, J. *A História nova*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LEGRAND, L. A concepção do espaço. In: _____. *Psicologia aplicada à educação intelectual*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- LEITE, M. M. *O ensino de história no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- _____. O ensino de história no primário e no ginásio. In: SILVA, Marcos A. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 88-91.
- LEITE, S. A. S. A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 31-42, fev. 1993.
- _____. Alfabetização Escolar - Repensando uma prática. *Leitura: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 11, n. 19, p. 21-27, jun. 1992.
- _____. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: EDICON, 1988.
- LELIS, I. A. O. M. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LEME, D. M. P. C. et al. *O ensino de estudos sociais no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986. (Projeto Magistério).
- LENHARO, A. História e cotidiano: o lugar de uma categoria conceitual na pesquisa histórica. In: MARTINS, A. M., ABUD, K. M. (coord.) *O tempo e o cotidiano na história*. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1993. P. 20-26. (Série Idéias, 18).

- LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 133-162.
- LIBÂNEO, C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico- social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- _____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. *ANDE*, São Paulo, v. 6., n. 11, p. 5-14, 1986.
- LIMA, E. S. *Noção de "cotidiano" em Psicologia e em História*. São Paulo, 1992. (mimeogr).
- _____. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 48, p. 3-24, out./dez/ 1990.
- LIPORONI, N. *Reformas e ensino: necessidade e significado*. Relatório de Pesquisa. Franca: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, 1978. (mimeogr.).
- LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 43-44, maio, 1984.
- _____. ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- _____. Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas curriculares de psicologia e psicologia da educação para os cursos da habilitação específica para o magistério*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- _____. Para uma aplicação pedagógica da obra de Piaget. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 61, p. 68-71, maio 1987.
- MARQUES, Y. *Estudos sociais: estudando o Brasil (4ª série)*. São Paulo: Nacional, s/d.
- MARTINS, P.L. *Didática teórica, didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 70-78, 1979.

MINAS GERAIS (Estado) Secretaria de Estado de Educação. Superintendência Educacional. *Novas propostas curriculares: instrumento de preparação para o exercício da cidadania*. Belo Horizonte: SEE/SE, 1987.

MUGNY, G. , DOISE, W. *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas, 1983.

NADAI, E. *A educação como apostolado: História e Reminiscências* (São Paulo 1930-1970). São Paulo, 1991. Tese (Livre-docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1991.

_____. Sociedade, educação e história: representação de professores sobre qualidade de ensino - um estudo comparativo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 205-230, jul./dez. 1993 a.

_____. Cotidiano, história e memória: exercício profissional e responsabilidade docente. In: MARTINS, A.M. ABUD, K. M. (coord.) *O tempo e o cotidiano na história*. São Paulo: FDE/ Diretoria Técnica, 1993 b. p. 53-60. (Série Idéias, 18).

_____. A escola pública contemporânea: propostas curriculares de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/ fev. 1986.

_____. Algumas considerações sobre o ensino de história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA, 7., 1973, São Paulo, *Anais*. São Paulo: USP, 1974.

NAGLE, J. A reforma da escola de 1º e 2º graus: soluções e problemas. In: _____ *Educação brasileira*. São Paulo: Edart, 1975.

NIDELCOFF, M. T. *Ciências sociais na escola*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NORONHA, M. O. *Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: IE/ SAE/FGV, 1977.

NOSELLA, M. L. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

- NOT, L. *As pedagogias do conhecimento*. Tradução de Américo Bandeira. São Paulo: Difel, 1981.
- NOVAIS, I. R. *O problema da organização curricular por atividades nas escolas de 1º grau*. Relatório de Pesquisa. Franca: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, 1976. (mimeogr.).
- NÓVOA, A., POPKEWITZ, T. S. (org.) *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: EDUCA, 1992.
- OLIVEIRA, J. B. A., GUIMARÃES, S. D. P. *O livro didático no 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: ABT, 1984.
- OLIVEIRA, P.T. Contribuições da Psicologia ao ensino: a ação docente e conhecimento da psicologia da educação. In: MALATIAN, T. M. (org.) *Por quê História?* Franca: FHDSS-UNESP, 1993. p.65-77.
- PALACIOS, J. Tendencias contemporáneas para una escuela diferente. In: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 51, p. 3-17, 1979.
- PARRA, N. *O adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- _____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio, 1988.
- _____. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Revendo a proposta de alfabetização*. São Paulo: SE/CENP, 1985.
- PERNALETE, L. Hacia una didáctica popular de la historia. *Cuadernos de Educacion*. Venezuela, n. 48, sep./oct. 1977.
- PERRET-CLERMONT, A. N. *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Sociocultura, 1976.

PETRUCI, M. G. R. M. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. *Paidéia*, Cadernos de Educação da F.F.C.L. de Ribeirão Preto. USP. nº 6, fev. 1994. p. 09-25.

_____. Questões em torno da formação do professor de história. In: MALATIAN, T. M. (org.) *Por quê História?* Franca: FHDSS-UNESP, 1993. p. 79-99.

_____. Avaliação de um curso de formação de professores na universidade: relato de uma pesquisa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 1., 1-5 fev. 1993, Aveiro, Portugal. *Anais*. Universidade de Aveiro, 1993.

_____. *O CEFAM de Franca: a prática escolar de uma proposta de Formação de professores*. Franca: FHDSS/UNESP/Pref. Municipal, 1992. (Projeto Franca, 9).

_____. *Dos gabinetes à sala de aula: o difícil caminho das reformas educacionais*. Franca: FHDSS/UNESP/Prefeitura Municipal, 1991. (Projeto Franca, 6).

_____. Percepção de alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura em História. Faculdade de Direito, História e Serviço Social, 1986. *Relatório de Pesquisa*, FHDSS, UNESP, Franca, 1986.

_____. *Fatores que atuam na escolha de métodos e técnicas de ensino: um estudo em escolas de 1º grau da cidade de Franca*. Campinas, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1980.

PIAGET, J. O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (org.) *Piaget e a escola de genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. A teoria de Jean Piaget, In: CARMICHAEL. *Manual de Psicologia da Criança*. Organizado por Paul H. Mussen. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977. v. 4, p. 71-116.

_____. *A construção do real na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos*. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *Psicologia da inteligência*. Tradução de Egléia de Alencar. Petrópolis: Vozes, 1972 a.

- _____. *Para onde vai a educação?* Petrópolis: Vozes, 1972 b.
- _____. *A situação das ciências do homem no sistema das ciências*. Tradução de Isabel Cardigos dos Reis. Lisboa: Bertrand, 1971, v. 1 (Coleção Ciências Sociais e Humanas).
- _____. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Forense, 1970.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- _____. *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*. Paris: PUF, 1946.
- _____. GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- _____. INHELDER, B. A. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1976.
- PIMENTA, M. D. CARVALHO, M. A. V. C. Discutindo o ensino de história no ciclo básico. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990. (Projeto IPÊ).
- PIMENTA, S. G. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.
- RICHMOND, P. G. *Piaget: teoria e prática*. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1981.
- RODRIGUES, N. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *A escola necessária para os tempos modernos*. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria da Educação. *Novas propostas curriculares: instrumento de preparação para o exercício da cidadania*. Belo Horizonte: SE, 1987.
- _____. *O transitório e o permanente em educação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROSA, Z. P. A formação do professor I e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5., n. 10, p. 255-259, mar./ ago. 1985.

ROSENBERG, L. *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual do 1º grau da grande São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FINEP, 1981.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Alfabetização: teoria e prática*. São Paulo: SE/FDE, 1994 a.

_____. *A criança e o tempo*. São Paulo: SE/FDE, 1994 b.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ler e escrever, um grande prazer*. São Paulo: SE/CENP, 1993.

_____. *Proposta curricular para o ensino de história - 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. *Proposta curricular para o ensino de história - 1º grau*. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1991.

_____. *Proposta curricular para o ensino de história - 1º grau*. 3. ed. preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1986.

_____. *O ensino da história e questões sobre uma nova proposta curricular*. São Paulo: SE/CENP, 1985.

_____. Centro de Recursos Humanos e Pedagógicos. *Guias curriculares: propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. São Paulo: SE/CERHUPE, 1976.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

_____. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. *ANDE*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 56-64, 1982.

