Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Refazendo a escola pública ? Tropeços e conquistas

Investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no Projeto Pedagógico de Campinas e região -1984/1988-

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1994

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Vera Lúcia Sabongi De Rossi e aprovada pela Comissão Julgadora em 15/06/94

data:- 15/06/94

assinatura:- Julie Villaneuf

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração:- Metodologia de Ensino à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo

Agradecimentos

Aos professores de história

Durante todo o processo de pesquisa meu olhar foi dirigido principalmente a vocês e foi bom sentir que vocês também me olhavam. De vários lugares. Campinas, Indaiatuba, Paulínia, Monte-Mor, Barão Geraldo, Cosmópolis, Valinhos , Vinhedo, Jaguariúna, Pedreira. Souzas . Acho que nunca nos separamos.

Á Maria Lúcia Silvares Vasconcelos, parceira de trabalho na monitoria, na universidade, nos cursos ,na vida.

Ao grupo de educadores das delegacias de ensino de Campinas: à monitora de história (Kátia M. Brunetti) e aos monitores de todas as disciplinas, supervisores de ensino, coordenadores do Projeto Pedagógico (Delza, Áurea, Baboni) delegados de ensino(Edwiges, Iaci, Zacarias) diretores de escola, funcionários , e ao diretor da DRE*(in memorian)*- Otávio César Borghi.

Aos mestres que me ajudaram com leituras , intervenções críticas e preciosas sugestões : Enid Abreu Dobransky, Olinda Noronha, Maria da Glória Ghon.

Aos professores de história, amigos, que leram e ajudaram: Maria Regina Pedroso Ramos e Maria Lúcia Fagundes

Aos mestres que desde o início me estimularam a escrever e que participaram também da banca examinadora com questionamentos e sugestões de encaminhamento da pesquisa: Ernesta Zamboni e Newton César Balzan.

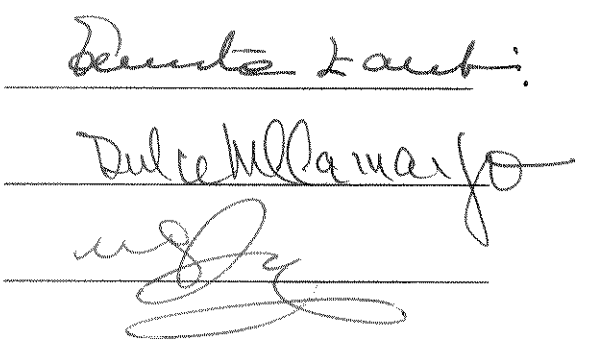
Á minha orientadora. Sem palavras. Só coração. Só gratidão.
Dulce Maria Pompêo de Camargo.

Á Tininha , por possibilitar o meu convívio interior sem o qual, essa dissertação seria impossível.

Ao Sylvio , por me acompanhar, por datilografar grande parte desse trabalho e me ensinar a digitar o micro computador , o que me possibilitou a escrituração desse trabalho.
Aos meus pais que sempre estiveram do lado esquerdo do peito: Nina e Tório
À vida por haver me dado tanto: Janaína, Andiara e Moara.

Não sei agradecê-los com palavras. Adam Mickiewticz confirmou minha suspeita , quando em 1855, escreveu na Polônia : " **A linguagem mente à voz, a voz mente à idéia; a idéia brota viva da alma antes de ser aprisionada em palavras".**

Comissão Julgadora :-



Resumo

O objetivo principal desta dissertação consistiu em organizar a documentação inédita sobre o trabalho realizado nas delegacias de ensino, por professores/monitores de história em sua atuação no Projeto Pedagógico: "Reorganização do ensino de 1o grau", que envolveu profissionais da educação de todas as escolas públicas estaduais de Campinas e região de 84 a 88. Registramos e reconstruímos as experiências advindas das práticas de ação coletivas articuladas às práticas educativas , em meio a " Tropeços e Conquistas", observadas nas diferentes metodologias construídas pelo trabalho de grupo. Procurou-se portanto, focalizar uma luta específica no campo pedagógico ligada às outras lutas materiais da classe trabalhadora, como um dos fios do processo histórico mais amplo, ou seja, através das relações de professores/monitores de história com as equipes pedagógicas no Projeto Pedagógico e com os representantes do Estado na CENP/SE, no decorrer da Reforma Curricular, que coincide com o momento político de redemocratização do Estado de S. Paulo.

Relendo anotações de agenda

Com a bolsa a tiracolo, com muita insegurança, chegamos à DE e começamos a ouvir histórias do projeto que os monitores afastados nos contavam. Todos falavam muito, gesticulavam muito. Tanta garra, que só vendo! Eles nos ajudavam com informações sobre o trabalho realizado **(essa solidariedade foi sempre muito preciosa durante o desenrolar do trabalho, tanto quanto os conflitos que na maioria das vezes conseguimos administrar).**

"sem documentos não há história" ?

As conversas chegaram até a hora do café e, com a bolsa ainda a tiracolo, pudemos perceber que no "novo posto de trabalho" não tínhamos onde colocá-la. Araújo e Gelson, "cavalheiros preocupados", abriam e fechavam gavetas, com gestos rápidos, todas abarrotadas, e nos olhavam respondendo com o olhar indignado: "Não dá prá dividir". A divisória de compensado que demarcava o espaço da monitoria na DE mal acomodava os monitores existentes que conviviam em meio de amontoados de papéis, caixas de papelão, livros, pilhas de "subsídios da CENP", fitas adesivas, grampeadores, máquinas de escrever, tudo somado a uma acústica perfeita, que garantia o som alto das muitas vozes vizinhas, das máquinas de xerox que movimentavam o Tadeu, do telefone, linha única para as 120 escolas, que fazia coro incansável, sem precisar de falsetes. Poucos dias depois, lá mesmo, ampliamos nosso espaço físico quando mudamos para um mezanino onde antes ficavam os arquivos mortos e diários oficiais. Com a limpeza, o retoque de pintura nos armários, foi conseguida uma mesa com cadeira para cada monitor, alguns slogans, poesias, posters e ilusões de sobra: o "posto de trabalho" ficou um pouco mais confortável.

As pistas acerca dos professores de história eram poucas, conseguimos apenas uma lista com nomes e telefones das escolas. Ouvíamos as histórias sobre os encontros com professores que exigiam uma preparação minuciosa que ia desde o papel higiênico, copinhos, café, açúcar, por vezes bolachas, até a seleção dos textos, o xerox, os pacotes, o contato com os palestrantes, a passagem, a condução.

Começamos por organizar pequenos encontros com professores de história de 1o, 2o e 3o graus para ouvirmos, trocarmos idéias para a organização do 1o encontro coletivo.

Só em maio de 85 o afastamento foi publicado no D.O., deixamos (provisoriamente) a sala de aula para ficarmos na DE da estreita Rua Abolição. O Estado conferia assim a "certidão de nascimento " às monitorias de história de Campinas.

(A agenda é provisoriamente fechada)

SUMÁRIO

Relendo anotações de agenda

INTRODUÇÃO

1 - Delimitando o campo de estudo 1

2 - A constituição do "corpus" 6

I- CONSIDERAÇÕES SOBRE A DOCUMENTAÇÃO

1- "Sem documentos não há história" 10

2- O momento da produção dos documentos:
Brasil anos 80 14

II- OS DOCUMENTOS CONTAM A HISTÓRIA

1 - O Projeto Pedagógico de Campinas 21

2 - As Monitorias no Estado de S. Paulo 29

2.1 - As Monitorias de história:
uma conquista exclusiva 41

3 - Reconstruindo as experiências dos professores/monitores de história 46

3.1 - Nossa posição frente a Proposta Curricular de História CENP/SE/S.P 46

3.2 - Construindo o trabalho de grupo no Projeto Pedagógico 69

3.2.1 As oficinas de trabalho como espaço de transformação 78

3.2.2 Os encontros setorizados: alfabetização em história 88

3.2.3 Metodologia da Aprendizagem: leitura e contraposição de textos 96

III - REFAZENDO A ESCOLA PUBLICA ? TROPEÇOS E CONQUISTAS

1 - Mais conquistas que tropeços 103

2 - Mais Tropeços que conquistas 107

IV- EPÍLOGO 109

Apêndice
Cronologia dos acontecimentos 112

V- BIBLIOGRAFIA 115

ANEXOS .....-Volume II

INTRODUÇÃO

1- Delimitando o campo de estudo

O objetivo principal da nossa reflexão consistirá em organizar a documentação sobre o trabalho realizado nas 1a e 2a delegacias de ensino, no período de 1984 a 1988, por **professores/monitores de história** em sua atuação no Projeto Pedagógico "Reorganização do Ensino de 1o grau", que envolveu profissionais da educação de todas as escolas públicas estaduais de Campinas e região.

É necessário explicitar que, no período recoberto pela documentação utilizada neste trabalho - 84/88 -, nem sempre pudemos reunir toda a documentação necessária para avaliar os **testemunhos dos professores**, dada a informalidade com que, àquela época, foram tratados os documentos escritos. Incluímos a monitoria recém criada da 3a delegacia de ensino (DE), em fevereiro de 87, por ocasião da discussão da Proposta Curricular de história[1].

Inúmeros personagens estiveram envolvidos direta ou indiretamente nessa teia do Projeto Pedagógico do qual participava o grupo de educadores que compunham as equipes pedagógicas de cada DE : os monitores de todos os componentes curriculares de 1o grau, os delegados de ensino, o grupo de supervisores, os coordenadores pedagógicos do Projeto constituíam os responsáveis diretos. Além das equipes pedagógicas, participaram também todos os diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores de 1o e 2o graus e o diretor da Divisão Regional de Ensino (DRE-Campinas). De forma mais indireta e por vezes como assessoria, participaram também: a equipe técnica de história da Coordenadoria de Ensino e de Normas Pedagógicas (CENP), alguns professores de história da USP e UNICAMP através dos cursos ministrados por ocasião do convênio com a CENP/SE, alguns professores da faculdade de educação da UNICAMP que participaram mais de perto nas "Oficinas de trabalho" e grupos de estudo.

Com o intuito de participar do registro da memória individual/coletiva de educadores de 1o e 2o graus, que hoje resistem dentro das escolas públicas com grandes dificuldades,

---

1- Partilhamos toda produção escrita, os cursos, os planejamentos dos encontros, as lutas internas e externas ao Projeto Pedagógico, com as monitoras de história :Maria Lúcia Silvares Vasconcelos, desde o início do trabalho na 1a DE e com Katie Megri Brunetti na 3a DE a partir de 87.

Achamos oportuno enfatizar que em cada delegacia de ensino e mesmo em cada monitoria dos diferentes componentes curriculares há histórias específicas onde entram em jogo interesses diversos, controles diversos, sujeitos diversos e portanto ,construções sociais diversas.

buscamos situar: quais as experiências advindas **das práticas de ação coletivas, dos trabalhos de grupo** - que afloraram em meio a **"tropeços e conquistas"**, conforme expressão cunhada pelo grupo - observadas nas metodologias construídas e articuladas ao **ensino - as práticas educativas** - que atenderam as nossas necessidades daquele momento, naquele contexto específico.

Foram múltiplas as lutas empreendidas: lutas no campo pedagógico ligadas por sua vez, às outras lutas materiais da classe trabalhadora, nas entidades do magistério, nos sindicatos, nos partidos. Seguindo um dos fios da teia de um processo específico, que não se desvencilha das relações sociais do processo histórico mais amplo, que olharemos pela fresta da relações que se estabeleceram entre **monitores de história** com professores , equipe pedagógica e com os representantes do Estado - equipe técnica e coordenadoria da CENP.

Tal perspectiva justifica o título desta dissertação inspirado no documento produzido pelos 19 monitores e apresentado em setembro de 86 [2] na CBE (Conferência Brasileira de Educação) de Goiânia . No título desse documento , "Refazendo a escola pública : Tropeços e conquistas", alteramos a pontuação com o intuito de realimentar uma esperança, ou uma dúvida antiga, que nos acompanhou desde agosto de 87 após o nosso desligamento oficial do Projeto.

Organizamos esta investigação em três tempos.

No **primeiro** tempo: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DOCUMENTAÇÃO, onde examinaremos tanto as fontes primárias quanto as fontes secundárias, a fim de que nos forneçam alguns elementos conceituais para pensarmos nas decorrências metodológicas que deverão surgir da hierarquização dos documentos, diferente da tradicionalmente utilizada, a saber, que se apóia primordialmente em leis, tratados, atos de governo, pois estaremos priorizando os testemunhos dos educadores, em detrimento das fontes oficiais e secundárias que serão utilizadas.

Serão utilizados também testemunhos escritos, por representarem parte de um primeiro momento do trabalho - a investigação - que ora estamos apresentando, mas referenciada pelo conceito ampliado de documento, tão bem elucidado por Febvre :"...com tudo que o historiador (professor/ pesquisador no nosso caso) lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais(...) com tudo que pertencendo ao homem serve ao homem, exprime o homem, demonstra a sua presença, a atividade, seus gostos e as maneiras de ser do homem".[3]

2- Anexo I

3- FEBVRE,L,.apud Le Goff, "Documento/Monumento", in: Memória-História, Enciclopédia Einaudi, p.98.

Apresentamos, a cada documento, suas condições de produção ou seja, dados sobre onde e quando foi produzido; quem produziu; por que foi produzido e para quem foi divulgado na época, para que sejam entendidos na sua historicidade. Procuramos tomar (certamente nem sempre com sucesso) os cuidados sugeridos ora por Le Goff, ora por de Certeau, ora por Thompson, ora por Sennett, para não fazermos o papel de **ingênuos** e sim atentando para os limites das verdades, a desconfiança cautelosa das evidências históricas, os limites da credibilidade. Por outro lado, no entanto, procuramos ter em mente também, que **a evidência tem sua existência determinante como testemunha do processo histórico real.**

Na história específica, na matéria primeira que os documentos nos possibilitaram construir foi onde depositamos a maior parte dos nossos esforços. Não queríamos que tudo isto se perdesse. Contudo, alçamos vôo mais alto, fazendo algumas conexões com as fontes secundárias, contextualizando-as, a fim de garantir a inteligibilidade dos documentos na conjuntura brasileira na época de sua produção.

Num **segundo** tempo, **Os documentos contam a história** , a organização dos documentos primários nos informarão sobre: **o Projeto Pedagógico de Campinas , as monitorias no Estado de São Paulo e em Campinas** para que a **atuação de professores/monitores de história** sejam vistos não só no seu contexto doméstico, nos momentos de **distanciamento do Estado**, ou seja, na construção da sua história específica junto das equipes pedagógicas que lideravam o Projeto Pedagógico, no trabalho coletivo, conquistando espaços e tempos a partir de dentro das instituições para viabilizar o ensino de qualidade .

Contudo também focalizamos os momentos de **aproximação com o Estado** , dado o momento de redemocratização , de partilha das mesmas prioridades ligadas a estruturação da escola de oito anos, do mesmo ideário que inspirou os educadores brasileiros comprometidos com as transformações da escola pública , com a classe trabalhadora.

Inicialmente selecionamos **os documentos** que, **contam a história do Projeto Pedagógico** a fim de que pudéssemos nos aproximar do significado inscrito pelos seus contemporâneos. É como se tentássemos dar conta de uma primeira necessidade da teoria conservar-se mais próxima do terreno no qual vivem "nossos" sujeitos, de forma a podermos conversar com "eles" com pequenos vôos de raciocínio, pois "qualquer generalidade que consegue alcançar surge da delicadeza de suas distinções e não da amplidão de suas observações"[4]. Reforçando esta necessidade, lembramos que "essa busca teórica também

4- GEERTZ,C., "Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura", in: A Interpretação das Culturas, pp34/37.

acarreta dúvida uma vez que a realidade escolar não ocupou o centro da produção teórica. A escola não é seguramente a mesma em todo mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina, daí ser importante que se abra uma perspectiva micrológica e fragmentária, que nos aponte a necessidade de olhar com particular interesse o movimento social a partir de situações e **dos sujeitos que realizam anonimamente a história**"[5].

Já **As Monitorias no Estado e em Campinas** foi mais difícil de organizar, havia muitas lacunas; então, foi preciso juntar documentos oficiais contidos em teses de mestrado, livretos e revistas produzidos no período pela CENP. Visualizar as singularidades das monitorias de história foi mais complicado ainda, pois podíamos contar com apenas três parágrafos escritos pelos monitores , uma nota de rodapé de uma dissertação de mestrado e anotações de agendas. Acreditamos que "a história sugere pistas para uma teoria...Não se pode expor imediatamente a teoria e estendê-la como um mapa sobre o terreno histórico"[6], principalmente em se tratando de metodologia do ensino, o que significa também cautela para que a construção não seja feita nem "a priori" nem "a posteriori". Carr nos ajuda nesta questão delicada do método, reforçando de um outro jeito, que o *input e output* desenrolam-se simultaneamente, pois são na prática partes de um processo único, visto que, enquanto trabalhamos a seleção (provisória), a ordenação dos documentos e a interpretação (também provisória) passam por mudanças sutis através da ação recíproca da leitura e da escrita.[7]

Destacaremos a mediação das monitorias de história com os órgãos centrais, através da **posição dos professores de história diante das Propostas Curriculares -CENP/SE**. Incluiremos junto dos depoimentos e as resistências dos professores , os depoimentos dos representantes da CENP/SE (a equipe técnica de história e coordenadoria) , atentando para as aproximações iniciais e para as diferenças que os trabalhos de grupo vão assumindo posteriormente, no decorrer do processo de Reforma curricular, em Campinas no Projeto Pedagógico, e em S. Paulo nos órgãos centrais .

Reconstruindo as experiências dos professores/monitores de história, foi dividida em duas partes, apenas para efeito didático, pois foram simultâneas no processo: a mediação com o Estado, através da - **Nossa posição frente a Proposta Curricular** -, e a coordenação - **Construindo o trabalho de grupo no Projeto Pedagógico** - destacando as singularidades de cada encontro, detectadas em cada documento. No caso da Proposta da CENP, dado o tom polêmico que tomou na época, a documentação é farta. Houve sobras de documentos, tais como pareceres de outras universidades, do CIMI (Comissão Indigenista

5- EZPELETA/ROCKWELL, Pesquisa Participante,p.11 .
6- SENNETT,R., O declínio do homem público, p.9.
7- ver CARR.E., Que é história?, pp23/29.