_____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. E. (org.) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill/MEC, 1978. p. 174-194.

SILVA, L. Astérix e a dominação romana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 232-246, mar./ago. 1985.

SILVA, M. Nem panacéia universal, nem bode expiatório: notas sobre o livro didático. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 1., *Anais*. Florianópolis: ANPUH, 1987.

_____. (org.) *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1984.

SILVA, R. N., DAVIS, C. Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.

_____. et al. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / REDUC, 1991.

SISTO, F. F. Fundamentos para uma aprendizagem construtivista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 38-52, 1993.

SOUZA, S. J., KRAMER, S. O debate Piaget/ Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 37, p. 69-80, maio 1991.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição: avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50. maio 1984.

_____. Notas para o debate sobre a Pesquisa Ação. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 123-141, dez. 1982.

_____. *Crítica metodológica: investigação social e enquete operária*. São Paulo: Pólis, 1980.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VECENTINI, C. A escola e o livro didático. In: SILVA, Marcos (org.) *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984. p. 69-80.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989.

_____. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988.

- VILALTA, L. C. Concepções do cotidiano no livro didático. In: MARTINS, A. M. e ABUD, K. M. (coord.) *O tempo e o cotidiano na história*. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1993. P. 39-52. (Séries Idéias, 18).
- WADSWORTH, B. J. As implicações da teoria de Piaget para a educação. In: _____. (org.) *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1992.
- _____. *Piaget para o professor de Pré-escola e 1º grau*. Tradução de Marília Sanvicente. São Paulo: Pioneira, 1984.
- WEISZ, T. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE/Diretoria de Projetos Especiais, 1992.
- _____. Na prática a teoria é outra? In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo, SE/CENP, 1986. p. 35-43.
- ZAMBONI, E. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 10, p. 63-71, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1: Siglas de órgãos técnicos, projetos e/ou medidas das Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	170
ANEXO 2: Excertos da “Proposta Curricular para o ensino de História 1º Grau”.....	174
ANEXO 3: Questionário	195

ANEXO 1 -

SIGLAS DE ÓRGÃOS TÉCNICOS, PROJETOS E/OU MEDIDAS DAS SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.

SE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas , órgão técnico da SE/SP, responsável por assessoramento e orientação técnica pedagógica, estudos, publicações, vídeos e projetos de capacitação voltados à rede pública.
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação , órgão técnico da SE/SP de atuação abrangente, destacando-se políticas de capacitação e projetos especiais.
CARH	Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos que, sediados em cidades-pólo, centralizam recursos e estratégias de capacitação em serviço.

- DE** **Delegacia de Ensino**, órgão intermediário entre SE/SP e escolas. Responsável pela organização, administração e assessoramento das escolas estaduais de uma determinada região.
- DRE** **Divisão Regional de Ensino**, com função semelhante à das DEs, congregava-as. Foram extintas no início de 1995.
- CB** **Ciclo Básico**. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou o Ciclo Básico nas escolas de 1º grau, pelo Decreto nº 21.833 no final de 1983. Foi implantado a partir do ano seguinte com o objetivo de reorganizar o início da escolarização, eliminando a seriação nas 1ª séries do 1º grau. Esta reorganização previa, entre outras medidas, *"duas horas de apoio de trabalho suplementar às crianças com dificuldades, remuneração aos professores responsáveis por esse trabalho, espaço no calendário escolar para reuniões de professores e agrupamentos de alunos, maiores oportunidades de orientações técnicas através de publicações, cursos e encontros, algumas recompensas na carreira de professor de Ciclo Básico, merenda reforçada e material didático para os alunos"*.¹
- JU** **Jornada Única**, foi criada pelo Decreto nº 28.170/88 e implantada neste mesmo ano. O Decreto previa 6 horas-aula diárias de aula para os alunos do Ciclo Básico, 4 horas-aula semanais de Educação Artística e Educação Física., a cargo de professores formados nestas áreas. O professor de CB passou a ter 40 horas-aula semanais de jornada de trabalho, das quais 14

¹ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Fundação para o desenvolvimento da Educação. *Alfabetização: Teoria e Prática*. São Paulo: SE/FDE, 1994, p.5.

deveriam ser usadas em Horas de Trabalho Pedagógico: 6 horas-aula cumpridas na unidade escolar e as outras 8, em local de livre escolha. A JU institui o coordenador de Ciclo Básico que a partir de orientações recebidas nas Delegacias de Ensino deveria orientar os professores de Ciclo Básico e promover a integração destes com as séries seguintes.

HTP **Horas de Trabalho Pedagógico**, instituídas juntamente com a Jornada Única pelo mesmo Decreto (nº 28.170/88). Deveriam ser utilizadas para estudos, reflexões, preparação de aulas, correção de trabalhos e sobretudo Orientação Técnica.

OT **Orientações Técnicas**, cursos rápidos (geralmente 4 horas-aula) oferecidos aos professores em dia letivo, com dispensa de ponto. Usualmente um professor de cada série e/ou área, por escola, é convidado, devendo transmitir aos colegas as orientações recebidas.

CEFAM **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério**, criado pelo Decreto nº 28.089/88, com o objetivo de formação e aperfeiçoamento de professores para as primeiras quatro séries do 1º grau, em cursos com estrutura e funcionamento diferenciados das Habilitações Específicas para o Magistério (HEM). Foram sendo instalados progressivamente atingindo em 1995, cinquenta e duas unidades.

Escolas-Padrão Criadas pelo Decreto nº 34.035/91, dentro de um conjunto de medidas para levar a efeito uma Reforma de Ensino no Estado. A Jornada Única, nestas unidades escolares, foi estendida também aos professores de 3ª e 4ª séries. Os docentes de 5ª série em diante tiveram seu limite de horas/aula

diminuído, passando a contar com HTPs e coordenadores de área. A equipe das Escolas-Padrão, bem como cada professor individualmente devem apresentar planos de trabalho que podem ou não ser aprovados pelo Supervisor Pedagógico responsável por essas escolas. O diretor e o Conselho destes estabelecimentos têm maior autonomia tanto no gerenciamento dos recursos financeiros como na contratação de professores não efetivos. As Escolas-Padrão passam a ser privilegiadas no que respeita a reformas dos prédios, dotação de equipamentos, recebimentos de recursos didático-pedagógicos. No final de 1994, eram 1614 Escolas Padrão, as quais foram sendo instaladas a partir de 1992. O projeto encontra-se atualmente (1995) suspenso e está sendo avaliado pela nova administração estadual.

ANEXO - 2

EXCERTOS DA ‘PROPOSTA CURRICULAR PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA DE 1º GRAU’.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO
Secretário: Fernando Gomes de Moraes
Coordenadora: Eny Marisa Maia

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA — 1º GRAU

Elaboração:

Ernesta Zamboni — (UNICAMP)
Katia Maria Abud - (UNESP/Franca)

Colaboração:

Luiz Koshiba — (UNESP/Araraquara)
Maria Helena Capelato — (USP)

Aos Professores

O Governo do Estado de São Paulo começa a cumprir o compromisso assumido com a população: a recuperação da Escola Pública e a da qualidade do ensino oferecido à sociedade.

Nenhuma proposta de reforma e modernização do sistema de ensino pode prescindir da definição do papel das tarefas primordiais da Escola Pública. Ela deve ser vista como instituição de uma determinada sociedade que, de um lado, reflita, suas características políticas, econômicas, sociais e culturais e, de outro, se afirme como espaço destinado ao crescimento intelectual, cultural, ético e profissional de seus alunos. Instrumento insubstituível para a preparação de uma nova cidadania, a escola terá que ser dinâmica e moderna — é nela que devem ser estimulados a discussão, o estudo, a pesquisa e a posse de todos os conhecimentos disponíveis nos tempos atuais. O cumprimento desta missão exige o pleno domínio e a apropriação sistematizada dos conhecimentos, bem como dos seus processos de produção, abrindo aos educandos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade. É essencial, assim, levar-se em conta a unidade e a integridade que caracterizam o processo educativo: o que se ensina, como se ensina e como se dá o processo de aquisição do conhecimento.

A educação escolar deve propiciar o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna.

A escola pública deve se afastar do modelo atual, em que figura como célula de um imenso organismo uniforme da organização burocrática do sistema de ensino. Ela deve se transformar, ao contrário, em organismo vivo e atuante na vida da sociedade. Deverá ser uma escola capaz de reformular-se e adaptar-se, com vistas à concretização de seus objetivos e para atingi-los, o Estado deve redefinir sua relação com a escola e rever a qualidade de seus vínculos com a sociedade.

O grau e os limites da autonomia a ser implantada nas Escolas podem ser resumidos da seguinte forma: o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta. Assim como a organização dos processos pedagógicos, por exemplo, deverá ser de responsabilidade da escola, o currículo básico permanecerá comum a toda a rede e determinado pela Secretaria.

As propostas curriculares ora apresentadas devem subsidiar a ação docente, estabelecendo os objetivos e os conteúdos mínimos a serem alcançados pelo alunos ao final de cada ano letivo e nível de ensino. Os professores terão também condições objetivas de avaliar seu próprio desempenho.

Tem-se consciência de que o processo de transformação qualitativa do ensino público está, em última análise, nas mãos dos educadores da rede de ensino.



FERNANDO MORAIS
Secretário de Estado da Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Bibliografia indicada	14
2 CICLO BÁSICO	15
2.1 Eixo temático — A criança constrói a sua história	15
2.1.1 Desenvolvimento do eixo temático	15
2.2 Bibliografia indicada	18
3 3ª e 4ª SÉRIES	21
3.1 Eixo temático — A construção do espaço social: movimentos de população	21
3.1.1 Desenvolvimento do eixo temático	21
3.2 Bibliografia indicada	25
4 5ª e 6ª SÉRIES	27
4.1 Eixo temático — Construindo as relações sociais: trabalho	27
4.2 Bibliografia indicada	31
5 7ª e 8ª SÉRIES	35
5.1 Eixo temático — O construir da história: cidadania e participação	35
5.2 Bibliografia indicada	40
6 OBJETIVOS E CONTEÚDOS	43
6.1 Ciclo básico	43
6.1.1 Objetivo	43
6.1.2 Conteúdo	43
6.2 3ª e 4ª séries	43
6.2.1 Objetivo — 3ª e 4ª séries	43
6.2.2 Conteúdo — 3ª série	43
6.2.3 Conteúdo — 4ª série	43
6.3 5ª e 6ª séries	43
6.3.1 Objetivo — 5ª e 6ª séries	43
6.3.2 Conteúdo — 5ª série	44
6.3.3 Conteúdo — 6ª série	44
6.4 7ª e 8ª séries	44
6.4.1 Objetivo — 7ª e 8ª séries	44
6.4.2 Conteúdo — 7ª série	44
6.4.3 Conteúdo — 8ª série	44
7 SUGESTÕES DE LEITURAS	45
7.1 O ensino de história no 1º grau	45
7.2 Teoria e metodologia da história	45
8 BIBLIOGRAFIA	47

APRESENTAÇÃO

A Proposta Curricular de História aqui apresentada, resultou das discussões sobre o ensino desta disciplina, ocorridas no Estado de São Paulo, desde que a mesma voltou a compor o currículo das escolas de primeiro grau e que envolveram professores de História, de primeiro e segundo graus, as Universidades, a CENP, a ANPUH. Tais discussões, bastante profícuas, materializaram-se em artigos publicados nas revistas especializadas de História e nas propostas curriculares para o ensino de História, no primeiro grau.

Na década de 80, houve uma reformulação das propostas de todas as disciplinas que compunham o quadro curricular do primeiro e segundo graus. Em 1986, foram editadas três versões preliminares de uma Proposta Curricular para o ensino de História, destinada ao primeiro grau, elaboradas pelas professoras Annelise M. Müller de Carvalho, Cecilia Hanna Mate, Maria Antonieta Martinez Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Candida Delgado Reis e Salma Nicolau — que no momento compunham a Equipe Técnica de História da CENP. A equipe foi assessorada por Déa R. Fenelon e Marcos A. Silva.

Partindo dos fundamentos dessas versões curriculares e das reflexões feitas so-

re o ensino de História, um grupo formado por Ernesta Zamboni, Kátia Maria Abud, Luis Koshiba e Maria Helena Capellato, elaborou, em 1990, a versão preliminar de uma nova Proposta Curricular. Para tanto, reuniu-se, semanalmente, na CENP, de julho a dezembro, sob a coordenação de Angela Maria Martins e contando com a presença da Prof^a Elvira Lima, da área de Psicologia.

No período de 5 a 7 de março de 1991, a nova versão foi apresentada aos professores de História da rede estadual. Muitas sugestões e críticas foram então levantadas:

- maior problematização nas últimas séries;
- introdução de novos temas;
- ampliação bibliográfica.

A presente versão curricular procurou absorver estas sugestões e críticas. Foram também incorporados alguns tópicos e atividades sugeridos nas Propostas anteriores, principalmente na de 1986. No entanto, a versão de 1991 representou o suporte básico deste trabalho.

Consideramos esta Proposta mais uma etapa da discussão sobre o ensino da História. Ela não é — e nenhuma Proposta o é — a palavra final. O aprofundamento sobre o ensino de História é fruto de reflexões conjuntas realizadas nos campos da teoria e da prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Os manuais didáticos pretendem abarcar, sob a denominação de História Geral, da América e do Brasil, todo o conteúdo da disciplina História. A ilusória unidade desse conteúdo é assegurada pela serialização dos acontecimentos em um eixo espaço-temporal: Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea. Com relação ao Brasil, a periodização é: Colônia, Império e República. No interior de cada um desses períodos surgem unidades espaciais examinadas de forma fragmentada em diversos aspectos: economia, administração, política, sociedade, cultura. Um ensino assim ministrado tem como resultado final uma concepção de História como produto acabado, distante da vida do aluno.

O ensino tem assumido essa postura teórica, elaborada pela historiografia conservadora para cultuar os heróis e a memória da Nação. Novas abordagens da História tem surgido, sem no entanto atingir profundamente a escola. As transformações ocorridas na produção do conhecimento histórico foram recebidas pela escola como novidade e possibilidade de mudanças pedagógicas. Muitos professores, no desejo de renovarem a sua prática educacional, pretenderam transferir as inovações metodológicas ocorridas na Universidade para o interior da sala de aula. No entanto, o desconhecimento das novas posturas metodológicas acarretou mudanças apenas na aparência. Os conteúdos continuaram sendo tratados como antes. Os alunos continuaram a ser colocados diante de uma História que desconsiderava sua vivência e, em grande parte, era incompreensível e desinteressante para eles.

A informação pronta e acabada faz do aluno um ser passivo em relação ao saber. Para que a escola forme pessoas atuantes e participantes na sociedade, é fundamental que o aluno conheça e entenda os processos de produção do conhecimento histórico. Por isso, o ensino de História deve estar vinculado à vivência do aluno.

O entendimento e o conhecimento dos processos de produção do saber histórico ocorre em um movimento, durante o qual

o aluno constrói seu próprio conhecimento, e, como aprendiz, produz seu aprendizado. A equação chave desta Proposta é o processo de ensino-aprendizagem. Tal processo também comporta, em sua essência, uma atitude receptiva, onde a contemplação, a admiração pelo pensamento alheio e até a adesão intelectual, possuem lugares próprios. Convém enfatizar que tais atitudes não são necessariamente negativas, alienadas e negadoras do sujeito. Ao contrário, podem tornar-se ricas, integradoras e participativas — se a vivência do aluno for considerada como elemento do procedimento histórico. Ensino/pesquisa, ensino/aprendizagem, isto é, produção, difusão, recepção, são momentos diversos de um único processo. Se a Universidade produz conhecimento, a Escola de primeiro e segundo graus o socializa, sem que haja uma hierarquização. Não se entende aqui a difusão de conhecimentos como uma atividade inferior à sua produção. Na medida em que o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, adquire a dignidade de sujeito desse mesmo processo, pois o essencial está na sua capacidade de aprender.