Missionária), da Imprensa, cartas...Até aqui tentamos manter o nosso propósito de conservarmo-nos próximos do terreno. Mas as fontes produzidas mais recentemente foram dando um tom mais forte à contraposição de idéias, recheando os rodapés. O ponto de partida nos foi dado pelos professores de história, mas arriscamos por vezes algumas conexões mais entrelaçadas, como diz Geertz, sem nos esquecermos de que vôos mais longos tendem a se perder em embrutecimentos acadêmicos com simetria formal.[8]

Quanto à coordenação em **Construindo o trabalho de grupo no Projeto Pedagógico** observaram-se as singularidades dos encontros , surpreendentemente relacionadas mais ao caráter educativo que representou o trabalho coletivo aberto pelas **metodologias de ação e de lutas** , pelo **calendário "especial"** conquistado pelas equipes pedagógicas para os encontros no Projeto do grupo de professores/monitores de história, e não no que diz respeito a mudanças milagrosas teórico/metodológicas, de conteúdo, de periodização, idealizadas inicialmente para a Reforma Curricular.

Foi grande nesse sentido, a valorização dos trabalhos artesanais, marcados pelo ritmo interior dos professores (e conseqüentemente dos seus alunos) de história, que puderam sentar juntos, falar livremente sobre os seus trabalhos com a certeza de serem ouvidos e respeitados.

Pode-se notar, igualmente uma desaceleração dos ritmos impostos "de fora", pelo controle do tempo (hora/aula) do professor (trabalhador) pelo Estado e traduzido pelo compasso (cronograma de atividades) da CENP também por nós obedecido no início do processo, que determinava data (1987) para implantar o "novo" currículo, "romper" com o ensino "tradicional", substituí-lo pelo novo, pelas novas abordagens, pela nova Proposta Curricular.

Cabe salientar que tal iniciativa de Reforma, ligada à lógica do processo de requalificação do professor através da máquina administrativa da SE (assim como nas Empresas), reforçava-a. Somas altíssimas são investidas pelo Estado até hoje neste processo.

Caminhávamos (conscientemente ou não) no sentido de abrir espaços e tempo para tentarmos resistir enquanto professores de 1o e 2o graus, coletivamente, ao "seqüestro das nossas experiências" (emprestando a expressão de Giddens) ou seja ao rompimento radical das instituições da modernidade com a tradição[9], e das imposições exteriores de sistemas de controle de sala de aula .

Num **terceiro** tempo, **Refazendo a escola pública?**, quando as expressões cunhadas pelo grupo serão retomadas em MAIS CONQUISTAS QUE TROPEÇOS para apontarmos a

8- GEERTZ,C. opus.cit., p 34 e 35.
9- Ver GIDDENS,A., As transformações da intimidade, p.193

positividade do trabalho realizado pelas equipes pedagógicas das duas DEs, **exemplificado** através dos depoimentos dos professores de história e, em MAIS TROPEÇOS QUE CONQUISTAS para assinalar o término do trabalho coletivo a partir "de dentro" na 2a. DE. Não poderia faltar um **Epílogo** para estimular o diálogo deste trabalho de investigação com o conhecimento já produzido, ampliando a gravidade da questão mais funda que nos movimentou nesta investigação, que pode comprometer os movimentos sociais , a luta de classes ,os princípios de autonomia, e, fundamentalmente o nosso sonho de democracia. Por que não deu certo?

Apenas no **primeiro** e no **terceiro** tempo as fontes e a documentação primária se entrelaçam no corpo do texto. Os três tempos da investigação são desiguais no tratamento, pois dependeram de uma série de fatores que atuaram durante todo o processo do diálogo incessante entre "o pesquisador" e seus documentos. O segundo tempo, objeto central desta investigação, traz os documentos escritos que nos possibilitaram contar a história situando os personagens envolvidos a partir do lugar que ocupavam nas lutas, nos conflitos ocorridos no interior do Projeto Pedagógico. Há portanto, outros fatores que alteraram e direcionaram o processo de investigação, desta história mais vivenciada do que escrita, tais como: a documentação primária mais ou menos completa encontrada, com cada monitoria, (pois hoje a maior parte do material já não existe nas instituições); as alterações do Projeto Pedagógico sugeridas pelos diversos personagens envolvidos; a aproximação e o afastamento das equipes pedagógicas responsáveis diretas, determinando a produção dos relatórios (documentos) ora em conjunto ora separadamente por DE; os escritos resultantes de diferentes necessidades internas de salvaguardar "por escrito", ou verbalmente, as decisões coletivas. Outro fator dependeu do número de documentos e fontes publicados sobre o tema, o que vai possibilitar o diálogo mais animado com o conhecimento já produzido, caso da Proposta Curricular, ou vai dar o tom mais descritivo, aquele que aguarda uma contraposição com as fontes, caso dos encontros com professores.

Há outros fatores que, no decorrer do texto foram despontando; por isso também exibimos nossas fragilidades, nossos enganos, nossos passos, pois acreditamos que nos bastidores abrimos possibilidades do leitor participar do **processo** pelo qual foi construída a metodologia de trabalho desta investigação documental.

2-A constituição do "corpus"

Durante quase 3 anos - fins de 1984 a meados de 1987-, estivemos no "campo da

pesquisa", na 2a DE de Campinas, apreendendo com os olhos, com o corpo, o ritmo intenso dos trabalhos realizados pelas diferentes pessoas que por ali passavam, sem sequer pensarmos que um dia pudéssemos escrever esta história. Neste caso, a palavra "nós" ganha uma conotação diferente neste trabalho, porque somos sujeito e objeto da nossa pesquisa. Portanto, quando eu estiver questionando a atuação dos colegas que participaram comigo neste campo de luta pela educação, estarei questionando também a minha atuação. A autocrítica será uma constante. Espero não ser muito cruel "conosco".

Estamos também cientes das limitações que o lugar que ocupamos na 2a DE estará nos impondo no decorrer do nosso estudo. É importante levar a sério o lugar, pois o trabalho é organizado por uma ***profissão*** , que possui suas próprias hierarquias, suas normas centralizadoras, alojando prioritariamente aqueles mesmos que as escreveram. O lugar torna possíveis determinadas pesquisas, mas obsta outras. Essa combinação entre permissão e interdição, conforme de Certeau, é o ponto cego da pesquisa histórica, e a razão pela qual ela não é compatível *não importa com o quê.* Sobre essa combinação age o trabalho destinado a modifica-la. Mais adiante, continua o autor nos alertando acerca da negação da particularidade do lugar de onde falamos e conduzimos nossa investigação, pois esse é o próprio princípio da ideologia, excluindo toda teoria.[10]

Hoje, diante da documentação que conseguimos coletar, iniciamos a difícil tarefa de estabelecer critérios para que possamos examina-la e registra-la.

> " Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira, em confissão de verdade " [11]

Nossa dificuldade está posta. A escolha dos documentos -ou sua rejeição- e a própria decisão do que iremos considerar como documento já nos trazem uma particularidade importante, que consiste em nossa primeira tarefa: transformar os **documentos em fontes da historiografia** e, posteriormente, num outro momento de nosso estudo, aprofundar a análise, o que, por sua vez (assim esperamos), possibilitará novos campos de estudo aos pesquisadores.

A documentação central que pretendemos organizar e que chamaremos de **documentos primários**, é composta de escritos produzidos pelas monitorias de história, nas delegacias de ensino de Campinas, e de parte da documentação redigida pelas equipes pedagógicas[12]

10-CERTEAU,M., "A operação histórica" ,in: História novos problemas, ver pp 17/48.
11-LE GOFF,J., opus cit, p.221
12-Das equipes pedagógicas em cada DE participavam: coordenador do projeto (supervisor de ensino), alguns supervisores, todos os monitores (professores afastados) de todos os componentes curriculares do 1o grau e delegado de ensino.

no decorrer do Projeto Pedagógico. Quanto à **forma,** estes documentos foram datilografados, por vezes manuscritos e rodados em mimeógrafos a tinta ou a álcool (caso de pequenas reuniões), por vezes xerocados em folhas oficiais de sulfite. Quanto à **divulgação,** a maior parte desses documentos foi distribuída aos professores quer através das escolas de Campinas e região ("em mãos"), quer via "caixinha da DE", levados pelos diretores . Uma outra parte da documentação foi divulgada apenas no interior da 2a DE, e por vezes das demais DEs; outra parte foi enviada à CENP. Algumas anotações pessoais de agenda, cadernos e versos de textos também serão utilizadas, pois sem elas seria impossível registrar os primeiros encontros da monitoria com professores de história. Trata-se de uma documentação mais difícil de ser analisada por ser mais cheia de lacunas, embora, ao mesmo tempo, mais rica em emoções. Iremos utiliza-las para preencher lacunas vitais do nosso objeto de estudo, pois preferimos priorizar os documentos divulgados, com a intenção de partilhar com nossos interlocutores - os professores- a fatia maior do nosso trabalho conjunto.

Com o intuito de investigar também o contexto teórico, formado pelos educadores que serviram de inspiração teórica àqueles que lideravam o Projeto, utilizamos: parte da documentação oficial produzida pela CENP/SE; Diário Oficial; legislação e alguns pareceres produzidos pelas Universidades e pela Imprensa; algumas teses, bem como livros e artigos de revistas especializadas, produzidos por alguns dos estudiosos **do período que estudamos**, tais como: D.Saviani, G.N. de Mello, L.A.Cunha, M.G.Gohn, W. Germano, J.A. Moisés, D.R. Fenelon, T.T.da Silva, J.C. Palma e outros. Dado o nosso objeto de estudo neste momento estar mais ligado à "Investigação", à reconstrução da história, do específico, vamos usar apenas parte das fontes secundárias que foram produzidas em diferentes épocas e em diferentes países, fazendo algumas conexões (inter)nacionais das ciências humanas, da filosofia, da sociologia, da antropologia e principalmente da história ,através de: E.P. Thompson, J. Le Goff, M.Ferro, E. Carr, A.Gramsci, M. Lowy, M.Bertrand, C. Geertz, M. Apple, R.Sennett, A. Guidens e outros.

Tivemos dificuldades em lidar com a multiplicidade de documentos de várias naturezas. O sentido da leitura foi dado por cruzamentos desses vários documentos que lançaram uma determinada luz sobre eles e sobre a questão em exame. Portanto, outro problema foi o da **organização do texto:** uma relação ou distribuição simplesmente linear de documentos não permitiria a invocação de outras vozes que enriqueceriam a leitura e o entendimento da questão. Diferentes configurações remetem a perguntas que somente elas possibilitam. O mesmo se pode dizer da reunião e análise dos documentos. Assim, o problema que

mencionamos acima teve de ser solucionado mediante uma **forma de escrita** que nos pareceu a melhor, ainda que não convencional em trabalhos desta natureza.

No corpo do texto foram usados dois tipos de letra: ***itálico*** para os documentos primários que trazemos a público e o **redondo** para as nossas palavras que também deram voz aos contemporâneos que falam de outros lugares, principalmente dos órgãos centrais da Secretaria de Educação do Estado, documentos e fontes oficiais. Reservamos uma importante função para as **notas de rodapé** : as citações de fontes teóricas que, muitas vezes, serviram de contraponto ao que se diz no corpo do texto, corroborando, complementando, e algumas vezes contradizendo-o, ampliando-o, contextualizando-o.

I

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DOCUMENTAÇÃO

1- "Sem documentos não há história"

O conceito ampliado de documento que utilizaremos neste trabalho de investigação precisa de mais referências[1]. Tomaremos como ponto de partida a célebre frase acima de Langlois e Seignobs, citada por Le Goff, que serviu para alimentar a crença dos positivistas. O termo latino *documentum*, derivado de docere "ensinar" evoluiu para o significado de "prova". Em fins do século XIX e início do XX, para a escola histórica positivista, o triunfo do documento, mesmo resultando de escolha, consistirá em vê-lo como prova histórica, como fundamento do fato histórico, cuja objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento, afirmando-se essencialmente como um testemunho escrito. A partir dos anos 60, alargou-se o conteúdo do termo. O documento é monumento, diz Le Goff. *Monumentum* palavra latina, é um sinal do passado, é tudo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação e caracteriza-se por ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária e involuntária. Todo documento é mentira, ou seja, é um produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças dos que detinham o poder. Cabe não fazermos papel de ingênuos.

A necessidade de investigação[2] (feita por auxiliares na Europa) e de uma escolha, no nosso caso, estará sendo feita por nós mesmos; daí sentirmos a necessidade de apontar a primeira dificuldade, na medida em que estaremos tentando exercer em parte esta dupla função. Selecionar os mais significativos implica um critério claramente definido. É preciso dizer que, se procuramos fazer o melhor, ainda resta uma certa insatisfação quanto ao "corpus" estabelecido. Por esse motivo, anexamos no final deste trabalho alguns documentos que, sob uma outra ótica, poderiam interessar a outros estudiosos deste assunto.

Em segundo lugar, nesta investigação inicial estaremos priorizando os **documentos escritos** porque eles existem em grande número, mas, se não existissem, concordamos com a citação de Marc Bloch lembrada por Le Goff:

> " A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca, pode e deve informar-nos sobre ele"

1- LE GOFF,J.,opus cit, pp95/106, de onde extraímos e resumimos algumas de suas idéias centrais.

2 -Ver LE GOFF,J.,opus cit, pp218/223.

Claro que pensamos na possibilidade de utilizar a história oral, voltar a campo, colher vários depoimentos de alguns professores de história que conhecemos (em 87 éramos 320 professores) para que "fossem ouvidos" e pudessem avaliar hoje as nossas experiências no Projeto. Mas esta opção não nos pareceu viável neste momento, não só por razões materiais e das urgências de tempo para escrever mas também pela certeza de que **na época os professores foram ouvidos.** Os documentos escritos em nossa posse trazem na maioria das vezes reproduções literais de avaliações, relatórios, planejamentos feitas por "nós" e enviadas aos professores, contendo assinaturas e nome das escolas onde trabalhavam. Essas opções por "cópias" que hoje nos favorecem, foram realizadas quando ainda desconhecíamos as análises qualitativas, mas denotam a importância que víamos em respeitar as posições individuais socializando-as por escrito.

O fato de não estarmos priorizando nesta investigação os documentos oficiais, os grandes acontecimentos, enfim, "os verdadeiros documentos", como pensaram durante muito tempo alguns estudiosos, também nos trará implicações metodológicas, pois sabemos que esta organização apoia-se num sistema de fontes bem hierarquizadas que abrange tanto autógrafos reais, manuscritos sagrados, quanto leis e tratados. Já os documentos públicos, anônimos e testemunhadores ficam na "cauda do cortejo", apenas para confirmar os atos miraculosos dos que governam. Trata-se da história vista de cima[3].

Em terceiro lugar, tentaremos também questionar, apoiados em Le Goff, parte desta documentação quanto às lacunas, os hiatos e as ausências de documentos, o desvio para as "zonas silenciosas", segundo expressão de Michel de Certeau. Não só utilizávamos as agendas para nos lembrarmos de nossos inúmeros compromissos datados, mas também para anotações inúmeras no decorrer do Projeto, tais como desacordos do grupo, anotações de palestras, solicitações de professores, descrições dos encontros, críticas... Quase todos os monitores tinham essas anotações em suas agendas.

Quanto à veracidade do documento (ainda referenciados em Le Goff), lembramos que tradicionalmente distingue-se uma **crítica interna** da autenticidade, que pode ser controlada através de outros testemunhos, e uma **crítica externa**, que visa encontrar o original e examinar se é falso ou verdadeiro. Para ele isto é insuficiente, pois:

> "as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas porque as estruturas de poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem voluntariamente ou não, testemunhos suceptíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder **sobre a memória futura**, o poder de

3- FERRO,M.,Falsificações da história, pp 269/270.

perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser des-estruturado, des-montado..." [4]

Para que os documentos apresentados passem a ser fontes históricas, ou seja, "confissão de verdade", estaremos apenas acionando o botão de partida, pois pela primeira vez, os documentos primários serão trazidos a público e registrados. Dado que "no limite não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira..."[5], a desconfiança atenta nas evidências históricas, sugerida por Thompson, deverá perpassar todo o nosso estudo, pois dessa forma estaremos atentos aos limites da credibilidade dos diversos tipos de fontes, sem que se deixe de incluir a visão de quem procede a análise, posteriormente à época focalizada.

Sentimos não ser demais partilhar esta preocupação com Geertz, pois, embora tenhamos priorizado "num tateio desajeitado" os testemunhos da época ("nossos sujeitos"), que definimos como sendo "documentos primários", sentimos que:

"(...)começamos com nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematiza-las(...)os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade de segunda e terceira mão. (Por definição somente um "nativo" faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura)"[6]

Essas considerações não invalidam a idéia de que nós, educadores das escolas públicas estaduais, possamos fazer uso desta documentação para que no confronto com outras venhamos a construir nossas identidades, nossos interesses comuns.[7] Como se tivéssemos que andar na contra-mão da história oficial necessária para a sobrevivência da ideologia da classe dominante, para perpetuar (como se fosse possível) a sociedade capitalista através do

---

4- LE GOFF,J. opus cit, p.221

5- Idem,ibidem,p.103

6-GEERTZ,C., opus cit, p.25. Achamos pertinente também uma outra preocupação do autor, que aliás, nos intimida no decorrer da escrita: "Se falar por alguém parece ser um processo misterioso", observou Stanley Cavell, "isto pode ser devido ao fato de falar a alguém não parecer de maneira alguma misterioso." p.24.

7 -Neste momento nos veio à mente As cidades Invisíveis de Calvino, por ilustrar nossa preocupação ao reconstruirmos esta história, que atendeu às necessidades **daquele momento** pois," (...) Os futuros não realizados são ramos do passado: ramos secos(...) - Você viaja para reencontrar seu futuro? (pergunta Khan a Marco Polo)... O viajante reconhece o pouco que é descobrindo o muito que não teve e o que não terá". Mais adiante o autor reforça : " O Atlas do Grande Khan também contém os mapas das terras prometidas visitadas na imaginação mas **ainda não descobertas ou fundadas:** a Nova Atlântida, Utopia, a Cidade do Sol(...)Ed. Schwarcz Ltda,S.Paulo,1993,p29/e p.149.

controle do passado. Além das nossas péssimas condições materiais, salariais que nos oprimem dentro e fora das salas de aula[8], há essa outra invasão intencional da classe dominante, para tentar nos impedir de lembrar, **de ensinar**, pois:

> "...são os poderes estabelecidos -Estados, igrejas, partidos políticos ou interesses privados- que possuem e financiam *mass média* ou aparelhos de reprodução, livros escolares ou bandas desenhadas, filmes ou emissões de televisão. Cada vez mais eles outorgam a todos sem exceção um passado uniforme..." [9]

Neste sentido, o estudo de Marc Ferro nos alerta para a importância do confronto de documentos, pois, caso contrário, **"o cientificismo e a metodologia servem quando muito de "tapa sexo" à ideologia"**.[10] A última produção da monitoria de história com professores de história teve este princípio como norteador da coletânea de textos para reflexão sobre a metodologia de trabalho com documentos. Retomaremos esse assunto posteriormente.

Thompson também faz referência a essa questão quando trata da evidência intencional (oferecida a posteridade) e não-intencional dos fatos (aquela que sobrevive por motivos independentes das intenções dos atores). Na primeira, as intenções são objeto de investigação, e em ambos os fatos são produzidos a partir de evidências. No entanto, é necessária uma suposição provisória de caráter epistemológico: a de que a evidência que está sendo utilizada tem uma existência "real" (determinante), independente de sua existência nas formas de pensamento, a de que **essa evidência é testemunha de um processo histórico real, e que esse processo (ou alguma compreensão aproximada dele) é o objeto do conhecimento histórico.**[11]

> " História é a ciência do tempo"
>
> (...)
>
> "...o historiador deve respeitar o tempo que, de formas diversas, é a condição da história e que deve fazer corresponder os seus quadros de **explicação**

8- Sexta-feira,5/11/93, no momento em que estamos escrevendo, a Folha de S. Paulo traz notícia sobre o encerramento da paralisação de 79 dias dos professores da rede oficial do Estado de São Paulo, com piso inferior ao início do movimento. Em julho, o piso por quarenta horas de trabalho semanais era de três salários mínimos; em outubro, o piso é de 2,9 salários mínimos. De acordo com a APEOESP,60% dos 220 mil professores da rede participaram. O movimento atingiu 6,5 milhões de alunos das 6.682 escolas.

9- FERRO,M.,opus cit,p.15

10- Idem,ibidem,p.16(grifos nossos)

11- THOMPSON,E.P., A miséria da teoria, pp36/38.(grifos nossos)

cronológica à duração do vivido ..."[12]

O critério que utilizamos para a organização da documentação através das categorias de **tempo e espaço**, ou seja, a partir "de dentro", do lugar da produção, foi o mesmo para a **cronologia** que construímos, que por sua vez, deve respeito diretamente à temporalidade[13]. Trata-se da afirmação radical da **historicidade**, da **transitoriedade** de todos os fenômenos sociais, concepção segundo a qual **todos os produtos da vida social são historicamente limitados**, ou seja, todas as teorias, doutrinas e interpretações da realidade têm que ser vistas na sua limitação histórica.[14]

Fizemos inúmeras tentativas, pois conforme já dissemos anteriormente, quase nada havia sido produzido e não queríamos nos apoiar em concepções mais tradicionais, que se orientam apenas pelos documentos oficiais .

Optamos por **datar** os acontecimentos que envolveram os encontros coletivos na disciplina de história: de monitores e professores; das monitorias, e ainda os encontros do "grupo de professores de história", os de monitores de todas as disciplinas, enquanto compunham as equipes pedagógicas nos grandes encontros do Projeto Pedagógico.

> "...datar é e sempre será uma das tarefas fundamentais do historiador, mas deve-se fazer acompanhar de outra manipulação necessária da duração- **a periodização** - para que a datação se torne historicamente pensável..."

Le Goff aponta também, a pertinência da periodização lembrada por Gordon Leff:

"a periodização, como a própria história, é um processo empírico, delineado pelo historiador"; mas Le Goff acrescenta que "não há história imóvel e que a história também não é pura mudança, mas sim o estudo de mudanças significativas. A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas"[15]

2-O momento da produção dos documentos: Brasil anos 80

1984, 1988.

Datas. Mas o que são datas?

12- LE GOFF,J.,opus cit, p.7

13-Construímos uma cronologia de apoio, pois sentimos que ela nos ajudaria a tornar inteligíveis o recorte, as datas e, portanto, a periodização. Embora insatisfeitos com os resultados, por ela estar incompleta, resolvemos apresentá-la. Salvo os grandes encontros bimestrais com professores, os demais sempre foram conjuntos. Idealmente, deveriam ser construídas cronologias por DE, para dar conta de todos os encontros do Projeto.

14- LOWY,M., Ideologias e consciência social, p.15

15-LE GOFF,opus cit,p.178

São pontas de *icebergs*.

> "O navegador que singra a imensidão do mar bendiz a presença destas pontas emersas, sólidos geométricos, cubos e cilindros de gelo visíveis a olho nu e a grandes distâncias. Sem essas balizas que cintilam até sob a luz noturna das estrelas, como evitar que a nau se espedace de encontro às massas submersas que não se vêem ? Datas são pontas de *icebergs*" 16

Sem querer impor contornos claros demais a esse estudo, por entendermos a temporalidade como um imbricado de presentes, passados e futuros inseridos no processo histórico, fizemos um recorte histórico para "delimitar" o nosso objeto de estudo, estabelecendo seu início em 1984, quando se fizeram os primeiros encontros das equipes pedagógicas com professores da rede estadual - o Projeto Pedagógico -, e se encerra em **março de 1988**, com a demissão coletiva da equipe de monitores da segunda DE, o que em nosso entender, assinalou o término oficial daquele Projeto.

> Mas, não foi neste mesmo ano que "a constituição brasileira **abriu canais de participação popular** nos negócios públicos aprofundando o processo de democratização na sociedade brasileira após o fim do golpe de 64, que tinha anulado a comunidade cívica e a participação no espaço público" ? 17

1984 e 1988 , do ponto de vista explicativo conjuntural, são dois momentos altamente favoráveis no Brasil. Contudo, em 1988, quando as conquistas da Constituinte, a pressão popular pelos direitos de cidadania, a participação de sindicatos e partidos se tornou mais intensa, e quando já percebíamos o processo de democratização da sociedade, o Projeto Pedagógico terminou. Talvez esteja aí uma ponta de *iceberg* que através da conjuntura não podemos explicar.

Em 1984 , momento em que a opinião pública tentava construir uma esfera pública democrática, momento de reconquista da comunidade cívica bem como da participação no espaço público, momento em que os contornos da cidadania começavam a se definir, momento em que uma conquista se anunciou nos horizontes políticos com a derrocada do governo militar ditatorial que havia se instaurado em 1964, iniciou-se o Projeto Pedagógico.

Houve uma mobilização imensa de 82 a 89:" as mobilizações organizadas canalizaram-se para o plano legal-institucional: campanha das emendas populares, articulação em torno da reforma urbana, caravana pela escola pública e ensino gratuito, diversos fóruns de saúde, educação , solo urbano, reforma agrária, etc... ou seja, passou a ocorrer um processo de

---

16- BOSI,A. O tempo e os tempos,in: Tempo e História, NOVAES,A.(org) p.19
17- MOISES,J.A., Cidadania e participação, Marco Zero, S.P., 1990, pp7/23

juridização da sociedade organizada(...)[18]

A política educacional após 64 caracterizou-se realmente por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola (não importa o aumento da matrícula em todos os níveis). Para se ter uma idéia, em 1984, 60,6% da população economicamente ativa estava incluída numa faixa que compreende os que nunca estudaram ou que ficaram fora da escola, no máximo até o primário, constituindo, por conseguinte, uma força de trabalho virtualmente analfabeta. Este processo de exclusão acabou por desqualificar e degradar o ensino público, notadamente de primeiro e segundo graus e por transformar a educação em mercadoria de alto custo.[19]

Na esfera do poder federal, conforme Cunha, havia a "metodologia do planejamento participativo", que já vinha fundamentando a estratégia de reunir recursos para financiar projetos e programas (caso do FAS - Fundo de ação social, na estratégia política de "distensão" do presidente Geisel em 1974) e. em 1980 com o argumento de que a política educacional deveria ser concebida a partir dos problemas das **"comunidades"**[20] e com sua participação para que se evitasse oferta de ensino" estranho ao ambiente" ou deturpador de suas características culturais [21]

Podemos observar diferentes **sentidos da participação** nas décadas de 70 e 80. Na década de 70, a luta era contra o regime político e o autoritarismo, objetivando a derrubada do regime militar. Conforme Germano, a preocupação central de quase todas as organizações de esquerda era desferir ataque frontal ao Estado, através de uma vanguarda armada. Isso talvez explique por que essas organizações não se voltaram para a questão da conquista da hegemonia e atribuíram um lugar tão secundário às questões culturais e educacionais [22]

Na década de 80, com o processo de redemocratização e com o advento da Nova República (84) , o Estado estimula a participação com objetivos de caráter econômico e político perante as novas organizações das massas, através de novos mecanismos de

---

18-GOHN,M.G., Movimentos Sociais e luta pela moradia,p.11.

19-Ver GERMANO,J.W., Estado Militar e Educação no Brasil, p. 266 e 267.

20 -Essa linguagem da comunidade (re) aparece neste momento não só na esfera de poder federal, mas também na esfera estadual com Montoro e no Projeto Pedagógico de Campinas. Seria bom recordar que ela começou a aparecer no século passado num domínio onde deveria ter sido esquecida: o domínio da política radical. Servira aos radicais burgueses como um meio para que pensassem que eles próprios tinham um lugar legítimo nos movimentos proletários(...) mas aparece também nos movimentos marxistas. O risco é tornar essa comunidade política mais moralista do que ideológica, servindo como base da "comunidade destrutiva" onde as relações emocionais com outras pessoas são entendidas mais como um estado do que como ações compartilhadas. Ver SENNETT,R.,opus cit ,p.309.

21-ver Cunha,L.A.,Educação, estado e democracia no Brasil, p.393

22-Germano,J.W., opus cit,p.163.

controle, que novamente se apropriam da nova força de trabalho das camadas subordinadas[23]

Embora tivesse permanecido o modelo econômico concentrador de renda, havia um momento favorável de mudança política, de redemocratização, principalmente no Estado de S. Paulo, com a posse do governador Montoro eleito pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro), em 83, ainda durante o governo militar .Como se sabe, esse partido abrigava parte da esquerda, que nesse momento, nos anos oitenta, altera suas estratégias de luta passando por vezes a "ocupar espaços" em órgãos públicos, secretarias de educação, no interior do aparelho do Estado.

O movimento do grupo de educadores de Campinas não se desvinculava do processo de mudança político do Estado de S. Paulo, da proposta do governo Montoro, que se fundava em três princípios: participação, descentralização e criação de empregos. Com a descentralização, a Secretaria de Educação transfere responsabilidades para a DRE (Divisão Regional de Ensino) e inicia um processo de **regionalização do ensino pré escolar e de 1o grau.** Dentre as principais medidas do período encontram-se: o Ciclo Básico (1983), a discussão do novo Estatuto do Magistério e do Regimento escolar (1985), o PROFIC (Programa de formação Integral da criança 1986) e a Reforma Curricular (a partir de 1984). Todas estas medidas enfrentaram ampla resistência das entidades do magistério, mas o processo de debates, com maior ou menor intensidade, sempre existiu.[24]

O Projeto Pedagógico de Campinas se aproximava dos esforços do governo estadual para viabilizar a **gratuidade**, centralizando seus esforços em defesa **da escola de oito anos.** Trata-se da maior rede pública escolar de todo o continente e do Estado mais rico do país.[25] Aqui as aproximações são delicadas.

23-GOHN,M.G., "Participação e gestão popular da cidade", Rev. Serviço social e Sociedade, pp35/42. A autora nos alerta para as contradições da "participação" em diferentes momentos históricos e estabelece os pressupostos teóricos da participação real que a médio e longo prazo levam à rupturas da ordem vigente, da co-gestão, da auto-gestão e gestão.

24-Ver mais informações sobre estas medidas in Cunha,L.A. opus cit. Embora consideremos de fundamental importância a análise de cada uma, dado nosso objeto de estudo, optamos apenas por citá-las mas, gostaríamos de registrar que foram alvo de muita atenção e participação das equipes pedagógicas tanto a nível municipal quanto estadual.

25-Hoje temos 6.682 escolas com 6,5 milhões de alunos no Estado de S. Paulo e 220 mil professores. Importante destacar a queda na aplicação de percentuais para a Educação nos últimos governos: em 1979, no ensino de 1o grau: 28%, no de 2o grau: 1,77% e com Pessoal da S.E: 25,60%. Em 1991: 19,05% no 1o Grau; 1,65% no 2o grau e 18,10% com pessoal da SE. Em 1992: 17,82% no 1o grau; 1,42% no 2o grau, e 15,08% com Pessoal SE.

" O governador Fleury que se elegeu afirmando que a educação seria prioridade de seu governo enviou à Assembléia Legislativa uma proposta de orçamento para 1992 que reduz os custos destinados à Educação. Ao reduzir ainda mais esses recursos levou às últimas consequências uma política de mais de uma década que está destruindo a escola pública, afastando professores da rede, garantindo clientela para a rede particular e provocando sucessivas greves do magistério

O que conduziu o Estado Militar ao instituir o prolongamento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos?

Entre outras coisas, para absorver temporariamente a força de trabalho "supérflua", contribuindo para regular o mercado de trabalho. Visava também atender uma demanda social, pois, à medida que o sistema escolar se expande, os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, e desse modo, surge a questão de legitimidade do Estado.[26]

Vamos voltar a 1961 para explicar um pouco mais:

> "O termo **currículo** aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases de Educação nacional, de número 4024/61. O artigo 64 previa a possibilidade de escolas com experiências pedagógicas alternativas no Estado de S. Paulo: ginásios vocacionais, escolas experimentais e grupo escolar, ginásio (GEG), que foram protótipos da escola de 8 anos prevista na lei de número 52323, de 06/01/70, acabou com os exames de seleção(admissão) ao ingresso no 1o ciclo e introduziu a numeração das séries escolares de 1a a 8a".[27]

Aqui também as aproximações são delicadas, pois o **surgimento das monitorias** no Estado de S. Paulo, mesmo antes da criação da CENP em 75, sempre esteve associado à estruturação da escola básica de 8 anos e **aos guias curriculares.** Na complexa máquina administrativa da Secretaria de Educação, os professores/monitores vinham sendo "recrutados" para garantir os "canais de eficiência", para veicular as prioridades dos órgãos centrais, aprimorando o controle da ação do professor em suas salas de aula. Mas em Campinas, a trama foi outra.

Embora partilhando dos mesmos objetivos, dos mesmos referenciais teóricos, das mesmas bandeiras de luta dos educadores brasileiros comprometidos com a escola pública e com a luta da classe trabalhadora, que era a mesma dos representantes diretos da SE, em 84, os educadores no decorrer do Projeto Pedagógico construíram uma história específica com momentos de aproximação e distanciamento do Estado, que foi se fazendo na prática com os encontros coletivos de professores de 1o e 2o graus de Campinas e região.

Pela fresta miúda das monitorias de história talvez possamos entrever um trabalho **de ação compartilhada de grupo**, cuja mobilização de força inegável, obteve com sua luta inúmeras **conquistas** ,que veremos mais adiante. Trazermos à tona algumas das idéias e das

---

devido ao arrocho salarial: BOLETIM: CR/RE, APEOESP, Novembro/1992, p.4.

26-GERMANO,J.W.,opus cit, p164 e 165.

27-PALMA,J.C.,A reforma curricular da SE/SP para o ensino de 1o grau -1983/1987-:Uma avaliação crítica, 1989,p.11.

experiências dos personagens que as desencadearam, significa também entrevermos idéias que são reveladoras da sociedade brasileira capitalista marcada por fortes desigualdades e contradições de classe.

Gramsci teve clara consciência da indissociabilidade dos momentos estrutural e superestrutural, do econômico e do político-cultural. Thompson, mais recentemente retoma esta preocupação dizendo que :

> "não existe tal coisa como um crescimento econômico que não seja simultaneamente o crescimento e a transformação duma **cultura;** e o crescimento da consciência social, tal como a mente do poeta, não pode jamais, em última análise ser planejado"[28]

1988 . O Projeto Pedagógico deixou de existir[29] não por força do Estado. Como vimos, não se trata de subestimar o poder do Estado nem do Capital, pois as classes se confrontam também na escola, mas de incluir a subjetividade de um grupo e de uma luta específica do campo pedagógico. As pessoas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura:

> " o que significa dizer que toda contradição é um **conflito de valor** tanto quanto um **conflito de interesse**; que em cada necessidade há um afeto, ou "vontade", a caminho de se transformar num "dever" e vice-versa; que toda luta de classes é ao mesmo tempo uma luta acerca dos valores"[30]

O que nos levou a desencadear e a "abrirmos mão" nossa capacidade de mobilização ? Até que ponto a perda do trabalho coletivo, de grupo, das lideranças pode comprometer a política da **luta de classes ?** Por que não conseguimos democratizar as instituições a partir de princípios claros de luta no campo pedagógico, voltados para transformação da sociedade brasileira? **Quais as possibilidades de pensarmos juntos a democracia?**

28-THOMPSON,E.P.,"O tempo, a disciplina do Trabalho e o capitalismo", in:Trabalho ,Educação e Prática social,p.84.

29- Vamos fazer uma aproximação a uma reflexão de Thompson, embora ele próprio nos alerte sobre o perigo das generalizações para além da experiência inglesa e **do perigo de ler a história à luz de preocupações posteriores** : "Não deveríamos ter como único critério de julgamento o fato de as ações de um homem se justificarem ou não, à luz da evolução posterior. Afinal de contas, nós mesmos não estamos no final da evolução social. Podemos descobrir, em algumas causas perdidas do povo da Revolução Industrial, percepções de males sociais que ainda estão por se curar.(...) **Causas que foram perdidas na Inglaterra podem ser ganhas na Ásia ou na África.**"(grifos nossos) THOMPSON,E.P.,A Formação da Classe operária inglesa,voll:A árvore da liberdade,p.13.

30-THOMPSON,E.P.,A miséria da teoria,p.189.