Como afirmamos anteriormente, esta Proposta parte do pressuposto de que a construção da História é feita por diferentes sujeitos, dotados de vontade e situados em diferentes presentes. Sugere, portanto, a revisão da História entendida como processo evolutivo e seqüência de etapas que cumprem uma trajetória determinada, definida *a priori* e independente da vontade dos sujeitos. Essa concepção evolucionista, etapista, determinista caracteriza certas correntes historiográficas (algumas vertentes do marxismo, positivismo, historicismo, estruturalismo). Muitos historiadores, hoje, criticam essas interpretações porque conduzem a atitudes de passividade e fatalismo perante a História.

A visão progressiva indica a trajetória do futuro e transmite a falsa impressão de que a História é feita através de roteiros pré-estabelecidos e imutáveis. A Proposta questiona essa postura teleológica e fatalista que se apóia nas “leis da História”. Concebendo a História como conheci-

mento e prática social, o futuro pode ser entendido como “vir a ser” construído pelos sujeitos, em suas várias dimensões do presente e num campo de múltiplas possibilidades. Esta concepção de História leva ao redimensionamento das relações com o passado e à busca de novos caminhos para o ensino da disciplina. A opção feita por esta Proposta foi a de trabalhar com os seguintes eixos temáticos:

A CRIANÇA CONSTRÓI SUA HISTÓRIA — Ciclo Básico.

A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL: MOVIMENTOS DE POPULAÇÃO — Terceira e Quarta Séries.

O CONSTRUIR DAS RELAÇÕES SOCIAIS: TRABALHO — Quinta e Sexta Séries.

O CONSTRUIR DA HISTÓRIA: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO — Sétima e Oitava Séries.

Tal opção fundamenta-se na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social, uma vez que a totalidade não significa visão global (típica das análises por períodos), mas um certo tipo de relação do todo com as partes. Cada objeto contém em si a totalidade do social, o que permite que ela seja apreendida partindo de qualquer parcela do todo.

Se a História por períodos caminha do todo para as partes, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do passado para o presente, a História ensinada a partir dos eixos temáticos pode indicar um caminho diverso. Transitando das partes para o todo e deste para as partes, realiza um constante vai e vem que torna possível o desvendamento das múltiplas contradições do social. Esse movimento do tempo, (entendido como contradição e não como evolução progressiva), permite a reconstituição crítica da História.

Nessa perspectiva, estudar História a partir de eixos temáticos não significa fragmentá-la, pois qualquer tema/objeto possibilita a compreensão do passado, na sua totalidade.

O recurso aos eixos temáticos liberta o ensino de História dos conteúdos fixos, cuja aparente unidade é dada pelo “estu-

do do período”. Nesta opção não há conteúdos ou seqüências obrigatórias; os professores têm a liberdade de, juntamente com os alunos, escolher temas, assuntos, épocas que se deseja estudar. A mudança supõe uma visão de História que não exige o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos mas, capacidade de reflexão sobre qualquer momento da História.

Posicionando-se no presente, professores e alunos podem estabelecer uma discussão profícua com o passado. Esse diálogo presente/passado possibilita uma nova compreensão da História das experiências sociais vividas no cotidiano, quando nele se introduz a reflexão.

Articulando ensino e pesquisa histórica, o professor pode conduzir o aluno à descoberta de como a memória e a História se encontram associadas a processos sociais vividos. Nesta perspectiva, “pensar e fazer a História” significa construir a visão do passado com inúmeras perguntas do agora, para descobrir o imenso campo de possibilidades que o conhecimento do passado nos apresenta. O desafio que nos é colocado consiste em sermos capazes de explorar, junto com os alunos, as possibilidades abertas para a compreensão da experiência vivida por outras sociedades, de outras épocas, canalizando esse conhecimento para a formação de sujeitos conscientes.

A Proposta sugere ao professor considerar experiências vividas pelo aluno no seu cotidiano, mas adverte que não deve nela permanecer, correndo o risco de confundir as experiências cotidianas do aluno com História do cotidiano, objeto de investigação que atualmente desperta muito interesse entre os historiadores.

Cabe aqui alguns esclarecimentos sobre esta nova tendência da historiografia. A recusa às grandes sínteses, aos macro-objetos, às explicações de caráter meramente estrutural que deixam de lado os sujeitos artífices da História, levou os historiadores a voltarem os olhos para o fragmentário, para o indeterminado, para os sujeitos dotados de vontade e consciência, para a micro-História onde se situam os

os conteúdos da vida cotidiana que hoje seduzem os estudiosos do passado.

Mas a História do Cotidiano, como adverte Jacques Le Goff, corre o risco de ser mal interpretada e ser tãozinha e tão pouco histórica com a História das batalhas, dos heróis e seus grandes feitos. Elementos do cotidiano como a História do garfo, da lavagem de roupa, das formas de fazer amor e muitos outros constituem grandes temas e deram origem a belos estudos, quando inseridos no seio de uma análise dos “sistemas históricos, contribuindo para explicar o seu funcionamento”.

A História do Cotidiano, explicativa dos sistemas históricos, auxilia a compreensão dos processos históricos e casa-se com a opção feita pelos eixos temáticos, pois os fatos da vida cotidiana fazem parte da História e sua totalidade. Os eixos temáticos se encarregam de unir as partes ao todo e de levar o todo às partes.

A História do Cotidiano não aponta para uma única direção. Há vertentes distintas de análise desse objeto. Autores como E. P. Thompson e Michel Foucault não se preocuparam com a cotidianidade, mas inspiraram estudos nessa linha. E. P. Thompson, ao valorizar as experiências comuns, o vivido, o papel das escolhas e das ações conscientes dos seres humanos na História, incentivou pesquisas sobre o cotidiano dos trabalhadores. Michel Foucault, ao mostrar a existência de um poder disseminado por toda sociedade, formando uma rede disciplinar cotidiana que produz docilidade e submissão sugeriu, indiretamente, o desenvolvimento de inúmeros trabalhos sobre esse poder detectável no cotidiano das pessoas.

A historiografia brasileira incorporou esses elementos e produziu análises sobre o cotidiano de caráter bastante diversificado.

Retomando a questão do cotidiano do aluno como ponto de partida no processo de conhecimento, o professor não deve subestimar a força dos valores dominantes veiculados por todos os meios aos quais as crianças estão expostas desde a mais tenra idade. Elas chegam à escola providas de um esquema de valores e de um

conjunto de informações que lhes permite situar-se na realidade. A rigor, esse esquema não vai além de um conjunto de regras de conduta que estabelecem o proibido e o permitido, configurando-se em posturas ideológicas. Os valores se impõem através de práticas rotineiras, repetitivas, ditadas pela lógica do sistema e cumprem o papel de reafirmação do existente.

Tais práticas produzem experiências que levam ao desenvolvimento do espírito crítico; é a reflexão sobre elas que altera o ponto de vista do senso comum e estabelece novos ângulos para a percepção e compreensão do mundo em que se vive.

Através da reflexão sobre as experiências vividas, o aluno, com ajuda do professor, chega a se perceber como sujeito de processos mais amplos, o que lhe permite assumir outra postura diante da História. A experiência é o ponto de partida da reflexão, mas, para a ampliação do horizonte intelectual, é necessário que o aluno volte-se criticamente sobre sua própria experiência. Segundo E. P. Thompson, ao recuperar a experiência humana, homens e mulheres retornam como sujeitos. Não no sentido de “sujeitos autônomos, indivíduos livres”, e sim na qualidade de pessoas que vivem suas experiências dentro de determinadas relações, enquanto necessidades /interesses/ antagonismos; trabalham-nas em suas consciências e sua cultura de múltiplas formas, agindo sobre sua situação histórica a partir dessas reflexões.

A escola fundamental deve contribuir para a formação do aluno como sujeito de sua própria História, ou seja como cidadão que se identifica no processo social. No momento em que o conhecimento crítico da História atuar reversivamente sobre ele na forma de autoconhecimento, sua formação básica pode ser considerada satisfatória.

A Proposta que agora se apresenta não pretende ser uma regra. Configura-se como sugestão, procurando incorporar algumas tendências recentes da historiografia e espera ser, mais que um único modelo, uma indicação de caminhos que podem ser percorridos.

1.1 Bibliografia indicada

CHALOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na Belle Epoque**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHESNEAUX, Jean. **Hacemos tabla rasa del pasado?** México: Siglo Veintiuno, 1977.