Este fato nos preocupa muito, porque não é casual. Há algo mais sério em jogo. Há fatores mais complexos, que nos instigam a pesquisar, **embora não consigamos ainda, com este trabalho responder a estas questões mais fundas**, questões que mais nos incomodam , principalmente neste presente momento, no qual depositamos nossos restos de esperança na consolidação de mobilizações, de movimentos sociais organizados ou não, nas diversas instâncias da sociedade civil brasileira. Desconfiamos que a partir daí houve um retraimento das nossas ilusões e esperanças de educadores que não só o Projeto Pedagógico mas o momento político brasileiro, no final do governo militar haviam conseguido despertar. É Bertrand quem nos alerta para a gravidade desse problema:

> "...o perigo não é apenas que as esperanças se percam na realidade, pois a força do desejo é capaz de mantê-las. Mas que a esperança seja destruída internamente, pelas imagens contraditórias que lhes são opostas no mesmo suporte de identificação, seja o partido ou o movimento..."

A autora acentua esta preocupação mais adiante:

"...**os homens se desviam do que não oferece nenhum projeto onde investir sua esperança.**" 31

Portanto, este recorte provisório feito no tempo aproximado de 1984 a 1988 e no espaço de Campinas e região, estará inserido no processo histórico mais amplo, no movimento da sociedade como um todo estruturado (nas desigualdades da sociedade de classes), no qual não se pode perder um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder sua relação com o conjunto e com o processo de transformação empreendido pelas diversas instâncias do social[32]

Quiçá algumas dessas balizas possam cintilar sob a luz noturna e impedir que a nau se espedace.

31-BERTRAND,M.,"O homem clivado-A crença e o Imaginário",in; SIVEIRA,P.-DORAY,B.(orgs), Elementos para uma teoria marxista da subjetividade, p.29 e 30 .

32- LOWY,M., opus cit,p.16

II

OS DOCUMENTOS CONTAM A HISTÓRIA

1.O Projeto Pedagógico de Campinas

Neste trabalho pretendemos apresentar um projeto pedagógico que está sendo desenvolvido em Campinas, conscientes de que ele não esgota a totalidade dos problemas educacionais, mas representa uma proposta provisória e realista de profissionais que optaram por uma atuação junto à escola pública. (monitorias Campinas 1986)

Em 1984, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através de sua Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) definiu algumas prioridades para o seu "Projeto Integração da escola de oito anos e Ciclo Básico".

A história da educação de Campinas e região, durante três anos consecutivos, foi marcada pelo Projeto Pedagógico: "Reorganização do ensino de 1o grau", desencadeado pelos educadores que atuavam nas delegacias de ensino e resolveram assumir como ponto de partida as prioridades definidas pela CENP.

Do início do Projeto, em meados de 84, até 1986, Campinas possuía duas delegacias de ensino, abrangendo os municípios de Valinhos (1a DE), Paulínia, Indaiatuba e Monte-Mor (2a DE), com 180 escolas. Em Julho de 86, com o surgimento da 3a DE, houve uma redistribuição dos municípios, ficando para a primeira DE Valinhos e Vinhedo, para a 2a DE Paulínia e Cosmópolis e, para a 3a DE, Indaiatuba , Jaguariúna e Pedreira, com 220 escolas.

Nas duas Delegacias de Ensino, então existentes em Campinas, um novo espaço vinha se configurando através de um grupo de educadores preocupados com a ação pedagógica, que já vinham se reunindo nas DEs, o que vai possibilitar o espaço de realização das prioridades da CENP e também do Projeto Pedagógico. Considerando as prioridades da S.E. realizaram duas reuniões que desencadearam o planejamento do ano: a primeira, da equipe do Ciclo Básico da CENP com as treze delegacias da Divisão Regional de Ensino de Campinas (DRE) e a segunda, da Assistente técnica do Primeiro Grau junto dos representantes dos supervisores e monitores das treze D.Es.

A partir daí, continua nos informando o documento produzido pelos monitores[1]*: a primeira e a segunda D.Es., em reuniões separadas dos delegados com supervisores e*

1- monitorias, 1a e 2a DEs, Refazendo a escola Pública: Tropeços e conquistas 1986, Campinas, Documento produzido pelos 19 monitores para ser apresentado na CBE de Goiânia, (Anexo I)

monitores (de Língua Portuguesa, especialista em alfabetização, e de Matemática) elaboraram o plano pedagógico para 1984.

A leitura deste documento nos possibilita evidenciar as **diferenças** dos trabalhos nas DEs , o processo de aproximação das mesmas, durante reuniões realizadas a partir de novembro de 84 entre supervisores e monitores das duas delegacias, para que o projeto pedagógico em 1985 tivesse linhas de ação comuns, bem como o afastamento destas em 86, tentando manter as mesmas linhas de ação, o mesmo projeto. Tropeços ?

Vejamos algumas dessas diferenças dos trabalhos que vinham se realizando nas DEs:

1 - entre as prioridades do projeto foi o Ciclo Básico que consumiu praticamente todos os recursos humanos de cada DE. O material de apoio distribuído nas reuniões setoriais foi elaborado por supervisores e monitores mas, na primeira DE esse material pode ser entregue a todos os alunos, ao passo que na segunda DE, isso não ocorreu devido ao maior número de escolas (110).

2 - Com a chegada dos monitores de Ciências e Língua Portuguesa, treinados pela CENP, nas duas DEs, o projeto "Integração da escola de oito anos" começou a tomar vulto na segunda DE a partir de agosto de 84 e na primeira DE a partir de setembro de 84.

3 - Na primeira DE a equipe envolvida elaborou sua proposta de trabalho a partir de encontros, primeiramente com diretores (novembro de 84) e depois com professores de 3a e 8a séries (início de dezembro). Os encontros buscavam discutir com toda a rede o papel da escola pública, alternativas para recuperar sua qualidade através de um conteúdo essencial e crítico. No âmbito da segunda DE foram reunidos no primeiro momento apenas os professores das áreas do núcleo comum e os professores de 3as e 4as séries devido ao número excessivo de professores e de escolas (110). Discutiram nos encontros: problemas enfrentados pelo magistério tanto no que se refere as condições de trabalho quanto a questão pedagógica.

Após a análise dos relatórios resultantes destas reuniões, a equipe de supervisores e monitores elaborou um documento que foi enviado a todas as UEs (Unidades Escolares) e que serviu para aproveitar o momento da "avaliação do final do ano de 84" com o intuito de envolver todo o corpo docente e administrativo, o qual passava a conhecer parte de nossa história ou, como diz o documento em questão:

(...) tivemos um perfil do que somos, das experiências que vem sendo desenvolvidas em sala de aula , das angústias e dificuldades do magistério. Esse quadro, ainda que precário, foi importante enquanto ponto de partida para que, refletindo criticamente sobre a realidade, pudéssemos buscar caminhos alternativos para a ação. [2]

2- Idem, ibidem, p.5

É importante realçar aqui que as equipes das DEs utilizaram como ponto de partida as prioridades da CENP, mas o projeto iria se viabilizando nas práticas cotidianas de ação, a partir de inúmeras reuniões das equipes, internamente nas DEs, nas reuniões convocadas pela CENP em São Paulo, nas reuniões ocorridas na DRE, nas reuniões externas desencadeadas pelas equipes e por vezes pelos professores em diversas UEs de Campinas, o que vai **desencadear um projeto específico que por vezes se aproxima e por vezes se distancia dos orgãos centrais da SE/SP tecendo sua própria trama.**[3] Vamos atentar para as diferenças e semelhanças.

Já nos primeiros documentos produzidos nos primeiros encontros coletivos em 84, essa preocupação com a necessidade de distanciamento do Estado e com as necessidades de mudanças estava presente, ou seja, da luta no campo pedagógico:

(...) a situação da escola pública exige respostas urgentes e vimos nesse projeto a possibilidade de tentarmos uma mudança que fizesse eco aos anseios da rede. Os educadores não estão sendo chamados a participar dos resultados a que chegou uma "equipe de gabinete". Pelo contrário, entendemos que a mudança pressupõe o envolvimento de todos no processo de reflexão e discussão dos problemas educacionais. Chega de desabafos e cochichos de corredor. É momento de juntos buscarmos caminhos para a ação.[4]

Ainda conforme as informações dos monitores no documento, *as equipes das duas DEs sentiram uma inquietação por conhecer o trabalho realizado em cada uma, entraram em contato, trocaram informações que foram somadas às solicitações dos educadores de Campinas e região que chegavam as DEs através dos relatórios que apontavam para as vantagens de terminar o trabalho paralelo e para elaboração de um trabalho conjunto das duas DEs para o ano letivo de 1985. Houve resistências de supervisores a esta união mas, o voto da maioria prevaleceu.* Tropeços ?

Sem perder a referência inicial, ou seja, o quadro caótico das escolas públicas apontado nos relatórios pelos professores e devidamente registrado (vide anexo II), na busca de alternativas para recuperar a qualidade do ensino, após várias reuniões, ***as equipes definiram as prioridades para o Projeto Pedagógico "Reorganização do Ensino de Primeiro Grau"****: resgate do conteúdo e formação da consciência crítica dos educadores*

3- Aprofundaremos mais nessa direção no item relacionado às monitorias de história pois cada uma tem uma história específica.

4- equipe pedagógica, 2a DE, Projeto: Integração da escola de 8 anos, Campinas, 1984. Documento produzido em novembro para ser distribuído e discutido em todas as escolas de Campinas e região, ligadas à 2a DE, no momento da Avaliação de final de ano, com todo corpo docente. Trata-se da síntese dos relatórios dos professores I, III, diretores de escola, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos, obtidos no primeiro encontro do projeto em agosto de 84.(grifos nossos)/(Anexo II)

que seriam atingidos a partir da reflexão conjunta sobre : o papel do professor e a função do ensino de sua disciplina em nossa realidade educacional e, adequação de currículos, metodologias e conteúdo programático às necessidades de recuperação de nossa escola pública(...).[5]

Tratava-se da especificidade da contribuição pedagógica, do peso dos conteúdos específicos de cada disciplina, possibilitando vincular a prática do professor com a prática social global .[6]

É importante adentrarmos um pouco no contexto teórico que vivíamos, para localizarmos as fontes de onde foram extraídos alguns dos termos contidos no documento, para pensarmos sobre as inspirações teóricas dos educadores contemporâneos ao período em estudo.

A produção teórica do Professor Saviani teve profunda influência junto às equipes pedagógicas no decorrer do Projeto, em Campinas. A emergência da concepção da "Pedagogia histórico-crítica" se deu no início dos anos 80, para contestar a concepção crítico reprodutivista vigente durante o regime militar, cujos principais expoentes eram: Bourdieu/Passeron, Althusser e Baudelot/Establet. A novidade consistia em superar a crença tanto na **autonomia** quanto na **dependência absolutas** da educação diante das condições sociais vigentes. O método do Professor Saviani, deriva de uma concepção que articula a educação a sociedade dividida em classes com interesses opostos, o que **nos estimulava a lutar também no campo pedagógico**, pedagogia esta, empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.[7]

Tanto o Projeto Pedagógico nos seus pressupostos e prioridades (vide anexo I) quanto a CENP utilizavam como inspirações teóricas a produção dos educadores brasileiros que estavam comprometidos nessa luta pela escola democrática com qualidade. Conforme Palma, o então Coordenador da CENP em 85, dentre os educadores brasileiros que enunciam o ideário da Escola Democrática encontram-se: Luís Antônio Cunha, Neidson Rodrigues, Dermeval Saviani, Beisieguel.[8]

As implicações desse ideário estão sendo estudadas mais recentemente e a

---

5- monitorias, opus cit, p.6

6-Ver SAVIANI,D., Escola e Democracia."(...) a contribuição do professor se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc...que o professor seja capaz de colocar de posse dos seus alunos (...) via de regra, tem-se a tendência de desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas(...) com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se em, consequência, a sua importância política"p.83 e 84.

7-idem, ibidem, pp 69/77 e 79. Parafraseamos algumas idéias centrais.

8- SE/CENP, "Fundamentos da educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar", p.5

contraposição de idéias certamente frutifica a perspectiva da análise.[9]

As reuniões do Projeto, em fins de 84, que se deram com os monitores já afastados e com os não afastados de sala de aula (caso de história) e de alguns professores de 1a a 8a séries a fim de analisar o material produzido pelos professores da rede e esboçar uma proposta unificada de planejamento por disciplina para a reunião que iria acontecer em fevereiro de 85.

Dentre os aspectos do trabalho coletivo que orientavam os monitores de todas as disciplinas achamos importante destacar aqueles que nos apontam as possibilidades abertas ao grupo para a formação de uma "cultura política"[10] que reivindica direitos para uma nova cidadania :

Num país com 40 milhões de analfabetos e tantos problemas sociais e econômicos, sabemos que nosso papel, enquanto educadores, não pode se esgotar em atitudes conformistas.

É necessário lutarmos pela definição de uma política educacional de cuja elaboração participam todos os segmentos da sociedade. Acreditamos que o projeto pedagógico que vimos desenvolvendo, visto de uma perspectiva realista, se caracteriza como uma tentativa de buscar, na prática, o caminho de viabilização de um projeto de escola, que corresponda aos anseios da comunidade envolvida.[11]

9-Ver SILVA,T.T., O que produz e o que reproduz em educação:" Infelizmente a história da educação tradicional, demasiadamente centrada, de forma mais idealista, numa história das idéias educacionais e pedagógicas e muito pouco nos dispositivos materiais (como a sala de aula e os métodos pedagógicos reais) pouco tem contribuído para aumentar nossa compreensão desses processos históricos genéticos(...)Imersos como estamos nas definições legítimas da educação, escola, ensino, currículo, seremos incapazes de perceber os efeitos reprodutivos desses aspectos se não os surpreendermos em sua gênese histórica, na longa duração de sua gestação e desenvolvimento. Para isso será necessário nos afastarmos um pouco da tradição principal da Teoria Crítica em educação, aquela que tem sua base na sociologia, e aproximarmo-nos da análise histórica".p.63

10-ver GOHN,M.G.,opus cit,.pp. 1 a 17. A autora estabelece uma distinção muito importante para nosso objeto de estudo (embora ela se refira a movimentos populares) sobre a utilização do termo comunidade que assim como participação são amplamente utilizados em todas as esferas de poder no nosso período de estudo (84/88). A distinção diz respeito à criação dos movimentos sociais pois, quando se dá por estímulos dos agentes da sociedade política, a palavra comunidade é utilizada no seu sentido funcional-positivista, com locus geográficos espacial, em oposição ao termo sociedade, organização social aí é vista como burocrática e impessoal. Já nos movimentos populares criados a partir de ações da sociedade civil, utilizaram o conteúdo político do termo comunidade para conferir sentido a uma nova cultura política que se esboçava, fundada no aprendizado de uma nova cidadania, em que a reivindicação em torno da noção dos direitos ocupava lugar central. A leitura dos documentos produzidos em Campinas no decorrer do projeto pedagógico nos leva a crer que seja esse o sentido do termo quando utilizado pelo grupo de educadores no início do Projeto Pedagógico.

11 -monitorias, 1a e 2a DEs, opus cit, p.8

Vejamos através dos princípios de democracia e participação, que norteavam o Projeto Pedagógico, novamente, as aproximações e os distanciamentos do Estado:

A linha de atuação participativa e democrática pela qual havíamos optado ou seja, a não imposição de formas de trabalho, nem de receitas prontas ao professor, pois todos ansiávamos por mudanças embora não soubéssemos como fazer para que acontecessem daí, sentimos a necessidade de reuniões periódicas com todos os educadores de todas as disciplinas dois dias por bimestre para avaliação e replanejamento do projeto, bem como para visitas as escolas.[12]

Uma das estratégias utilizadas para operacionalizar o projeto foram "oficinas de trabalho" com reuniões bimestrais, as quais pressupunham a participação ativa do prof. I (de 1a a 4a) e P III (5a a 8a e 2o grau), divididos por componente curricular em salas, em menor número, num espaço que favorecia a troca de experiências e a discussão de propostas de "como fazer" para que as mudanças acontecessem. Encontros, cursos, palestras e textos tentavam dar conta da fundamentação teórica.

Os encontros mobilizavam todos os educadores de todas as escolas de Campinas e região.

De acordo com os monitores:

Devido à seriedade com que encaramos o Projeto e também por causa da insegurança e grande expectativa dos educadores, tornou-se imprescindível a realização de reuniões periódicas (2 dias por bimestre para entre outras coisas, se fazer avaliação e replanejamento) bem como visitas às escolas.

...e as dificuldades começaram a se concretizar, o que foi nos mostrando caminhos para a ação... [13]

O caminho era de lutas, de (re)organização do trabalho coletivo, de inúmeras reuniões internas -nas DEs- e externas nas escolas, por vezes na DRE e, desta vez, na Secretaria de Educação do Estado. Os ofícios minuciosamente preparados pelas equipes, e devidamente assinados estava pronto. Tratava-se de uma conquista imprescindível à continuidade do Projeto.

As equipes pedagógicas formadas por parte de supervisores, todos os monitores e os dois delegados de ensino, conquistaram com suas mobilizações e com o Projeto Pedagógico delineado, junto ao Secretário da Educação, Paulo Renato de Souza, em caráter especial para Campinas, a anuência para **alterarmos o calendário escolar** de forma a garantir as reuniões bimestrais e também, a autorização para o **afastamento de monitores de todos os componentes curriculares do primeiro grau** o que seria efetivado a partir de maio de

12- monitorias, idem, ibidem, p.7
13- monitorias, opus cit, p.7

85.[14] CONQUISTAS.

Embora tenhamos conquistado, em Campinas, um espaço dentro de uma instituição do Estado, o que não é casual nesse momento de reorganização política da sociedade civil brasileira, na década de 80, tivemos que nos defrontar inicialmente com a "desconfiança histórica" que existia com relação às instituições e os ocupantes de seus postos, o que foi muito complicado nos primeiros encontros com professores. [15]

Conforme dissemos anteriormente, os educadores de Campinas, mobilizados na luta pela escola pública de qualidade, foram tecendo relações específicas no Projeto Pedagógico, mas sem perder os pontos de confluência com o processo de lutas num nível mais amplo. Vejamos como as monitorias entendiam a participação :

No âmbito deste projeto, o pedagógico se coloca como ponto central para a reflexão e atuação, sem, no entanto, perdemos de vista o contexto mais amplo de nosso aqui e agora.