DECCA, Maria Auxiliadora Buzzo de. **A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1920-1934)**. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1989.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Cotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LE GOFF, Jaques. A história do cotidiano. In: ———. **História e nova história**. Lisboa: Teorema, 1986.

LE GOFF, Jaques et al. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1986.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

3 3ª e 4ª SÉRIES

3.1 Eixo temático — A construção do espaço social: movimentos de população

A terceira e a quarta séries têm como eixo temático “**A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL; MOVIMENTOS DE POPULAÇÃO**”: procurando situar os alunos no lugar onde vivem e aprofundar os conceitos já introduzidos anteriormente: **História, cultura, relações sociais, tempo/espaço** e suas categorias.

A opção por este eixo temático deve-se à presença de migrantes internos e/ou imigrantes na História das famílias dos alunos, seja de forma muito próxima, como de seus pais — e frequentemente o próprio aluno — seja de forma mais distante como avós e bisavós, que teriam vindo em outras épocas de outros espaços.

Levou-se também em conta, na escolha do eixo temático, o fato de os homens estarem em permanente movimento, desde que as sociedades humanas se organizaram. Isto permite que os mais diversos contextos históricos sejam abordados e ainda maior facilidade em aprofundar os conceitos de:

— **espaço** — através da localização dos lugares de origem das famílias de imigrantes ou migrantes mediante o desenvolvimento de categorias de orientação e localização, noções de verticalidade e horizontalidade, e principalmente de proximidade e distância;

— **tempo** — ao se caracterizarem os diferentes movimentos de população, destacando as categorias de mudança e permanência, passado e presente, simultaneidade, seqüência, cronologia. A contextualização histórica de fatos ocorridos ao mesmo tempo e em lugares diferentes e em tempos diferentes no mesmo lugar facilitará a elaboração de tais categorias;

— **relações sociais** — para a compreensão dos vários modos através dos quais elas se efetivam (familiares, vizinhança, trabalho); se fazem presentes na história do aluno como também nos meios através dos quais as relações sociais se realizam,

como dominação e resistência;

— **história** — o *pensar historicamente* inicia-se desde que a criança descobre a sua existência e a dos outros relacionando-as. Tornar este pensar histórico um pensar sistematizado, é um dos objetivos do ensino da História na medida em que depende de várias operações mentais como: observação, transferência, comparação, relação, análise e síntese.

Outros aspectos devem ser considerados para a elaboração do conceito de História (um dos objetivos terminais do primeiro grau), como:

— compreensão dos diferentes passos necessários para se escrever a história;

— compreensão da importância da história vivida e a percepção de que todos nós somos sujeitos do processo histórico.

Dois espaços foram selecionados para localizar historicamente os movimentos de população:

— na terceira série, o lugar onde a criança vive e

— na quarta série, regiões do Brasil que sofrem hoje um grande assédio populacional, como o Centro-Oeste e o Norte.

3.1.1 Desenvolvimento do eixo temático

3ª SÉRIE

A proximidade entre a criança e o local onde vive e estuda justifica a opção por este lugar como o ideal para introduzir o eixo temático.

Deve-se deixar claro que a proximidade é estabelecida pela relação de familiaridade que a criança mantém com o lugar onde vive: conhece as ruas, monumentos e construções, as árvores e plantas, estabelecimentos comerciais. As pessoas com as quais convive intimamente também vivem no mesmo lugar: parentes mais próximos, amigos e vizinhos. No lugar onde moramos vivemos a história da nossa vida e participamos da História.

A construção da história do lugar poderá ser feita a partir dos movimentos da po-

pulação (chegada dos primeiros moradores, imigração e emigração), podendo seguir alguns passos, como os sugeridos abaixo:

a) Coleta de dados em entrevistas e depoimentos visando encaminhar o trabalho para a construção do conhecimento histórico, o resgate da memória local, a diferença entre a história dita oficial e a história vivida. Para nortear os depoimentos e entrevistas, sugerimos questões que se referiram a:

- origem da família do aluno;
- período em que chegaram ao lugar os primeiros membros da família;
- motivos da escolha do local onde vivem agora;
- quais as lembranças que permanecem na família a respeito das condições de vida no lugar de origem (alimentação, moradia, vestuário, utilização do tempo livre, laços de amizade e vizinhança, festas e manifestações artísticas);
- condições de trabalho;
- permanência e imposição de valores culturais.

Os alunos poderão também colher junto aos moradores que guardam a memória do lugar, dados que permitam um levantamento simplificado das áreas ocupadas ao longo do tempo. Poderão ser coletadas informações sobre a variação populacional, para comparação quantitativa. No presente, a construção de casas e edifícios residenciais é indicativa de aumento da população.

É importante o papel do professor na coordenação, sistematização e análise dos dados obtidos, para que os depoimentos colhidos não se esgotem em si mesmos.

b) Leitura e análise de documento escrito que verse sobre a história do lugar. Entende-se aqui, por documento escrito, qualquer texto que possa ser utilizado como fonte: correspondência, reportagens, artigos publicados em jornais e revistas, discursos, bem como documentos oficiais, encontrados em instituições. Ressalte-se que para facilitar o trabalho com o aluno tal texto não deverá ultrapassar o máximo de vinte linhas.

Para a análise do texto são indicados

os seguintes procedimentos:

- leitura individual e silenciosa;
- segunda leitura para o aluno destacar as palavras desconhecidas e procurar seu significado no dicionário;
- destacar a idéia central de cada parágrafo;
- responder questões que levem à compreensão e interpretação do texto.

A compreensão do conteúdo do texto é importante para levar ao entendimento de elementos fundamentais para a apreensão dos métodos de produção do conhecimento histórico. Por este motivo são importantes questões sobre:

- quando e por quem o texto foi produzido;
- qual seu objetivo;
- para quem foi produzido.

Onde for possível, o professor deverá encaminhar os alunos para um levantamento de dados na Prefeitura, nos Arquivos Públicos, Bibliotecas, procurando reunir fotos, jornais e plantas antigas do lugar que permitam perceber a expansão do espaço ocupado.

Tal trabalho poderá ser completado com uma pesquisa nos classificados dos jornais locais, onde os alunos poderão coletar informações sobre ofertas de imóveis residenciais e empregos. A comparação com as ofertas que os jornais das cidades maiores oferecem poderá ajudá-los a estabelecer a relação entre o deslocamento populacional e oportunidade econômica.

c) Análise de documento iconográfico.

A utilização de fotografias do lugar (documentos que o aluno vai ler e interpretar), antigas e recentes, permitirá a observação das modificações que ocorreram ao longo do tempo indicando o que permanece e o que mudou. Plantas e mapas do lugar também poderão ser utilizados com a mesma finalidade.

d) Observação e análise de objeto da cultura material.

Para se desenvolver esta etapa poderão ser selecionados objetos da cultura material que tenham significado para a comunidade, como por exemplo a própria es-

cola, a igreja, algum prédio ou logradouro público. Para que se possa compreender o monumento como fruto de uma época e interesses determinados, pode-se problematizá-lo perguntando:

- quando foi feito;
- como foi feito;
- para que e para quem foi feito;
- quem trabalhou na sua construção;
- quem financiou a construção.

As respostas às questões acima sugeridas devem trazer elementos para a reconstituição da história social desenvolvendo os conceitos de Sociedade e Relações Sociais, principalmente.

e) Leitura de textos históricos.

Esta etapa se constitui da leitura e análise de trabalhos que versem sobre a “História Oficial” do lugar, que porventura existam, para um exercício de comparação das formas de pensar a sociedade, com os documentos oficiais levantados em outras fontes (orais, escritas e materiais), durante a pesquisa. A confrontação entre esses dados e a observação das semelhanças e divergências que contêm constitui, sempre respeitada a fase de amadurecimento da criança, um importante exercício de reflexão para auxiliar o desenvolvimento do pensamento histórico.

f) Elaboração de um texto sobre a história do lugar.

Este texto, a ser elaborado pelos alunos, com a orientação do professor, deverá fundamentar-se nas informações coletadas nas etapas de desenvolvimento do trabalho, que foram realizadas. Com isso, é possível desenvolver:

- operações mentais, como análise, síntese e comparação;
- compreensão do processo de como a História é escrita;
- compreensão da importância da História vivida e a percepção de que somos sujeitos do processo histórico mais amplo, no qual nossa vida transcorre.

É possível que alguma das etapas sugeridas não possa ser cumprida. Isto não invalida a sugestão no geral, pois elas podem ser remanejadas de modo a dar conti-

nuidade ao trabalho.

Uma vez apreendido o fato de que os homens estão sempre se deslocando, pode-se encaminhar o estudo do processo de imigração, ocorrido no Brasil, a partir do final do século XIX, objetivando a contextualização da história do lugar, e ao relacioná-la à história de outros lugares, enfatizar o desenvolvimento das noções de simultaneidade e contemporaneidade.

A identificação dos grupos nacionais que se deslocaram para o lugar onde vive o aluno e se localiza a escola, será determinante para o desenvolvimento da atividade. Assim, por exemplo, locais onde predominam descendentes de italianos, terão como objeto de trabalho a imigração italiana; em outros locais, se predominarem descendentes de imigrantes japoneses, a imigração japonesa será estudada. O mesmo procedimento poderá ser adotado com outros grupos migratórios.

Um planejamento especial é necessário, já que cada grupo deve ser estudado a partir de suas próprias características. Entretanto, pontos comuns entre os diferentes grupos migratórios podem indicar algumas questões gerais, como as que seguem:

- valores e expectativas dos imigrantes e o choque com a realidade encontrada;
- condições que desencadearam a saída de seus países de origem;
- condições de vida que encontraram;
- transposição de elementos culturais;
- motivos da vinda para o Brasil;
- discriminação e preconceito em relação aos imigrantes.

As respostas às questões sugeridas acima podem ser encontradas na produção histórica, em relatos, depoimentos, memórias, documentos oficiais, filmes, literatura.

4ª SÉRIE

Na quarta série permanece como objetivo o aprofundamento dos conceitos que vêm sendo trabalhados desde o Ciclo Básico: **História, trabalho, cultura e relações sociais**. Deu-se ênfase aos conceitos de **cultura e relações sociais**. O conceito de **trabalho** é explicitado e retomado, no sentido de uma maior sistematiza-

ção, preparando-o para ser o eixo temático nas séries seguintes. Introduce-se ainda, mais organizadamente, a questão ambiental e a problemática do índio brasileiro.

A contextualização histórica de movimentos de população, já iniciada na terceira série, pode continuar com a introdução de questões referentes aos movimentos de população no Brasil de hoje. Sugere-se que a discussão sobre esse assunto se inicie com a análise do mapa político do país, localizando seus Estados, com ênfase naqueles criados mais recentemente, como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Rondônia, Tocantins, Amapá, Roraima, e procurando as explicações para seu aparecimento. Isto porque esses novos Estados constituem uma nova área de atração de população, seja através da implantação de projetos agrícolas, seja porque são regiões de exploração de minerais, como ouro, manganês e alumínio. O uso de mapas destacará as regiões agrícolas e as produtoras de minérios.

A população que se desloca em direção àqueles Estados provém de diferentes partes do Brasil. Aqueles que saem de locais com maior tradição agrícola, como por exemplo, Rio Grande do Sul, Paraná, procuram regiões onde possam continuar exercendo as mesmas atividades que exerciam nos seus Estados de origem.

Cabe aqui um questionamento sobre os motivos que levam tais grupos a abandonar sua região de origem. Uma pesquisa em jornais e revistas poderá indicar os locais onde são mais agudos os conflitos em áreas rurais e relacioná-los aos movimentos migratórios dentro do Brasil. Dessa pesquisa poderá decorrer um estudo sobre as condições de vida do trabalhador rural.

Em seguida, pode-se estudar as repercussões no ecossistema e nas sociedades receptoras, da chegada dos novos habitantes. É importante enfatizar a transposição de elementos culturais de um lugar para o outro e a destruição do meio ambiente, com a devastação da vegetação natural, para a criação de gado ou para a escavação em busca de minérios. A discussão de tais problemas deve encaminhar para a busca de soluções.

Neste momento, podem ser usadas como fontes, além daquelas produzidas pelos meios de comunicação, entrevistas, depoimentos, e palestras de participantes de movimentos pela preservação do meio ambiente. Pode também ser realizado um trabalho de observação sobre os efeitos da ocupação e destruição do meio ambiente no local onde está construída a escola.

A partir desse momento pode ser introduzida a problemática do índio brasileiro, habitante dos espaços que hoje vêm sendo ocupados pelos contingentes populacionais que se deslocam, pressionados pela expansão do sistema capitalista. A intenção aqui é redimensionar as tensões étnicas, culturais e religiosas, no contexto do Capitalismo, tendo presente que, do violento contato entre os diferentes grupos humanos, resultam formas culturais, nas quais certos traços se perdem, alguns permanecem e outros surgem.

Esta abordagem pode ser realizada através de uma pesquisa sobre as condições de vida dos índios hoje no Brasil, e suas transformações, em consequência da ocupação das terras indígenas pelo homem branco. Podem ser levantadas questões como:

- existência de diferentes formas de organização social;

- condições de vida dos grupos culturais a partir de pontos de vista diferentes dos já conhecidos.

Para o encaminhamento dessa e outras questões relativas às diferenças culturais, sugerimos algumas atividades:

- onde for possível, realizar entrevistas com índios ou descendentes e/ou representantes de órgãos e entidades, como Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Organização das Nações Indígenas (ONI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Comissão Pró-Índio e outras que conheçam;

- leitura e estudo de lendas e mitos dos povos indígenas, tentando compreender as diferenciadas nações indígenas e suas múltiplas formas de narrar a origem do mundo e do homem; suas relações com a natureza; suas concepções de trabalho, de família, da organização/ocupação do espaço, de organização e distribuição do poder; suas formas de expressão artísticas

religiosas, dos valores; em suma de suas visões do mundo.

A problemática indígena no Brasil atual poderá ser retomada historicamente, questionando os primeiros contatos entre os nativos e o colonizador branco, bem como a conquista das terras indígenas levada a efeito pela colonização portuguesa.

A conquista das terras brasileiras para a implantação do sistema colonizador, com a instalação dos engenhos de açúcar, significou o primeiro momento da destruição física e cultural dos índios. Onde se instalaram os engenhos houve expulsão dos nativos. Os ataques indígenas às vilas aqui fundadas pelos primeiros europeus significou uma reação à tomada de suas terras e as primeiras tentativas de sua escravização.

Para estudar estes tópicos sugerimos alguns procedimentos:

- localizar no mapa do Brasil as principais regiões produtoras de açúcar no período inicial da colonização e os grupos indígenas que ocupavam estas regiões;

- representar através de desenhos, plantas, colagens as instalações necessárias para o funcionamento do engenho;

- mostrar que a penetração do homem branco provocou a destruição de numerosos grupos indígenas arrancados de suas terras:

- pelas bandeiras de apressamento que os levavam como escravos para trabalhar nas empresas do projeto agro-exportador da colonização;

- pelas bandeiras de mineração que ocuparam suas terras para exploração mineral;

- pelas ordens religiosas que vieram da Europa, e que os agrupavam em aldeias e missões;

- pelos homens que entravam pelas matas à procura de plantas medicinais e temperos conhecidos como drogas do sertão.

A destruição física dos indígenas não se deu exclusivamente pelo assassinato, mas também através das doenças transmitidas pelo branco. Doenças não necessariamente mortais como gripe e sarampo, dizimaram numerosos grupos indígenas.

Os índios continuam sofrendo, na atua-

lidade, o mesmo processo destrutivo, com a ocupação das terras onde ainda permanecem, principalmente no Centro-Oeste e Norte do Brasil. A pesquisa mineral em terras indígenas é uma ameaça à sua sobrevivência.

Ressalta-se que as condições de desigualdade social do país, propiciam a invasão das terras dos índios por indivíduos tão desprotegidos quanto eles.

Vários tópicos da História do Brasil podem ser desenvolvidos em decorrência do conteúdo acima sugerido a critério do professor e consideradas as características da classe, como por exemplo:

- o papel das missões religiosas no processo de colonização;

- a “cultura do ouro” no Brasil colonial;

- a expansão territorial da colônia portuguesa;

- São Paulo e o nordeste açucareiro: duas formas de organização social na colônia.