Muitas vezes, participação, tem se confundido com omissão. Entendemos que a crítica às" decisões de gabinete " não pode levar ao extremo oposto, onde, em nome do "democratismo", cada um faz o que quer, quando e como quiser. Não se trata de impor diretrizes, mas de propor um projeto de trabalho para ser discutido e assumido pelos educadores enquanto uma opção consciente baseada em objetivos comuns.[16]

Mais alguns testemunhos deixam mais clara essa inserção do movimento dos educadores de Campinas no processo de transformação empreendido por diversas instâncias do social, sindicatos, comunidades de base, partidos e **principalmente pelas entidades representativas do magistério**[17] :

O binômio ensino/aprendizagem vai muito mal, dizem os Educadores. O que não está muito claro é como interferir neste processo para tentar as possíveis mudanças enquanto lutamos pelas grandes transformações.[18]

14- Em 1985, João C.Palma Filho era coordenador da CENP, Paulo Renato C. Souza era Secretário da educação do Estado de S.P. e, em maio de 86 foi secretário José A. Pinotti.

15-ver CUNHA, opus cit,p. 475. O pessimismo dos professores com relação aos projetos elaborados nas secretarias de educação vai gerar uma atitude de desconfiança pois, supunha uma "tentativa de controle de iniciativas de entidades oposicionistas diante do governo federal e dos governos estaduais. Outro aspecto que destacamos do autor diz respeito à administração "zig-zag", que traz consequências danosas para a escola de 1o e 2o graus, sendo a mais grave, desconfiança que os professores desenvolvem diante das mudanças que lhes acenam a cada início de gestão, gera o hábito de resistir às mudanças inconsequentes e acaba por se fixar e fazer com que não se aceite até mesmo as políticas educacionais mais sadias e apropriadas.

16- monitorias, opus cit, p.7

17-"Como tenho repetidamente sustentado, a elaboração de práticas e significados alternativos em nossas instituições, no dia a dia, não é algo isolado. Ela deve ser organizada e vinculada com o trabalho de outros grupos e pessoas progressistas. **Apenas dessa forma podemos fazer sentir uma diferença ao nível estrutural.**" APPLE,M., Educação e Poder, p.184.(grifos nossos)

18- equipe pedagógica, opus cit, p.9

A busca de alternativas para intervir no processo implicava na ampliação dos espaços de atuação tanto de dentro das DEs quanto de fora, passando a abranger entidades representativas do magistério e outras.

Essas são reivindicações pelas quais temos que lutar coletivamente através das associações de classes, sendo fundamental, no momento, que os Educadores discutam a proposta de reformulação do estatuto do magistério. Enquanto isso, a única garantia de vê-las concretizadas é a nossa organização. E vemos nesses encontros que ora se realizam, a oportunidade de fortalecimento de nossas posições, através da busca sincera de ***alternativas de ação no que a escola tem de mais específico: a prática pedagógica*** [19].

...Assim, recuperando o saber fazer do professor, ***articulando-o com as lutas de todos os seguimentos da sociedade por um ensino de qualidade para todos,*** *se possam mais lúcida e conseqüentemente buscar caminhos viáveis para a educação democrática numa sociedade capitalista.* [20]

19- Idem, ibidem, p.7
20- monitorias, opus cit, p.9

2 - AS MONITORIAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

> *" O espaço de ação, apesar de ampliado, parecia minúsculo frente ao desafio que os problemas da escola pública representava. Por outro lado, pesava-nos a responsabilidade de, estando afastados de sala de aula, podermos usar esse tempo para pensar soluções para os problemas que sentíamos na pele." (monitorias - Campinas - 1986)*

A presença de monitores afastados de sala de aula, participando das equipes pedagógicas das DEs de Campinas inaugurava um período de partilha de um espaço até então restrito a delegados e supervisores de ensino. O afastamento provisório nos tirou (enquanto monitores) do isolamento em que vivíamos em nossas salas de aula e nos possibilitou o conhecimento de tempos e espaços de quase todas as escolas de Campinas e região.

O afastamento significou uma grande conquista do grupo de educadores de Campinas para o projeto pedagógico e também uma conquista a nível individual pois, conforme diz o documento: *...um dos obstáculos estava eliminado: ter de dar 40 horas aula para sobreviver enquanto profissional."*[1] *Conforme já foi dito, no período anterior ao afastamento acumulamos de outubro de 84 a maio de 85, o cargo de professor e a função de monitor nas DEs.*[2] Vamos esclarecer o que é ser monitor.

O monitor de ensino é um professor efetivo com habilitação específica em um componente curricular, afastado de sua função docente para prestação de serviços junto a delegacia de ensino. Quanto ao seu lugar no quadro estrutural e organizacional da secretaria de educação : " o afastamento destes professores junto as DEs não inclui uma modificação de sua situação funcional, nem do ponto de vista financeiro, nem do administrativo, exercendo sua função de fato e não de direito. Deste modo, sua situação funcional administrativamente definida é a do professor, sem que haja criação ou transformação de cargos com direitos e deveres diferentes das de docente. A única

---

1- MONITORIAS, opus cit, p. 3 (Anexo I)

2- Os monitores de alfabetização, língua portuguesa, matemática e ciências já estavam afastados junto às DEs

mudança constitucional, portanto, está na alteração do posto de trabalho . [3]

Tanto a CENP quanto os educadores de Campinas queriam monitores, porém com diferentes finalidades.

Conforme mostramos no histórico anterior, as monitorias **de todos os componentes curriculares** foram conquistadas com exclusividade para Campinas em maio de 85, a fim de dar continuidade ao projeto pedagógico iniciado em meados de 84.

Vejamos as razões da Secretaria de Educação , atentos às diferenças.

Em 1985 a CENP, produziu um documento[4] para a avaliação do " sistema de monitoria " no Estado de S. Paulo a fim de servir de "roteiro objetivo" para tomada de decisão do destino desse esquema de trabalho. Para dar conta do objeto de nosso estudo, destacaremos do documento oficial: o referencial teórico que norteou a proposição da monitoria, suas origens, sua finalidade, os critérios utilizados para o "recrutamento" de monitores e parte da avaliação feita em 85, quando, simultaneamente à produção deste documento, se dava o afastamento de monitores de todos os componentes curriculares em caráter especial para as duas DEs de Campinas.

Vamos destacar alguns pontos do referencial teórico, apresentado do ponto de vista da CENP, lembrando das semelhanças que contém com os referenciais do educadores de Campinas.[5]

A situação educacional particularmente no Est. de S. Paulo girava em torno de dois eixos centrais que até então tinham sido analisados de forma dissociada : a expansão de vagas e a queda na qualidade do ensino. Inspirados em Tedesco,[6] perceberam que as duas instâncias estavam interligadas, ou seja:

> "...o êxito da expansÃo de oportunidades educacionais só seria possível se se modificasse o caráter da ação pedagógica. (...) vastos setores tradicionalmente marginalizados estão se incorporando ao sistema educacional e, neste sentido, a escola e os docentes assumem o papel de intermediários culturais pois a experiência freqüente do fracasso escolar tem sido fruto da imposição cultural aos setores populares através da escola, em função do " capital cultural " dos setores médios e altos da população".

Essas hipóteses sustentavam, também, que a escola perdera os traços mais dinâmicos do

---

3- MONITORIAS, opus cit, p. 3

4- ver CENP/SE, Avaliação do sistema de monitoria na rede oficial de ensino no Est. S.P., 69 p.

5 -ver Introdução, p.1 e conclusões provisórias p.8, onde estas semelhanças são inúmeras.(Anexo I)

6- TEDESCO,J.C., "Modelo pedagógico X fracasso escolar", in Revista de La Cepal, in CENP/SE, opus cit, p. 5

modelo tradicional, principalmente quanto a dois aspectos: recursos materiais e humanos, de um lado, e a natureza dos conteúdos curriculares divulgados de outro. A falta de recursos disponíveis, a mobilidade, a falta de experiência e de uma boa formação dos docentes modificara o "papel social do professor", que anteriormente ocupava lugar central no modelo tradicional, tanto no processo de aprendizagem como nos círculos culturais da sociedade global.

A preocupação com a qualidade do ensino, para a população que necessitava de escola gratuita, devia visar, por parte de seus responsáveis, equipar e ajustar constantemente a escola pública à realidade externa a fim de que ela pudesse se renovar e participar do processo de desenvolvimento e transformação social. Nesse sentido, a SE/Est. SP procurou desenvolver vários projetos, tentando agilizar, através do sistema de supervisão, a melhoria da qualidade de ensino.

De acordo com o documento, a SE/SP, dada a complexidade da sua estrutura organizacional, necessitava de canais eficientes de contacto direto entre seus diferentes órgãos centrais e a rede escolar. Conforme a legislação vigente, a ação pedagógica cabia aos órgãos centrais que compunham sua estrutura básica , mas a decisão final concentrava-se no Conselho de Planejamento Educacional, composto pelos representantes dos órgãos centrais e presidido pelo Secretário da Educação.

Os canais de comunicação dos órgãos centrais (conforme ilustra o esquema do anexo I [7]) com as Unidades Escolares (U.Es.) passavam - como ainda hoje - pela Divisão Regional de Ensino (DRE) e pela Delegacia de Ensino (DE), e o sistema de supervisão constituía um "ótimo canal" para efetivação desse fluxo e refluxo de comunicação da ação pedagógica. Na U.E., este papel deveria caber ao coordenador pedagógico ou coordenador de área, mas nem sempre o módulo da escola estava completo. Na DE, o volume de tarefas administrativas atribuídas ao supervisor de ensino constituía um obstáculo à realização de sua ação pedagógica junto às UEs. Ainda conforme o documento:

> "para a CENP em especial, a ausência deste canal eficiente de intercomunicação poderá significar **a não influência de grande parte de sua produção na prática dos professores"**. A CENP, desde a sua criação, disposta no Decreto de número 7510/76, continua o documento, tem procurado uma sistemática eficaz para implementação curricular e, conforme revelam várias avaliações não tem obtido sucesso. **Então, "a monitoria foi proposta com o objetivo de dar apoio pedagógico à ação da supervisão**

7 -Trata-se do Anexo I do documento: MONITORIAS 1a e 2a DEs, 1986, inspiraram-se no Documento oficial, que ora estamos utilizando para este histórico: CENP/SE, p.11 e 12.

na implementação do currículo".[8]

De acordo com as peculiaridades de cada monitoria de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, foi feito um histórico. Apesar da riqueza contida nas diferenças, buscaremos aqui periodizar a partir das semelhanças, a fim de que elas nos sirvam como introdução no nível estadual, ao trabalho realizado pela monitoria de História em Campinas.

A monitoria no Estado desenvolveu-se em duas fases distintas, de acordo com o documento em questão, sendo que a primeira se deu nos anos de 1978/79 e 80, quando foram treinados "professores divulgadores" com o objetivo de divulgar os subsídios de cada um dos três componentes curriculares. A função desses professores nesse momento, era pouco delineada, vaga, acumulando as atividades de docência e de divulgador dos subsídios para implementação dos guias curriculares da CENP. A segunda fase, em 1981, se inicia com a proposta de que os professores divulgadores desenvolvessem treinamentos e cursos de reciclagem para professores da rede, sem interferir nas atividades normais da escola. Conforme o documento, foram afastados professores que lecionavam em escolas pertencentes às DEs e subordinadas às seis Divisões Regionais que haviam se proposto a implementar o projeto da CENP.[9]

Em 1982, a CENP treinou professores-monitores para todas as 18 DREs do Estado, mas só em 1983 se deu o afastamento dos mesmos, porém não atingindo ainda todas as DEs. Em setembro de 1984, a CENP expediu uma instrução para completar a monitoria nas DEs, buscando desenvolver **as ações de capacitação de recursos humanos e para fornecer apoio técnico à ação supervisoras no atendimento às prioridades da Secretaria de Educação.**

No entanto, outra fonte nos dá a perceber que, antes da criação da CENP em 76, já aparecem "monitores multiplicadores" para difusão dos guias curriculares em 1975, preparados pelo CERHUPE - Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof. Laerte Carvalho". Esse processo de difusão sofreu problemas devido à falta de domínio teórico do conteúdo:

> " assim, foram repassadas a distribuição do conteúdo específico de suas áreas e as considerações gerais que introduzem os guias curriculares...O treinamento na última fase (fevereiro de 76) foi ineficiente pela ausência de

8- CENP/SE, opus cit, (grifos nossos).
9- Apenas 6 DEs contavam com coordenadores pedagógicos em suas escolas: Cap.2, Leste e Oeste (na capital), Sorocaba, Bauru, S. José do R. Preto (interior)

monitores devidamente preparados..."[10]

Monitores de Campinas ampliando espaços

É importante para o nosso objeto de estudo destacar no documento que a monitoria, principalmente a partir de 1983, foi assumindo outras funções e passou a ser encarada como uma estratégia para agilização da reflexão e da discussão dos professores em torno de questões mais abrangentes: função da escola, reorganização dessa escola, o papel do componente curricular, suas diretrizes.[11]

Voltemos aos documentos produzidos em Campinas, onde este ponto fica mais claro:

...e foi na prática que começamos a definir a função do monitor, enquanto professor ocupando esse precioso espaço na DE... [12]

Aos poucos, fomos ampliando o nosso espaço de ação, dadas as solicitações dos professores na nossa atuação nos encontros do projeto pedagógico e nas inúmeras reuniões que faziamos nas DEs. E assim:

...nossa atuação passou a se dar em 3 níveis inter- relacionados:

-mediação entre os professores e os órgãos centrais, as Universidades e entidades ligadas ao ensino e à pesquisa.

-coordenação do trabalho docente através de apoio técnico, capacitação docente, discussão e acompanhamento da prática pedagógica e promoção de reuniões pedagógicas para troca de experiências e reflexão teórica sobre a prática.

-proposição de novos caminhos, novas metodologias, com a consciência da necessidade de estarmos estudando e ousando propor, assumindo uma posição de vanguarda [13] *em relação ao nosso próprio trabalho e ao dos colegas*[14]

Vejamos a expectativa da CENP quanto à função do monitor: "... atividades de capacitação, atualização e de apoio pedagógico junto aos docentes..."[15].

Já em 1986, conforme os monitores, a função seria de: *assessoria a especialistas da*

10- PALMA,J.C., opus cit., pp. 20 / 22. (grifos nossos)
11- CENP/SE, opus cit., p. 60.
12- MONITORIAS,1a e 2a DEs, opus cit, p 4.
13 -SAVIANI,D., opus cit. p.91. Preocupado em responder: Como se configuram as relações de poder entre educação e política, o autor explica o "realismo" da política e o "idealismo" da educação, apoiado nas formulações de Gramsci, pois, a prática política não pode ser partidária, ela se apóia na verdade do poder, enquanto a prática educativa se apóia no poder da verdade. Para que essa verdade se manifeste, e a dominação fique em evidência para a classe dominada, é preciso engajá-la na luta de libertação. A classe capaz de exercer a função educativa, em cada etapa histórica é aquela que está na **vanguarda**, a classe historicamente revolucionária. Daí o caráter progressista da educação.
14- MONITORIAS, opus cit. p. 4
15- CENP/SE, opus cit., p. 39.

educação (principalmente supervisor de ensino) preparo e realização de cursos e/ou encontros para capacitação de professores, reuniões de trabalho, visitas as UEs e plantões nas DEs para atendimento às solicitações de professores quanto à orientação de atividades, materiais de apoio a aprendizagem.[16]

Especialistas da CENP também estabeleceram alguns **critérios para o exercício da monitoria**: ser titular do cargo de professor, com experiência docente; ser especialista no componente curricular no qual será desenvolvido seu trabalho; ter disponibilidade de 40 horas semanais de trabalho; residir de preferência no município da DE a que esteja subordinada sua UE, cabendo ao Diretor Regional e aos Delegados de Ensino a indicação dos professores para o exercício da monitoria.

Até 1982, essa função coube à CENP. Novamente, a prática de ação dos monitores de Campinas apontou para a necessidade de outros critérios, que foram sendo criados no decorrer do projeto, tais como: *interesse, capacidade, iniciativa para iniciação pedagógica e liderança entre os professores. Os critérios para seleção foram predominantemente dois: a competência técnica e o compromisso político.*

Novamente vamos adentrar no contexto teórico dos nossos contemporâneos, para entendermos o significado dos termos, com os olhos da época. A Professora Guiomar N. de Mello, que teve como mestre/orientador o prof. Saviani, também teve sua produção teórica presente nas discussões das equipes, com professores, e muitas vezes aparece nos documentos primários produzidos pelo grupo. É importante destacar da sua tese central , que o sentido político da plena realização da prática docente do professor se realiza principalmente pela mediação da competência técnica.[17].Houve inúmeras polêmicas em torno desta tese.[18]

16- MONITORIAS, opus cit., p. 3

17- MELLO,G.N., Magistério de 1o grau-da competência técnica ao compromisso político. . Em "Retomando a teoria revisitada", destacaremos sua tese central: "(...)o que vislumbro é a possibilidade de esgotar a ação docente naquilo que ela pode ter de eficiência técnica. Isso é que realizará o seu sentido político em si.
De outro lado, vislumbro a inquietação dos professores, em sua perplexidade, expressada na dissimulação do discurso de um lado, e na veemente defesa de seus interesses salariais de outro, a indicação do sentido político para eles da atividade docente. Todo o problema está em resolver à pergunta crucial: poderá este último sentido político da prática docente realizar-se plenamente, sem que o primeiro, que subentende o saber fazer técnico, também caminhe para a sua realização? A resposta a esta questão, na perspectiva deste trabalho, é não. E por aí chego à sua tese mais importante: **o sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político na prática docente para o professor." p. 44 (grifos nossos).**

18-Destacaremos a contraposição de ARROYO,M. que considera simplista esta relação escola-democracia, por reduzir a história a uma luta pedagógica ou dos conflitos pelo controle do saber,

É importante ressaltar que sempre houve participação intensa não só dos monitores mas das equipes pedagógicas em todos os movimentos reivindicatórios do magistério e, por vezes, alguns participaram diretamente nas diretorias e conselhos de representantes das entidades:

Todos nós, de um modo ou de outro tínhamos um passado de luta pela escola pública, tanto a nível pedagógico/docente como sindical.[19]

O peso desse passado de lutas era grande. No momento das reivindicações, orais ou escritas, tanto as dirigidas pelas equipes pedagógicas como um todo,(ora ao Diretor da Divisão Regional de Ensino de Campinas20, ora ao Secretário da Educação do Estado de São Paulo) , quanto as destinadas à circulação interna, pelos monitores, ou pelos supervisores coordenadores[21] (aos delegados de ensino ou aos próprios supervisores), por ocasião das inúmeras reuniões gerais, vão levar a **uma nova revisão dos critérios no momento da criação da 3a DE em meados de 1986, com vistas à seleção do seu primeiro quadro de monitores.** Mais escolas, mais municípios, mais professores, mais monitores, supervisores e um delegado de ensino, portanto, para dar continuidade ao Projeto Pedagógico.

Cabe aqui lembrar que as mobilizações das equipes tiveram **dois momentos de conquistas** muito preciosos, com a criação da 3a DE. **O primeiro** consistiu na criação, concedida pela Secretaria da Educação, das monitorias de todos os componentes curriculares. De imediato, a delegacia selecionou apenas os monitores que de direito o Estado garantia a todas as DEs - Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática e Ciências

---

do conhecimento, da qualificação: "(...) se na pequena pedagogia escolar pouco avançamos, na grande pedagogia do trabalho e da práxis social houve grandes avanços.(...) Qual o princípio educativo que vem tornando o povo mais sabido, ainda que continue mal instruído?(...) A lógica desse **escolacentrismo** tem sido destacar a importância da escola a partir de um olhar pessimista do social como deformador e deseducativo. Durante mais de um século, essa lógica foi aplicada às relações escola-cidadania e agora passa a ser aplicada às relaçÕes escola-trabalho.(...) esta tentativa nos desviará dos reais vínculos entre trabalho-práxis social e educação". Ver: "Trabalho Educação Escola LDB", Rev. Educação, APEOESP, pp. 4 / 12.

19- MONITORIAS, opus cit., p. 3.(grifos nossos)

20 -Na DRE o cargo de Diretor foi ocupado por Otávio César Borghi (in memorian) que nunca deixou de dialogar com as equipes pedagógicas, mantendo vivo os nossos conflitos e acima de tudo, entendendo-os como parte frutífera do processo.

21 -Os coordenadores do Projeto, eram supervisores escolhidos inicialmente (85/86) por toda a equipe pedagógica de cada DE , acumulando portanto duas funções. sempre dedicaram grande parte do seu tempo além das horas de trabalho, para reuniões pedagógicas, principalmente com as monitorias. Foram coordenadores: Áurea Sigrist de Toledo Piza (1a DE), Antônio Césare Babboni(2a DE), e depois substituído por Delza Maria Frare Chamma . Por ocasião da criação da 3a DE a professora Delza foi transferida para coordenar e garantir a continuidade do Projeto, junto com a delegada de ensino. De 1987/88 a coordenação na 2a DE foi entregue à Julieta M. J. de Moraes.

-. Mas, no início de 87, a 3a DE inicia o planejamento em fevereiro com **todos os monitores já afastados.** CONQUISTAS.

No segundo , a agenda recheada de anotações carregadas de emoção, lembram uma conquista do grupo que **alterou uma publicação no Diário Oficial** quando em 5/6/1987, por ocasião da posse recente do Governador do Estado de S. Paulo, Orestes Quércia, **a tradição** de "indicação política" dos delegados de ensino, que geralmente é acompanhada de uma lista com assinaturas de supervisores de ensino (que têm peso mais moral), é feita pelos deputados (geralmente locais/de Campinas) ao governador, **destituiu a delegada indicada por todas as equipes pedagógicas, pelos professores, diretores envolvidos no Projeto,** colocando um outro no lugar.

Fomos avisados logo pela manhã quando as delegacias de ensino estão abrindo, sobre a "nova indicação" de um outro delegado. Neste dia ninguém sequer almoçou. Antes do final do dia, pelo menos oralmente o problema "na palavra" já estava resolvido. A delegada ficava na 3a DE.

Nós nunca nos mobilizamos tanto, com tanta rapidez e com tantas categorias lutando simultaneamente. Inúmeros abaixo-assinado dos educadores (professores, diretores, assistentes) e funcionários (secretários, escriturários, serventes) jurisdicionados às três DEs foram levados em mãos a São Paulo, ao Secretário de Educação do Estado; a Comunidade Negra, as lideranças locais das entidades representativas do magistério reuniam seus grupos (caso da UDEMO (União dos Diretores do Ensino médio Oficial) *que se reuniu na escola Dom Barreto), parte dos supervisores que estavam ligados ao Projeto, os delegados de ensino, o diretor da DRE. Nós todos havíamos insistido muito para que a ex-supervisora, que foi uma das pioneiras do Projeto Pedagógico, que permaneceu envolvida lutando de "corpo e alma", aceitasse a difícil tarefa de ser delegada ...*

Um grupo de monitores (agora das 3 DEs) mais alguns supervisores, souberam da presença do Deputado Chico Amaral, neste dia na Unicamp e prá lá se dirigiram.

Foi dada a palavra.

Quatro dias depois, o Diário Oficial trouxe a recondução oficial da delegada. Foi incrível ver tanta gente correndo, falando junta, gesticulando, xingando, telefonando, escrevendo, entrando e saindo de carros...Na estreita rua Abolição, num barracão improvisado, banheiro do lado de "fora", com divisórias e uns poucos móveis, bem próxima à 2o DE, que a delegada e o grupo trabalhava fazendo "disto", a 3a DE.

A emoção que sentimos ao ver a Edwiges sentada novamente em seu lugar foi muito forte. O resto ficou por conta dos bilhetes inúmeros vindos de quase todos os municípios, grupos, entidades, pessoas que vinham acompanhando as flores e o carinho que

cobriram sua mesa.

Colado à agenda, o xerox do D.O. assinalava a conquista:

D.O;Seç.II,S.P.,97(106),terça-feira, 9/6/1987

TORNANDO SEM EFEITO:

a resolução SE de 04, publicada em 5.6.87, que designou Aparecido Leme Colacino, RG No 2,215.497, diretor de escola, SQM, padrão 44-e, da escala de vencimentos 4, para exercer a função de Delegado de Ensino, SQC-I-QM, na 3o DE de Campinas, DRE da mesma cidade.

a resolução SE. de 4, publicada em 5/6/87, que cessou a designação de EDWIGES PEREIRA ROSA CAMARGO, RG 2664211, para exercer as funções de Delegado de Ensino, SQC-I-QM, junto à 3o DE de Campinas, DRE, da mesma cidade.

Um dos aspectos fundamentais dessas metodologias de ação que foram sendo geradas pelo grupo, decorrem também do conhecimento do espaço de atuação de dentro das DEs, reduzindo "o tempo de espera" para as conquistas e ampliando qualitativamente as relações internas com a máquina estatal e as regras da burocracia, pois o grupo assumiu **a decisão sobre os critérios para selecionar novos monitores. Conquista !**

Vejamos os critérios transformados: ***pertencer à 3a DE; formação específica na disciplina; experiência docente (preferencialmente de 1a a 8a séries) de, no mínimo, 3 anos de exercício como efetivo; disponibilidade de 40 horas semanais; apresentação de um currículo; apreciação profissional do candidato por parte do diretor em relação a sua prática docente; apresentação por escrito de uma reflexão sobre as seguintes questões: como o candidato vê a escola de 8 anos, a partir do ângulo de sua disciplina, e suas expectativas a respeito do trabalho na monitoria; consciência profissional, competência técnica e compromisso político com a escola pública manifestados através da participação efetiva no projeto pedagógico da DE e nas atividades da própria escola; entrevistas com a comissão.***[22]

Aprendíamos na prática coletiva a arte de conquistar mais do que tropeçar. As contradições externas pareciam claras. Somar esforços com o Governo Montoro **não significava a perda da combatividade**, pelo contrário, o princípio da luta pela democratização que nos movia enquanto grupo de educadores "24 horas por dia", dava um

22 -Esta circular foi distribuída à todas as escolas de Campinas através dos diretores de escola por ocasião da 1a reunião pedagógica com a nova delegada -Edwirges Pereira Rosa Camargo, em 29 de Agosto de 1986. Na 1a DE a delegada de ensino era Iaci Pereira do Vale e na 2a DE Zacarias Pereira Borges, ambos estiveram como delegados desde o início do Projeto. (Anexo III)

BIBLIOTECA CENTRAL

tom forte, ousado, às metodologias de ação político/pedagógicas porque vinham ancoradas às esperanças e as paixões "pela causa"[23] . Os conflitos e as tensões **entre e inter categorias** representadas nas equipes pedagógicas , sempre afloravam nas relações mais ambíguas e contraditórias mescladas por agressividade, afeição, individualismo e solidariedade.

Em 85, houve **dois grandes momentos de avaliação**, além daquelas feitas a cada grande encontro bimestral do projeto: uma feita pela CENP e outra pelas equipes pedagógicas de Campinas.

Quanto à **avaliação feita pela CENP,** com as informações advindas da análise dos dados,[24] o trabalho da monitoria foi considerado importante, devendo, portanto, ter continuidade. A importância foi atribuída por todos os sujeitos envolvidos nesse esquema de trabalho, **principalmente pelos professores**, por representar um trabalho de grupo realizando grande número de atividades com a supervisão; pelo eficiente canal de comunicação entre órgãos centrais e UEs; e pelo alto grau de participação de todos os profissionais direta ou indiretamente envolvidos no trabalho da monitoria. **Os principais entraves** (Tropeços ?), na opinião de todos, diziam respeito à necessidade de embasamento legal para impor os limites dos direitos e deveres do monitor, uma vez que ele exerce uma **função de fato e não de direito.** Por outro lado, a CENP chamava a atenção para a necessidade de clarear os limites legais administrativos e financeiros da monitoria a fim de que: "possíveis choques" entre supervisores e monitores pudessem ser evitados; para facilitar a tarefa de capacitação junto aos docentes...[25]

Mas será que os tropeços foram decorrentes apenas da hierarquia funcional, da burocracia ?[26]

23-Importante lembrar (mesmo a posteriori) o alerta de GRAMSCI: "A ilusão explosiva nasce da ausência de espírito crítico , pois as modificações no modo de pensar, nas crenças, nas opiniões, não decorrem mediante "explosões" rápidas, simultâneas e generalizadas, mas sim , sempre através de combinações sucessivas , de acordo com fórmulas de autoridade variadíssimas e incontroláveis (...) Na esfera da cultura se combinam as diversas camadas ideológicas, **as transformações culturais são lentas e graduais,** diferentes da paixão que é impulsiva , **a cultura é um produto de complexa elaboração** (...)". Os intelectuais e a organização da cultura,p. 175 e 176. (grifos nossos)

24- CENP/SE, opus cit., pp.22 / 25. Os sujeitos envolvidos foram: professores I, III, supervisores de ensino. Havia neste momento no E. de S.P.: 400 monitores, 18 diretores regionais de ensino, 18 assistentes técnicos de ensino de 1o grau, 118 delegados de ensino e 1020 supervisores de ensino.

25- Idem, ibidem, p. 39.

26- "(...) o controle burocrático significa uma estrutura social em que o controle é menos visível, uma vez que os princípios do controle estão embutidos nas relações hierárquicas do local de trabalho(...)". APPLE,M., opus cit,p.156.

Em 29 de novembro de 1985, **as equipes pedagógicas de Campinas fizeram uma ampla consulta à rede com o objetivo de avaliar o Projeto Pedagógico** *Reorganização do ensino de 1o grau, e entre outros aspectos também foi avaliado o trabalho da monitoria. Mais uma vez o resultado foi favorável à sua continuidade. Participaram 2780: professores I e III, diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, delegados e monitores. Havia 180 escolas e 4 municípios além de Campinas: Valinhos, Vinhedo, Indaiatuba e Monte Mor. Dentre os objetivos da avaliação estavam: fazer o profissional da educação* ***participar das decisões do seu grupo específico e participar das decisões do replanejamento pedagógico. Mas já não era consensual, para os supervisores de ensino, a presença de monitores nas DEs e nem o trabalho integrado das equipes pedagógicas das duas DEs.*** **Tropeços /Conquistas.**

Conforme a monitoria:

(...)principalmente, porque, devido ao fato de estarmos realmente movimentando as águas, ***as resistências também se fizeram presentes,*** *quer de forma explícita, quer através de "boicotes brancos".*

O resultado foi amplamente favorável à continuidade do projeto e da atuação da monitoria...[27]

Devido às "questões internas" dos supervisores ao trabalho conjunto, que no início de 85 havia aproximado as duas DEs, ou seja, as duas equipes pedagógicas e todos os professores num projeto único, podemos ver no documento a exigência de nova metodologia de ação do grupo:

Essa avaliação serviu de base para a programação dos trabalhos para 86. Uma dificuldade, porém, surgiu da decisão dos supervisores de ensino[28] *de, por questões internas, atuarem cada um no âmbito da sua DE. Em consequência, nós, monitores, passamos a buscar alternativas para um trabalho que desse continuidade à mesma linha de 85, sem, no entanto, poder contar com o agrupamento de professores das duas DEs*[29]

Houve resistências para tentarmos impedir essa decisão, tanto por parte dos supervisores e dos coordenadores que estavam mais ligados ao Projeto, quanto dos monitores.

Como monitores, sentíamos que o nosso espaço de ação era cada vez mais minúsculo

---

27- MONITORIAS, opus cit., p. 7 e 8.

28-A teoria que fundamenta a Supervisão foi fruto da LDB 5692/71,, foi idealizada para atender **a diversidade de especializações exigidas pela moderna tecnologia, para aumentar a produtividade da escola,**. Ver: Supervisão Pedagógica em ação,CENP/SE,1979.p 20 e 21.

29- Idem, ibidem, p.8.

diante dos problemas da escola pública que iam aflorando cada vez mais, pois, nas DEs, pudemos olha-los de um outro lugar, visualizar outros horizontes, outras possibilidades de ação.

Em fins de 84, enquanto a CENP expedia instrução para completar as monitorias em todas as DEs do Estado para oferecer "apoio à ação supervisora no atendimento às prioridades da Secretaria de Educação", contribuindo com a "diversidade de especializações exigidas pela tecnologia moderna", vimos que **algo diferente estava se passando na atuação dos monitores em Campinas.**

No surgimento das monitorias no Estado, a preocupação da SE, antes e depois da CENP, quase sempre esteve ligada (com menor intensidade após 84) a uma **estratégia para viabilizar suas propostas de controle da ação do professor em sala de aula através de um professor "especialista".** Dentre as palavras de ordem mais freqüentemente associadas à designação de professores monitores que encontramos nos documentos oficiais estão: controlar, direcionar, uniformizar, multiplicar, divulgar, treinar, repassar...ora via guias curriculares, ora via subsídios (CENP), ora via uniformização dos conteúdos curriculares (DEs)[30]

Esse **adestramento** na educação não se desvinculava da conjuntura política do Estado Militar pois implicava o adestramento de mão de obra para o mercado. A sala de aula nem sempre escapa dessa lógica cujos fios mais longos se encontram no Capital.[31] A mecânica do poder, se expande por toda sociedade, assumindo as formas mais concretas tendo como alvo o corpo humano, para adestra-lo e controla-lo em suas ações, aumentando assim a força econômica e **diminuindo a força política.**[32]

30- As palavras de ordem foram extraídas do histórico sobre o curriculum, a partir de nossa leitura. Ver Palma, opus cit., pp.11 / 32.

31- ver RIBEIRO,W. Geografia e Lutas Sociais, Parafraseamos algumas de suas idéias (inspiradas na contribuição de Foucault) para lembrar que a escola de certa forma, também representa a síntese da dominação do tempo da produção (h/aula) e professor (trabalhador). Ela também traz na sua hierarquia a representação explícita do poder. A sala de aula reproduz relações de dominação, valoriza a hierarquia, a autoridade. O tempo do capital penetra o corpo que é moldado para executar as tarefas da produção, com imposição de atos, de postura, de movimento, de existência, e com ele todos os controle minuciosos do poder. É o tempo único da lógica do capital, da sua reprodução ampliada que se insere nos indivíduos de modo desigual. (p. 41 e 42)

32- ver Machado,R., em sua análise crítica feita na introdução da: Microfísica do poder, Foucault,M., pp. XII/XIII, Nesta Introdução ao livro a autor faz comentários sobre as produções de Foucault, dentre elas, aponta que "os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro poderes existem integrados ou não ao Estado, distinção que não aparece, até então, ter sido relevante ou decisiva em suas análises. "Mas, achamos fundamental destacar um outro ponto do comentário de Machado, dentro de nosso estudo: "É que nem o controle, nem a destruição do aparelho do Estado, como muitas vezes se pensa - embora talvez cada vez menos - é suficiente para fazer desaparecer ou para transformar, em suas características fundamentais a rede de poderes que impera em uma

Após 1984, as razões da Secretaria da Educação eram diferentes das razões da CENP, que eram diferentes, por sua vez, das razões das equipes pedagógicas de Campinas com relação às **monitorias de história e geografia.**

2. 1As monitorias de história de Campinas: uma conquista exclusiva.

O trabalho foi enriquecido com a presença dos monitores de história, geografia, educação artística, língua estrangeira moderna-inglês e educação física...

Em Campinas, em Maio de 1985, devido ao trabalho desenvolvido no âmbito do projeto pedagógico elaborado pelas duas DEs conseguimos da SE, em caráter especial, professores afastados junto a estas duas DEs em todas as disciplinas do quadro curricular do primeiro grau.[33] Assim os monitores contam o começo da nossa história, mas, vejamos mais informações através de uma outra fonte, de um outro lugar, da coordenação da CENP :

> "A monitoria no âmbito da Delegacia de Ensino criada em 1979 para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências **nunca chegou a se viabilizar nas disciplinas de História e Geografia. Inicialmente(1979/82) por não ser prioridade;** a partir de 1984, a CENP fez várias propostas ao Secretário da Educação com vistas a criar as monitorias de Geografia e História nas DEs, entretanto, **a forte oposição feita pela APASE** (entidade representativa dos Supervisores de Ensino) fez com que a Secretaria da Educação não se decidisse por esta medida. Até 1986 **as exceções eram as DEs de Campinas, que a partir de um projeto próprio** conseguiram autorização do Secretário da Educação para instalar **as monitorias em todas as disciplinas do currículo de 1o grau"**34

Ao lermos este parágrafo, algumas questões nos vêm à mente: por que antes de 1982 História e Geografia não eram consideradas como disciplinas prioritárias? Por que a CENP tinha interesse em cria-las? Por que a APASE fazia forte oposição? Por que as DEs de Campinas conseguiram a autorização com um Projeto próprio?