A contextualização histórica dos ítems sugeridos acima deverá indicar sempre os movimentos de população, como a vinda dos portugueses para o Brasil, a penetração pelo interior e a ocupação das terras indígenas, o afastamento dos índios das terras do litoral para o interior do Brasil. A ligação com o eixo temático é fundamental para o aprofundamento dos conceitos e como ligação entre os diversos conteúdos.

3.2 Bibliografia indicada

ALENCAR, Francisco et al. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ALVIM, Zuleika M.F. **Brava Gente! Os italianos em São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Eduardo. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 75).

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- CAMARGO, Dulce M.P., ZAMBONI, Ernesta. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola, *Em aberto*, Brasília, v.7, n.37, jan./mar. 1988.
- CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. *Índios no Estado de São Paulo*. São Paulo: Ed. Yankatu, 1984.
- CONTOS, mitos e lendas para crianças na América Latina. 3.ed. São Paulo: Ática, 1985.
- DAVATZ, Thomaz. *Memórias de um colono no Brasil*. São Paulo: Martins/EDUSP, 1972.
- DAVIDOFF, Carlos Henrique. *Bandeirantismo: verso e reverso*. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História).
- DEAN, Warren. *Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura (1820-1920)*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- DONATO, Ernani. *Contos dos meninos índios*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- HANNOUM, Hubert. *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapeluz, 1977.
- LEME, Dulce M.P.C. et al. *O ensino de estudos sociais no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1987.
- LOBATO, Monteiro. *Aventuras de Hans Staden*. São Paulo: Brasiliense, [19__].
- NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. *Em aberto*, Brasília, v.7, n.37, jan./mar. 1988.
- NOSSO Século, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ORLANDI, Eni. *Terra a vista!: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1990.
- PETRONE, Maria Teresa S. *O imigrante e a pequena propriedade*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 38).
- SOUZA, M. *Os índios vão a luta*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.
- VERGUEIRO, Laura. *Opulência e miséria nas Minas Gerais*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 28).
- VOLPATO, Luiza R. Ricci. *Entradas e bandeiras*. São Paulo: Global, 1985. (História Popular).

Contribuir para a formação de um sujeito crítico da realidade, capaz de resgatar as experiências humanas, analisando-as e estabelecendo relações entre elas numa dimensão espaço-temporal.

6.1 Ciclo básico

Eixo Temático — A criança constrói a sua história

6.1.1 Objetivo

Propiciar condições para que os alunos reflitam sobre suas vivências, sistematizando-as, atribuindo-lhes significado, e para que desenvolvam noções de tempo e espaço, permanência e mudança, simultaneidade e contemporaneidade.

6.1.2 Conteúdo

— Recuperação da vivência individual do aluno por meio da identificação de seus dados pessoais como: seu nome, o de seus pais, o das pessoas com as quais convive, o local onde mora, a data e o local de nascimento e a procedência.

— Recuperação da vivência social do aluno por meio do reconhecimento e da comparação dos diversos grupos com os quais se relaciona: o familiar, o dos amigos, o de vizinhança e outros.

— Sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade.

6.2 3ª e 4ª séries

Eixo Temático — A construção do espaço social: movimentos de população

6.2.1 Objetivo

Desenvolver a capacidade de atribuir significado à realidade vivida pelos alunos, ampliando-a através da recuperação de outras experiências relacionadas a outros

contextos históricos.

6.2.2 Conteúdo — 3ª série

— A história do grupo familiar do aluno, chamando a atenção para as condições de vida, trabalho e valores culturais do seu local de origem.

— Análise das condições de vida e de trabalho do grupo familiar, destacando as mudanças e permanências quanto aos valores culturais e à qualidade de vida.

— Identificação do movimento migratório no Brasil, no final do século XIX, destacando as perspectivas dos imigrantes e as condições do trabalho assalariado.

6.2.3 Conteúdo — 4ª série

— Identificação dos movimentos de população existentes no Brasil atual e no passado, localizando as áreas de maior mobilidade, (do leste para o oeste; do nordeste para o norte e sul; do sul e sudeste para o centro-oeste e norte) e as razões desta mobilidade.

— Análise das zonas pioneiras do Brasil e dos conflitos gerados pela disputa de terras no presente e no passado e numa dimensão futura.

— Identificação da questão indígena no permanente confronto cultural e territorial.

— Reconhecimento do espaço brasileiro, identificando as sucessivas alterações na divisão político-administrativa-territorial.

8 BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, Francisco et al. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- ALVIM, Zuleika M. F. **Brava Gente! Os italianos em São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- AMADO, Janaína, GARCIA, Ledonias F. **Navegar é preciso. Grandes descobrimentos marítimos europeus**. São Paulo: Atual, 1989.
- ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. Tradução por Telma Costa, Porto: Afrontamento, 1984.
- ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.
- AQUINO, Rúbio S. L. et al. **Histórias da sociedade: das comunidades primitivas às sociedades medievais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1982.
- BARROS, Edgar de. **A guerra fria**. São Paulo: Atual, Campinas/UNICAMP, 1984.
- BARROS, E. L. **Os sonhadores de Vila Rica: a Inconfidência Mineira de 1789**. São Paulo: Atual, 1989.
- BATALHA, Cláudio. Nós, filhos da Revolução Francesa: a imagem da Revolução Francesa no movimento operário brasileiro no início do século XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.10, n.20, mar./ago.1991.
- BELLOTTO, M. L., CORREA, Anna Maria M. **A América Latina de colonização espanhola**. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1979.
- BOSCHI, Renato Raul. **Movimentos coletivos no Brasil urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Eduardo. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 75).
- BREPOHL, Marionilde Dias, CARNEIRO, Cintia Braga. Ensino da história no 1º grau: uma proposta alternativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, p.293-301, dez.1983.
- BRESCIANI, Maria Stella M. **Londres e Paris no século XIX: O espetáculo da miséria**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 82).
- _____. Metrópolis: as faces do monstro urbano. (As cidades do século XIX). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.6, n.11, set.1985/fev. 1986.
- _____. A Revolução Francesa e o engendramento dos tempos modernos. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.10, n.20, 1991.
- BROWN, Dee Alexander. **Enterrem meu coração na curva do rio: uma história índia do oeste americano**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- CAMARGO, Dulce M. P., ZAMBONI, Ernesta. A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola. **Em aberto**, Brasília, v.7, n.37, jan./mar.1988.
- CAMPOS, Flávio. **História Ibérica apogeu e declínio**. São Paulo: Contexto, 1990.
- CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- CANEDO, Letícia Bicalho. **A descolonização da Ásia e da África**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- _____. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- CARDOSO, Fernando H. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CASTRO, Silvio (Org.). **Cartas de Pero Vaz: o descobrimento do Brasil**. Porto Alegre, [s.n.], 1986.

- CHALOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na Belle Epoque**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COLOMBO, Cristovão. **Diários da descoberta da América**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Índios no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ed. Yankatu, 1984.
- CONTIER, Arnaldo Laraya. **Arte e Estado, música e poder na Alemanha nos anos 30. Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.8, n.15, set.1987/fev.1988.
- CONTOS, mitos e lendas para crianças na América Latina. 3.ed. São Paulo: Ática, 1985.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- _____. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difel, 1966.
- DARNTON, Robert. **Boemia literária e revolução. O submundo das letras no Antigo Regime**. Tradução por Luis Carlos Borges. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- _____. **O grande massacre dos gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DAVATZ, Thomaz. **Memórias de um colono no Brasil**. São Paulo: Martins/EDUSP, 1972.
- DAVIDOFF, Carlos Henrique. **Bandeirantismo: verso e reverso**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História).
- DEAN, Warren. **A industrialização em São Paulo**. São Paulo: DIFEL, 1984.
- _____. **Rio Claro: um sistema brasileiro de grande lavoura (1820-1920)**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- DEBRET, J. B. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Liv. Martins/MEC, 1975. 2v.
- DECCA, Edgar de. 1930. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 51).
- DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. **Cotidiano de trabalhadores de São Paulo na república. (1889-1940)**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Tudo é História, 130).
- DEYON, Pierre. **O mercantilismo**. Tradução por Paulo Salles Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- DONATO, Ernani. **Contos dos meninos índios**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- DONGHI, Halperin. **História da América Latina**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- DÓRIA, Carlos Alberto. **O cangaço**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 6).
- DOWBOR, Ladislav. **A formação do terceiro mundo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 35).
- FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social**. São Paulo: DIFEL, 1976.
- FENELON, Déa. **A guerra fria**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História, 64).
- FERLINI, Vera L. A. **A civilização do açúcar — séculos XVI e XVIII**. São Paulo: Brasiliense, [19__].
- _____. **Terra, trabalho e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- FIGUEIREDO, Betânia G. Apuros de um professor recém formado de história no 1º grau. **Revista do Departamento de História**. Belo Horizonte, n.4, p.135-141, 1987.
- FRANCO, Maria Silvia. **Homens livres na ordem escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1976.
- FREITAS, Giustavo. **900 textos e documentos de história**. Lisboa: Plátano, 1977. 3.v.
- FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução portuguesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GEBARA, Ademir. Escravos: fugas e fugaz. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.6, n.2, p.87-100, mar./ago.1986.
- _____. **O mercado de trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1989.
- GRAHAM, Sandra L. O motim do vintém e a cultura política do Rio de Janeiro em 1880. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.10, n.20, mar./ago.1991.
- HALL, Michael, PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1981, v.1.
- _____. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982. v.2.
- HANNOUM, Hubert. **El niño conquista el medio**. Buenos Aires: Kapeluz, 1977.
- HOBSBAWN, Eric J. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HOFLING, Eloísa de Mattos. **A concepção da cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau**. São Paulo: UNICAMP, 1981. Dissertação de Mestrado.
- IANNI, Otávio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- JANOTTI, Maria de Lourdes. **A balaiada**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História).
- LARA, Silvia H. **Campos da violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- LARANJEIRA, Sonia (Org.). **Classes e movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1991.
- LEITE, Mirian L. M. O ensino de história no primário e no ginásio. In: SILVA, Marcos A. **Repensando a história**, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p.88-91.
- LEME, Dulce M. P. C. et al. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1987.
- LENHARO, Alcyr. **A sacralização da política**. Campinas: Papirus/UNICAMP, 1986.
- _____. **O nazismo**. São Paulo: Ática, 1989. (Princípios).
- LEON-PORTILLA, Miguel. **A visão dos vencidos**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- LOBATO, Monteiro. **Aventuras de Hans Staden**, São Paulo: Brasiliense, [19__].
- LUNA, L. **Resistências do índio à dominação do Brasil**. Rio de Janeiro: Leitura, 1965.
- MACHADO, Ana Maria. **De olho nas penas**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.
- MARAN, Sheldon. **Anarquistas, imigrantes, e o movimento operário brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- MARSON, Adalberto. A locomotiva e a célula: imagens opostas da mesma revolução. (Rússia, 1918). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.10, n.20, mar./ago.1991.
- MARSON, Isabel. **A revolução praieira**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 25).
- MAYER, Arno. **A força da tradição**. A persistência do antigo regime. Tradução por Denise Bottman. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. Brasília: Ed. de Brasília, 1970.
- MIRABELLI, Helena, YONEMOTO, Teluco. Estudos sociais: a noção de tempo cronológico. **Revista do Ensino de Ciências**. São Paulo, v.1, n.3, p.48-9, abr.1981.
- MONTENEGRO, A. T. **Reinventando a liberdade**. São Paulo: Atual, 1989.
- MUNAKATA, Kazumi. **A legislação trabalhista**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História).
- NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. **Em aberto**, Brasília, v.7, n.37, jan./mar.1988.
- NADAI, Elza, BITTENCOURT, Círcia M. P. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**, São Paulo: Contexto, 1988, p.73-92.
- NOSSO Século, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- ORLANDI, Eni. **Terra a vista!** discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. São Paulo: Cortez; Campinas/UNICAMP, 1990.
- PECHMAN, Sérgio, FRITSCH, Lilian. A reforma urbana e seu avesso: algumas considerações a propósito da modernização do Distrito Federal na virada do século. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.7, n.14, mar./ago.1987.
- PEDRO, Antonio. **A Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- PEREGALLI, Enrique. **A América que os europeus encontraram**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1986.
- PETRONE, Maria Teresa S. **O imigrante e a pequena propriedade**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 38).
- PRADO JR., Caio. **A cidade de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 78).
- PRADO, Maria Lígia. **A formação das nações latino-americanas**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- QUEIROZ, Suely R. R. de. **A abolição da escravidão**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História).
- REIS FILHO, Daniel Aarão. **A revolução alemã**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo e História, 90).
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **História em quadro-negro**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, v.19, n.19, set.1989/fev.1990. Edição Especial.
- RODRIGUES, J. C. **Pequena história da África Negra**. Rio de Janeiro: Globo; Brasília: Secretaria da Cultura da Presidência da República, [19__].
- RODRIGUES, Luis César. **A Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- ROMANO, Ruggiero. **Os mecanismos da conquista colonial: os conquistadores**. Tradução portuguesa, São Paulo: Perspectiva, 1973. (Kronos).

- SAMARA, Eni M. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 71).
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos de história da América**. São Paulo: SE/CENP, 1981.
- _____. **Coletânea de documentos de história para o 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1978.
- _____. **Subsídios para a implantação do guia curricular de estudos sociais — 1ª e 2ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1982.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo: um auto-retrato**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV; Brasília: Universidade de Brasília, 1983. (Temas Brasileiros, 24).
- SEVCENKO, Nicolau. **A literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. **Perfis urbanos terríveis em Edgard Allan Poe**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.5, n.8/9, set.1984/abr.1985.
- _____. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Tudo é História, 89).
- SILVA, Marcos A. da. **Contra a chibata**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 43).
- SILVA, Zélia Lopes da. **Os sindicatos e a gestão do Estado no mercado de trabalho em São Paulo. (1929-1932)**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.7, n.14, mar./ago.1987.
- SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. São Paulo: Atual; Campinas/UNICAMP, 1985.
- SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- SOUSTELLE, Jacques de. **Os astecas na véspera da conquista espanhola**. Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- SOUZA, M. **Os índios vão a luta**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.
- THEODORO, Janice. **Descobrimento e renascimento**. São Paulo: Contexto, 1989.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 3.v.
- _____. **Tradición, revuelta e conciencia de clase**. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1979.
- TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 1964**. São Paulo: [s.n.], 1982. (Tudo é História, 48).
- VALENTE, Ana L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.
- VERGUEIRO, Laura. **Opulência e miséria nas Minas Gerais**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 28).
- VILLAS BOAS, O. e C. **Xingu, os índios, seus mitos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- VOLPATO, Luiza R. Ricci. **Entradas e bandeiras**. São Paulo: Global, 1985. (História Popular).
- ZAMBONI, Ernesta. **Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança**. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **A prática do ensino de história**. São Paulo: CEDES/Cortez, 1984, p.63-71. (Cadernos CEDES, 10).

ANEXO - 3

QUESTIONÁRIO

As questões abaixo têm por objetivo colher dados da realidade de sala de aula, para fundamentar uma pesquisa sobre o ensino de História na 4ª série do 1º grau.

Conto com sua colaboração e informo que:

- você não deve identificar-se;

- as respostas às questões devem refletir as suas experiências, pois o relato de sua prática, tal qual ela se dá, é muito importante para esta pesquisa.

- 1) Na sua escola, há exemplares da Proposta Curricular para o ensino de História - 1º grau?
- 2) Você teve oportunidade de conhecer/estudar a Proposta Curricular de História?
() Sim Quais?
() Não
- 3) Você tem recebido orientações para colocar em prática a Proposta Curricular de História?
() Sim Quais?
() Não
- 4) Que conteúdos de História você ensina na 4ª série?
- 5) Como você ensina História? Descreva a sua prática.
- 6) Como você faz a avaliação de seus alunos?
- 7) Que dificuldades um professor encontra para trabalhar com a disciplina História, de acordo com as orientações da Proposta Curricular de História?
- 8) Quais são, para você, os principais aspectos pedagógicos da Proposta Curricular de História?

9) O que você entende por construtivismo?

10) Dados pessoais:

Idade _____ Sexo _____

Escolaridade: _____ Licenciatura: _____

Tempo de atuação no magistério: _____ Tempo de atuação na 4ª série: _____