---

sociedade" (grifos nossos)

33 - MONITORIAS, opus cit, pp. 3/5

34 - PALMA,J.C., opus cit, rodapé. O autor nos traz importante contribuição para análise da Reforma Curricular de todos os componentes curriculares de ensino de 1o grau da SE/SP de 83 a 87, através de documentos oficiais, da Imprensa, do Debate da Assembléia Legislativa de S.P, de entidades e associações científicas. A Proposta Curricular de História foi a mais polêmica em todos os lugares. p. 79

Sobre o interesse da CENP e a conquista das monitorias em Campinas, algumas respostas foram apontadas, anteriormente, mas, para podermos continuar nossa investigação vamos dar uma espiada nas fontes e nos documentos primários que temos para tentarmos cobrir algumas dessas lacunas sobre "prioridades". No caso das "oposições" haverá "zonas silenciosas" por falta ou por desconhecimento dos registros. As agendas poderão nos ajudar...

A "prioridade" ou a importância das disciplinas era tanta que ficou por conta das intenções do governo militar. Apesar das resistências[35], de 1971 até 1984, não só a História e a Geografia foram descaracterizadas, mas todas as Ciências Humanas.

Nos planejamentos curriculares, esse espaço foi ocupado não só por "Estudos Sociais" mas também por Educação Moral e Cívica, OSPB, criadas pelo governo Militar para ampliar em profundidade e largura seu projeto educacional, através do controle mais eficiente da sala de aula. Dessa forma, nossas lembranças estariam asseguradas(?), com o reforço (pois já é tradicional nas escolas brasileiras em sua grande maioria) dos grandes feitos, dos grandes homens, das datas selecionadas como cívicas, bem como dos seus mitos e seus heróis.[36]

A equipe técnica de Estudos Sociais/História da CENP, em outubro de 84, num texto datilografado para o encontro estadual na CENP, com professores de história, assim se posicionava sobre a recente separação de Estudos Sociais, novamente em História e Geografia nas 5as e 6as séries do 1o grau:

"A importância desta separação é inegável não só porque a partir da 5o

---

35 -ver FENELON,D.R, "A Questão de Estudos Sociais", Cadernos CEDES, no10. Após contextualizar com denúncias de que a educação e o ensino vão mal, convivendo ora com o silêncio onipotente do poder (ora com sua repressão) de um lado e de outro com as manifestações e as greves dos docentes se repetindo ano após ano, com professores de 1o e 2o graus que gritam a crueza e a precariedade de sua situação salarial e de trabalho, o marasmo e o desestímulo que reina nas universidades..diz a autora: "Não é por coincidência que as disciplinas mais atingidas por tudo isso sejam exatamente as nossas (...)É importante saber o que se faz com a disciplina História porque aí está presente, de forma consciente, o caráter da manipulação que se quer atribuir ao ensino, transformando em práticas educativas..." Importante lembrar que a professora Déa representou sempre uma liderança nesta luta contra a existência de Estudos Sociais. pp. 11/23

36 - Ver FONSECA,S.G. Caminhos da História ensinada. A investigação da autora centra-se na análise da História emergente das mudanças ocorridas, sobretudo nas experiências de Reformas curriculares de S. Paulo e Minas Gerais. No Capítulo 1, traz contribuição para entendermos na História da Educação Brasileira a (des)qualificação dos professores de história, bem como a "destruição das humanidades" pelo governo militar, que no ideal do Conselho de Segurança Nacional, pós 68, buscava controlar as resistências do regime autoritário. A Reforma de 1971, previa a adoção de Estudos Sociais, pois pelo decreto 547 de 18/4/69, foram implantadas as licenciaturas curtas e dessa forma a especialização em história e geografia ficou apenas para o mestrado e doutorado. A lógica da racionalização capitalista, incorporada às escolas brasileiras nas décadas de 20 e 30. pp. 17/35

série a História e a Geografia já podem ser tratadas separadamente (pelo estágio de desenvolvimento da criança) mas também pelo papel que estas disciplinas representam no currículo.(...)

Chamavam também a atenção para a tecnização do ensino:

..." A partir dos meados da década de 50, começou-se a viver o período desenvolvimentista e as grandes metas que passam então a nortear a Reforma do ensino (Diretrizes e Bases/61) que eram tornar a escola um meio para a criação de mão de obra e não a formação do cidadão consciente e participativo.(...) Com a 5692/71 essa tendência tornava-se bastante acentuada"

No Estado de S. Paulo, o então coordenador da CENP, que provavelmente vivenciava outras tensões e oposições num nível mais amplo, estadual, assim compreendia o trabalho do grupo de educadores:

"(...) a razão do sucesso alcançado (pelas monitorias) é a união dos esforços, tanto dos supervisores quanto dos monitores, sob a competente coordenação do Delegado de Ensino. Desse modo estabelece-se um trabalho em equipe, que possibilita uma maior troca de experiências e informações bem como o estabelecimento de objetivos comuns de trabalho.

Onde não houve integração a monitoria fracassou" [37]

Aqui retomamos uma área de tensões: a oposição da APASE às monitorias no Estado de S Paulo. As agendas nos mostram que os ruídos também chegavam a Campinas, porém o Projeto Pedagógico já desencadeado, as novas exigências para sua continuidade, vindas de todas as categorias envolvidas, inclusive a dos supervisores de ensino que estavam profundamente envolvidos no processo, fizeram o grupo levar, no momento da negociação com o Secretário da Educação a assinatura de **todos os supervisores das duas DEs de Campinas, manifestando-se favoráveis às monitorias**.

Apesar da luta intensa e das mobilizações contínuas dos educadores, a "exclusividade" nos estimulou a lutar na instância do Estado, com os 118 professores de história **representantes** das DEs, para que também fossem afastados de suas funções de docência e pudessem atuar como **monitores.**[38]

---

37 - PALMA,J.C., opus cit, p.128 e 129

38 -Participamos de todos os encontros na CENP com os professores de história das diferentes

Mais uma referência escrita (o que é difícil encontrar) para continuarmos visualizando a monitoria a partir do coordenador da CENP, atentando para mais uma diferença:

> "Há que se considerar ainda, como um fator facilitador da ação da monitoria nas DEs de Campinas, **a flexibilidade** com que ela trabalhou as orientações e materiais elaborados pela CENP, procurando sempre compatibilizá-los com as reivindicações dos professores"[39]

Retomando a história. Em 1975, o projeto dos guias curriculares previa três etapas: elaboração, difusão, acompanhamento e controle, mas a última etapa não se concretizou devido à falta de domínio teórico de conteúdo da parte dos **monitores** multiplicadores necessários a **repassar** a distribuição do conteúdo específico de suas áreas e as considerações gerais que introduzem os guias curriculares. Na avaliação **oficial,** a proposta dos guias curriculares do Estado de São Paulo era tarefa complexa e genérica demais **quando colocada exclusivamente nos ombros dos professores que atuam de forma isolada na sala de aula.** O professor **necessitava** , de orientações mais específicas de como proceder para desenvolver o trabalho **de acordo com o sugerido nos guias curriculares**, o que vai desencadear o projeto de "subsídios" para implementação dos guias. Com eles **desaparece a flexibilidade, aumenta o direcionamento da ação do professor em sala de aula, tentando uniformizar.**[40]

Conforme esboçamos no histórico, essa "flexibilidade"[41] deve ser entendida no processo de "Tropeços e Conquistas" de um Projeto Pedagógico que foi desencadeado dentro das DEs, por um grupo de educadores que lutou dentro e fora das instituições do Estado, através de uma metodologia de ação **pedagógico política** gestada numa práxis

---

regiões do Estado, desde 84 como representantes e depois de Maio de 85 como monitores. Foram permanentes em todos os encontros as reivindicações junto à SE pela monitoria de história, pela ampliação da experiência de Campinas. Alguns professores chegaram a vir conhecer o Projeto pessoalmente, outros conheceram através dos nossos relatos.

39 - PALMA,J.C., op.cit, p.129, (grifos nossos)

40 - Idéias extraídas de PALMA,J.C., opus cit, pp. 20 / 24
Importante destacar que o autor não concorda com estas posições por considerá-las equivocadas e tolherem a liberdade do professor. (grifos nossos)

41 -Apenas para estimular a memória, num passado recente, o princípio da **flexibilidade** nos deixou heranças desastrosas. Esse alerta, nos foi dado por SAVIANI, "O que fez a Lei no 5692? Tomemos por exemplo o princípio da flexibilidade, que é a chave da lei, que é a grande descoberta dessa lei, a sua grande inovação. Ela é tão flexível que pode até não ser implantada. E mais ainda: é tão flexível que pode até ser revogada: e eu não estou inventando não (...)Através dessa flexibilidade, se instituiu, por exemplo, aquela diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal ou ideal(...) "Significava que o conteúdo de 1o grau poderia ser dado em 8 anos ou menos, de acordo com as condições das escolas. Ver SAVIANI, opus cit, p. 57 e 58.

partilhada, lentamente maturada. Conforme o nosso entendimento como grupo na época, *numa prática transformadora, numa relação dinâmica entre o real e o ideal onde se situa a busca da dimensão de totalidade da tarefa educativa através da consciência do possível, onde o pedagógico é também político, portanto sem impor diretrizes, mas propondo um projeto de trabalho para ser discutido, baseado em objetivos comuns.*[42]

Com objetivos comuns, com princípios, com Projeto, havia denominadores comuns, mas com histórias específicas de cada monitoria de cada componente curricular (ou disciplina). Estas atuavam com os diferentes grupos de professores, diferentes grupos de estudos, por serem **sujeitos diversos, com controles diversos**, seja dentro das DEs (com as diferentes equipes pedagógicas, diferentes coordenadores), seja com as diferentes equipes técnicas da CENP(e seus diferentes assessores), seja com as diferentes universidades, (com professores diferentes),e portanto, com **construções sociais muito diversas.**

Considerando também que a monitoria de história nasceu como fruto de conquista das equipes pedagógicas para dar continuidade ao trabalho coletivo, e não por iniciativa da CENP(embora ela assim o desejasse), esse espaço de atuação era mais amplo e mais complexo, dadas as expectativas das equipes e dos professores na teia de relações já construída.

Simultaneamente, em fins de 84, a CENP iniciava a Reforma Curricular, promovendo o 1o encontro de professores de história representantes de todas as DEs do Estado de S. Paulo. No início, nós não víamos com clareza a necessidade de distanciamento desta atuação em dois níveis: representantes na CENP e monitores em Campinas.

Nossa atuação como monitores de história portanto vai se dar simultaneamente no Projeto Pedagógico de Campinas e nos encontros de representantes promovidos pela CENP, através de sua equipe técnica de história. Contudo, havia um trabalho coletivo, cujo amadurecimento foi definindo na prática a função de monitor, distanciada e depois diferenciada, quase autônoma em relação ao Estado (conforme já expusemos anteriormente), que vai dar um caráter diferente à expectativa do " repasse" da Proposta Curricular, pois este era o fio mais delicado da nossa relação com os órgãos centrais.

---

42 - Parafraseamos os parágrafos das p.8 e 9, de MONITORIAS, opus cit.

3. RECONSTRUINDO AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES/MONITORES DE HISTÓRIA

A relação dos professores / monitores com o Estado assumiu aos poucos, como vimos, um outro caráter. A mediação foi além dos "canais de eficiência", que a CENP, desde a sua criação, disposta no decreto de no 7510/76, tinha procurado para garantir a implementação curricular. Em setembro de 84, a CENP/SE expediu instrução para completar as monitorias de Língua Portuguesa, Matemática, e Ciências em **todas** as 118 DEs do Estado, buscando " desenvolver ações de capacitação de recursos humanos e apoio técnico à ação supervisora **no atendimento às prioridades da Secretaria de Educação".** A prioridade desse momento - 1984 - era a Reforma Curricular, e o processo de requalificação se inicia com tempo cronometrado para a implantação das propostas (1987) na rede pública oficial do Estado de S. Paulo .

Apenas em Campinas havia monitorias de todos os componentes curriculares do 1o grau, o que significava um trabalho e um grupo de estudos de professores de história que se encontravam regularmente no decorrer do Projeto Pedagógico, o que infelizmente não ocorria nas demais delegacias de ensino do Estado. A função, que as monitorias de história foram aprendendo na prática, teve a sua aprendizagem mais direta no convívio coletivo com professores de história de Campinas e região, nas delegacias de ensino de Campinas com os monitores mais antigos, com as equipes pedagógicas , com os coordenadores no decorrer do Projeto Pedagógico; mais indireta, mas não menos importante, com os professores da USP e UNICAMP (através dos cursos do Convênio com a CENP), com a equipe técnica de história e com seus assessores, com o "grupo de estudo de professores de história de Campinas", formado por professores de 1o, 2o e 3o graus. Assim, todas as propostas eram trazidas aos professores para serem discutidas , e **principalmente fomos aprendendo que nos cabia representar os professores,** encaminhando e defendendo as suas propostas, as suas críticas, as suas prioridades .

3.1 - Nossa posição frente a Proposta Curricular para o ensino de História: CENP/SE/.

Pretendemos com esta síntese oferecer a visão de conjunto de professores oriunda do primeiro contato da rede das DEs de Campinas com a Proposta Curricular para o primeiro grau elaborada pela Equipe técnica de História da CENP [1]

1 - monitorias de história 1a, 2a e 3a DEs de Campinas, maio/1987. Documento contendo a síntese dos relatórios de 22 grupos de 558 professores obtidos em fevereiro, solicitado por eles

Em fevereiro de 87, reunimos todos os professores de história das três delegacias de ensino então existentes em Campinas. Professores que já se conheciam e estudavam juntos havia dois anos, desde 85, nos encontros do Projeto. Desta vez, o planejamento contou também com 22 professores de história que coordenaram os 22 grupos de 558 professores , dos quais 320 eram de história. Momento da discussão da terceira versão da proposta curricular de história elaborada pela CENP para o 1o Grau. Vamos investigar as **diferenças e as semelhanças entre as expectativas:** dos professores de Campinas(e do Estado, através da entidade-APEOESP); da equipe técnica de história da CENP e seus assessores, e da Coordenação da CENP.

Trata-se de um momento oportuno(84/87) , frutífero, polêmico, como já vimos nos capítulos anteriores, pois inicialmente partilhávamos **todos da mesma expectativa: participar efetivamente do processo de elaboração da proposta curricular estadual para o ensino de história.** Professores/Monitores ligados à complexa burocracia da SE, com uma função diferente. Importante lembrar que historicamente a lógica do capital tem inserido também nos planejamentos educacionais o adestramento do professor em sala de aula, e tem tentado isola-lo e impedi-lo de controlar **as decisões curriculares**, devido à eficácia reguladora que este instrumento representa , mas - acreditamos - que nem sempre com sucesso.

Contudo, não pudemos ficar surdos ao apelo das diversidades, **dos testemunhos dos professores,** quando falavam do interior de suas salas de aula, de suas experiências. Pela primeira vez, eles falam e são registrados.

Mas comecemos pela expectativa da equipe técnica:

> " Em Outubro de 1984, a CENP reuniu professores de história representantes das diversas DEs do Estado para reflexões acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a equipe técnica de história. Com a continuidade dos encontros, realizados na CENP ao longo de 1985 e 86 reunindo estes participantes **(que repassavam as discussões em suas respectivas regiões),** iniciou-se o processo de elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino de história de primeiro e segundo graus...Sua primeira versão foi enviada aos professores da rede oficial de ensino em julho deste ano, para uma avaliação crítica, resultando nas

---

para que pudessem visualizar a posição dos demais professores de todas as DEs. O documento foi distribuído aos 320 professores de história de Campinas e região e enviado à CENP.(Anexo IV)

segundas e terceiras versões preliminares."[2]

O cronograma da CENP previa três momentos antes de 1987, quando se daria a implantação gradativa das Propostas Curriculares: em julho de 86, ***-a primeira versão*** seria discutida em nível de DE por um grupo de 20 pessoas (professores, especialistas e docentes universitários), com as sugestões enviadas em forma de relatórios à CENP, a fim de subsidiarem a reformulação dessa versão da proposta; ***a segunda*** **versão** ainda seria discutida ao nível de DE, por grupos representativos de todas as escolas, em outubro de 1986. Esta, porém, não ocorreu, porque houve a greve do magistério. ***A terceira versão***, por sua vez, seria divulgada e discutida por toda a rede oficial, antes do início do ano letivo de 1987.[3]

Desse **cronograma previsto**, apenas o encontro de julho de 86 se efetivou ao nível estadual pois **todos os professores da rede oficial** do Estado só vieram a discutir a proposta curricular de história nos dias **27,28 e 29 de julho de 1987.**

Os professores de história representantes estaduais, apesar da seriedade e da vontade enorme que tinham de participar efetivamente nas suas diferentes regiões, com todos os professores, nem sempre puderam fazê-lo, pois no calendário oficial das escolas, esses eventos não haviam sido incluídos, o mesmo ocorrendo com o afastamento (monitorias) para organizar as discussões da proposta. Os obstáculos por eles enfrentados nas diferentes regiões do Estado foram inúmeros e embora eles sempre lutassem muito para realizar essas discussões, nem sempre obtiveram sucesso. A equipe técnica de história também se mostrava muito apreensiva com este fato, o de ter que "discutir dentro das possibilidades" e não poupou esforços nessa luta dentro da CENP.

Houve quatro versões preliminares, todas no ano de 86. A primeira em 15/5/1986, com carimbo de "uso interno" (a qual não faremos menção) e que foi apresentada aos 118 representantes do Estado, mas que não consta da enumeração, pois a versão feita em julho de 86 aparece como sendo" a primeira". A segunda foi feita em setembro de 86, logo seguida pela terceira.

Nossos versos de textos, agendas, e mesmo uma cópia da primeira versão da proposta guardada nas pastas de "cursos da CENP" nos ajudaram a desvendar essas lacunas.

Não só as monitorias de história se reuniram. Nesse momento, em Campinas, o Projeto Pedagógico contava com mais uma equipe pedagógica, com mais um grupo de monitores

---

2 - equipe técnica de história, Proposta Curricular para o ensino de história -1o grau, 3a versão preliminar, SP, 1986. p.3. De acordo com nossa preocupação, estaremos buscando nas diferentes versões apenas a metodologia de ação utilizada pela equipe para avaliarmos. a participação efetiva, sem adentrarmos diretamente nos pressupostos e conteúdos. (grifos nossos) (Anexo V)

3 - ver PALMA,J.C., opus cit, p. 36

de todos os componentes curriculares do 1o. grau na 3a. DE de ensino, criada em meados de 86. **O cronograma para análise da Proposta ficou diferente**, pois a discussão com toda a rede pública de Campinas vai se dar em fevereiro, ao passo que as demais regiões do Estado o fizeram em julho de 87. De acordo com os monitores:

Em julho, a CENP enviou às DEs, as primeiras versões preliminares das Propostas Curriculares, de todas as disciplinas, elaboradas pelas suas equipes técnicas, com assessoramento das Universidades Estaduais e com a participação de professores representantes das diferentes regiões do Estado.

Estas propostas seriam analisadas, nas diferentes regiões do Estado, em dois momentos: primeiro, por grupos de professores I e III (vinte elementos por componente curricular), diretores e supervisores e, em uma segunda etapa, por toda a rede estadual de ensino.

A primeira concretizou-se em julho/agosto de 86, resultando em um documento com sugestões e críticas, enviado pelas 1a. e 2a. DEs à CENP para possíveis reformulações das Propostas Curriculares.

O segundo momento da análise não se efetuou, uma vez que a luta do magistério por melhores condições de trabalho ocupou, no calendário escolar, o espaço destinado a essa discussão.[4]

Como a consulta à rede não se viabilizou no momento previsto, as DEs de Campinas empenharam-se em retomar o espaço perdido, solicitando à SE que a discussão das Propostas Curriculares se desse no início do ano letivo de 1987.

*E é justamente este momento que se faz agora: dias **25,26 e 27 de fevereiro.***

...

E o conto continua mais um ponto."[5]

Novamente, as conquistas do trabalho coletivo, das equipes do Projeto Pedagógico. O movimento reivindicatório do Magistério e as nossas bandeiras de luta que levaram à paralisação de nossas atividades, a chamado das entidades de classe, fizeram com que os dias previstos no calendário, a duras penas conquistados, fossem substituídos pela reposição de aulas. Fizemos inúmeras tentativas para resguardá-los, pois todos os professores bem

---

4 - Os monitores embora afastados de suas funções de docência, atuando nas DEs, sempre participaram ativamente de todas as greves do Magistério, a chamado da APEOESP, pois continuavam sendo professores. Nós nos encontrávamos em outro espaço com os professores, pois as lutas se complementavam. por outro lado, sabíamos da importância que os grevistas davam à nossa adesão imediata, pois estávamos trabalhando diretamente com os delegados de ensino e com os supervisores.

5 -monitorias 1a, 2a e 3a DEs de Campinas, Uma vez mais o Projeto Pedagógico, 25/02/1987, documento produzido pelas monitorias e distribuído a todas os professores de Campinas e região no momento da primeira leitura e discussão das propostas curriculares por toda a rede. As propostas curriculares também foram distribuídas.(Anexo VI)

como todos os seus representantes nas entidades aguardavam ansiosamente por esse momento.

Cartas, ofícios, reuniões com diretores de escola foram muitos. Conversávamos quase diariamente com as equipes, por vezes só com os delegados, por vezes com o diretor da Divisão Regional de Ensino de Campinas pois, apesar do momento doloroso, do vazio que se segue ao pós greve, (apesar das conquistas), a **luta pelos espaços era contínua.** O momento da discussão vai se dar em fevereiro, **pela primeira vez com a totalidade dos professores de história .**

Os testemunhos nos mostram algumas particularidades. Vamos nos aproximar desses professores...

O encontro durou cinco dias, sendo que em 25, 26 e 27 se deu ao nível de DE, reunindo 558 participantes: professores de história, alguns professores I de Estudos Sociais, alguns diretores, assistentes, coordenadores e supervisores. Nos dias 5 e 6, foi realizado nas UEs com o objetivo de fazer a síntese das Propostas Curriculares por disciplina e estudar as possibilidades de trabalho interdisciplinar proposto pelo Projeto Pedagógico. Estiveram presentes professores de Valinhos, Vinhedo, Souzas (Campinas/1a. DE), B. Geraldo (Campinas), Paulínia, Cosmópolis (2a. DE) Indaiatuba, Jaguariúna e Pedreira (3a. DE).
A agenda:

Os professores leram as propostas com muita seriedade. Mal paravam para os nossos intervalos do café. Alguns levavam as propostas para casa depois das nossas discussões de 8 horas diárias. Chegavam comentando suas indignações, e suas (dis)cordâncias. Os professores de história, apesar do grande número, distribuíam-se pelos grupos de forma a garantir em todas as discussões a presença de professores de 1a. a 4a. séries, diretores e supervisores de ensino. Apesar do grande número eles já se conheciam, pois os encontros anteriores do Projeto Pedagógico favoreciam neste momento, as estratégias de trabalho, procurando respeitar as posições minoritárias e divergentes.

O planejamento feito pelas equipes pedagógicas das três DEs foi cuidadoso. Foram elaborados dois **Roteiros para análise da versão preliminar da Proposta Curricular** (vide anexos VI e VII). O primeiro garantiu a discussão entre professores da mesma disciplina através de cinco indicações para avaliação: desde fundamentação teórica, conteúdo, metodologia e bibliografia até as diferenças percebidas entre a proposta analisada e a proposta desenvolvida em sala de aula nos anos anteriores. O segundo assegurou que a interdisciplinaridade, colocada como objetivo para o Projeto desde 86 (para a qual não tínhamos propostas mas apenas pistas), fosse pensada coletivamente .

A importância dada a esse momento foi muito grande, pois entendíamos que:

A nossa participação é de fundamental importância para que possamos

interferir nas decisões que por ventura a Secretaria da Educação, via CENP, venha a tomar.(...)[6]

Vamos aos questionamentos feitos pelos professores, sobre as possibilidades de implantação, lembrando-nos da dificuldade que é apontada pelas monitorias *de se redigir um relatório com grande número de participantes por sala, o que vai refletir na coerência dos posicionamentos. Mas, quanto às possibilidades de implantação, vimos que:*

Embora alguns relatórios discordassem da fundamentação teórica, metodologia e objetivos, ao mesmo tempo consideravam viável a proposta desde que condições infra estruturais na escola fossem alcançadas -" a escola ideal"

Nenhum dos relatórios apontou para a possibilidade de implantação da Proposta Curricular de História dentro das atuais condições de ensino e de trabalho na Escola Pública.

Num total de 22 relatórios, 12 deles consideram viável a implantação em um sistema de ensino utópico e não no existente atualmente, ou seja, desde que sejam atendidas as inúmeras reivindicações que giram em torno de três questões: a escola, o professor, o aluno. Os dez restantes afirmaram ser inviável a implantação, fundamentalmente, por discordarem do embasamento teórico, dos objetivos e da metodologia apresentados, embora também argumentem sobre as limitações materiais.[7]

Neste momento, o caminho que a leitura dos documentos vai nos sugerindo, bem como a permanência da "desconfiança atenta" nas evidências das palavras, achamos importante destacar também a posição dos professores sobre a bibliografia contida na Proposta Curricular[8], pois aí talvez encontremos mais algumas pistas para irmos um pouco além dos termos "viável", "inviável", aceitar", "rejeitar", "discordar"..., que usamos com mais frequência nesse momento de avaliação.

*A maioria dos professores afirma **desconhecer grande parte da bibliografia** citada e aponta para a **dificuldade de acesso a ela.***

---

6 - idem, ibidem, p.1

7 - monitorias de história, 1987, opus cit, p. 3

8 -ver FONSECA,S.G., opus cit. A autora, através de seus escritos recheados de informações, coloca uma posição diferente, o que é interessante pois permite uma contraposição de idéias com os documentos primários e estimula o nosso diálogo: "Os autores da proposta transmitem a tentativa de renovar o ensino de história, a partir de novas abordagens historiográficas, de novas leituras, ampliando as possibilidades de apreensão da realidade social vivida. A proposta teórica é expressão do **processo ocorrido na academia**, de revisão e ampliação dos problemas, dos temas e documentos, sem, entretanto, desconsiderar a produção historiográfica nacional e internacional. Exemplo disso é a bibliografia sugerida na proposta." (grifos nossos) p. 127

Os professores se dividiram em duas posições quanto à coerência da bibliografia:
alguns consideram-na coerente com o conteúdo, outros questionam se os livros citados foram utilizados na elaboração da proposta. Sugere-se a separação entre bibliografia indicada e bibliografia consultada
- divisão da bibliografia por blocos (ciclo básico, 2o e 3o blocos),
- criação de bibliotecas por UEs e por agrupamento de UEs [9]

Vamos apurar nossos ouvidos, deixando de lado, provisoriamente os "intermediários" (os monitores) leitores dos relatórios, para ouvir os professores:

(...) a abrangência do conteúdo supõe que os professores I e III estejam aparelhados bibliograficamente de maneira ideal, além de terem com facilidade acesso às fontes primárias. Foi levado em conta o professor que se encontra distante dos "centros" produtores do saber? Mesmo os que estão próximos terão dificuldades de utilizar determinados materiais. [10] *Não é apenas uma questão de dedicação e criatividade, envolve dinheiro também* [11]

A bibliografia é excelente, mas inacessível ao bolso do professorado. Edições esgotadas. Sugerimos que essa bibliografia seja enviada as UEs do Estado, para serem utilizadas a critério do professor [12]

A bibliografia apresentada está coerente com a P.C., dando todo embasamento teórico para colocá-la em prática. Mas os professores não

---

9 -monitorias de história 1a, 2a e 3a DE, opus cit, p.2,(grifos nossos)
10 - ver CUNHA,L.A. opus cit. O autor, expressou sucintamente uma de suas conclusões, ao analisar a Proposta Curricular de história, que pode nos ajudar, neste diálogo com as fontes secundárias: "Finalmente, mas não secundariamente, trata-se de uma proposta inaplicável, se se considera o professorado efetivamente disponível e os materiais didáticos como os livros, os arquivos e o próprio regime de trabalho dos docentes."
11 -monitoria de história 2a DE de Campinas, 25/03/1987. Documento produzido para ser entregue aos professores da 2o DE, de Campinas, Barão Geraldo, Paulínia e Cosmópolis, contendo os relatórios que foram reproduzidos integralmente do grupo de 161: professores I,III de hist. de 1o e 2o graus, coord. Ped., diretores de escola e supervisores, que participaram da discussão da Proposta Curricular de história nos dias 25,26 e 27/2/87 a nível de DE e, nos dias 5 e 6/3/87 nas UEs. Os relatórios trazem também as assinaturas dos participantes. (Anexo IX)Infelizmente não encontramos mais o relatório síntese da 1a DE. Entretanto as informações da 2a DE correspondem praticamente ao universo total dos professores de história participantes, e dos representantes de todas as categorias do Magistério, o que nos permite considerá-lo como amostra válida para estender a informação para a 1a e 3a DEs.
12 - idem,ibidem,p.8.

tem um meio para ter acesso (físico, material e intelectual) a ela.[13]

A bibliografia foi bem elaborada, mas não há tempo para ler, condições para discutir e dinheiro para comprar. Ficou em dúvida quanto se a sugestão é para ser lida pelo professor ou se foi material utilizado pela equipe.[14]

... é impossível viabilizar essa proposta se cada escola não dispuser de uma biblioteca mínima que conste do material necessário...[15]

Vamos destacar mais alguns questionamentos dos professores, para nos aproximarmos um pouco mais das suas posições, das suas expectativas, pois não é simples avaliar (e nem pretendemos fazê-lo neste momento), e corremos o risco do imediatismo reducionista, pois as cores não são muito precisas para esta indicação; contudo os testemunhos a seguir, começam a desembaçar os nossos horizontes e a nos fazer ver por pequenas frestas que sejam, a importância do trabalho coletivo, que possibilitou aflorar as experiências dos professores. Percebemos que **o distanciamento crítico** se manifestava com mais vigor . As expectativas já eram diferentes das da equipe técnica de história:

Sentimos a necessidade de análise de outras propostas alternativas, que venham surgir de amplas discussões, saídas da própria rede (um trabalho que envolva professores da rede e historiadores) incluindo nessa discussão propostas outras que apresentem linhas diferentes de análise para que possa haver um confronto delas...

Subentende-se, via proposta apresentada, que ***mais uma vez o professor está sendo chamado para cumprir tarefas resultantes de elocubrações teóricas vindas de um grupo restrito(...)***

...qualquer alteração no que diz respeito à educação será muito mais real e eficaz ***se construída no seio da própria escola, respeitando as suas próprias barreiras, dificuldades e contradições*** .[16]

Retomando mais um trecho do documento oficial, ou seja, da P.C. História:

"...como a avaliação crítica dos professores deixou claro, as discussões em torno do ensino de história retomam e ressaltam questões referentes às

---

13 - idem,ibidem,p.10
14 - idem ibidem,p.12
15 - idem ibidem,p.18
16 - monitorias de história, 1987, opus cit, p.4 (grifos nossos)

condições de trabalho dos professores. Questões que, embora coloquem outras dificuldades, **além das resistências que comumente aparecem em momentos de reformulação curricular, não devem ser entendidas como impeditivas e limitadoras desta Proposta,** uma vez que esta pode fazer parte da luta por melhores condições de ensino e de trabalho..."[17]

Não seria interessante conhecermos as resistências e estudá-las, ao invés de desconsiderá-las ? Os momentos de reformas curriculares, bem como suas resistências têm suas especificidades. Havia outras expectativas, os professores queriam propostas construídas na própria escola , respeitando suas dificuldades, dialogando com suas experiências, com amplas discussões, pois se sentiam distantes da que havia sido apresentada.

De acordo com os autores da proposta, ela poderia fazer parte da luta por melhores condições de ensino e trabalho,[18] mas os professores pareceram ter uma posição diferente:

Entendemos que a discussão de qualquer reforma curricular não pode estar dissociada de questões tais como: condições de trabalho (salário, jornada, material de apoio); reforma administrativa; efetivação de normas já garantidas pelo estatuto do magistério, (coordenadores de áreas nas UEs), verbas para a educação e mecanismos de fiscalização..) a ausência de algumas dessas condições político-administrativas, como por exemplo a monitoria, impede um verdadeiro processo de participação da rede na elaboração da proposta. ***Se não forem garantidos mecanismos reais de participação da rede, não entendemos como a proposta possa se tornar" mais um instrumento na luta por melhores condições de ensino e de trabalho"***

---

17 - equipe técnica de história, Proposta Curricular para o ensino de História-1o Grau, 3a versão preliminar, 1986, p.3. (Anexo V)

18 -Ver FENELON,D.R., Sobre a Proposta para o ensino de história de 1o grau, Rev. Brasileira de História, v.7, no14, 1987, S.P. Importante destacar que a prof. foi assessora da equipe da CENP em 86 e 87 quando as três versões foram escritas. "Quanto à implementação da Proposta, a Equipe Técnica **tem consciência da profunda renovação necessária em relação às concepções atuais do ensino em geral da história,** em particular, **mas é com essas condições que ela pretende dialogar.**(...)Certamente, como membros da Equipe técnica são todos professores oriundos da rede estadual que também levam em conta as condições de trabalho do professor, a pequena carga horária da disciplina história, a ausência de bibliotecas, de materiais e de condições para produzir e reproduzir quaisquer textos, mas considera que a luta por melhores condições de trabalho inclui a renovação e a discussão sobre a **qualidade do ensino,** e por isso acredita que os professores saberão trabalhar estas questões no conjunto de suas lutas."(grifos nossos), p. 250

Vamos ouvir também os autores da proposta, sobre a importância da resistência **à divisão do trabalho** entre profissionais de história, pois acreditavam na coexistência, na identidade entre ensino/pesquisa, na produção do conhecimento em todos os níveis sociais e todos os graus de escolaridade[19]:

> "(...)É também em nome da administração científica do trabalho e dos serviços de modo geral que todos os trabalhadores são desqualificados em seu saber fazer, em suas reivindicações e em sua cultura, tanto no modo de viver, como no de pensar e agir.
> Para tanto fundamentamo-nos em:
> _Uma proposta pedagógica que supera o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e pesquisa, onde passivamente cabe ao 1o e 2o graus o ensino como transmissão de informações, e ao 3o grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da conseqüente produção do conhecimento.(...)"[20]

Os professores de história se colocaram diferentemente, diante dessa expectativa:

> *...Embora a proposta procure estimular a pesquisa e a produção de conhecimentos pelo 1o e 2o graus, não aproveita, e de certa forma até desqualifica,* ***as experiências realizadas neste sentido por estes graus, privilegiando o conhecimento já produzido a nível de 3o grau.***[21]

> *A proposta encerra uma ambigüidade. De um lado, propõe a produção de conhecimento -através de pesquisas realizadas por professores e alunos, o que implica necessariamente - teorias não acabadas, não dadas como prontas, abertura para contradições do real. Por outro lado,* ***alimentada pelo saber acadêmico,*** *apresenta uma teoria com objetivos previamente definidos. Essa ambigüidade fica mais ou menos clara no corpo do texto através do jogo entre as palavras "pode" e "deve"; então o professor "pode"*

---

19 - ver CUNHA,L.A.opus cit,p.209,que considera essa crença um equívoco pois as análises marxistas sobre a divisão social do trabalho, denunciando a apropriação do conhecimento dos produtores diretos pelo capital foram transpostas, sem cerimônia nem mediação, para a divisão(técnica) do trabalho entre professores e pesquisadores de história dos três graus de ensino....

20 - equipe técnica de história, 3a ed,Proposta Curricular de História, opus cit, p.4

21 - idem, ibidem, p.5

experimentar em sua pesquisa entre várias sugestões temáticas, mas, "deve" conduzir os alunos a determinadas conclusões. O risco maior, tendo em vista este problema, é o de esvaziar a pesquisa de sua função própria, tornando produção e conhecimentos uma falácia[22]

Observamos que, reforçando involuntariamente a divisão do trabalho, entre a universidade e o ensino de 1o e 2o graus (divisão com a qual afirma querer romper)[23] *a proposta* ***não incrementa o diálogo com a prática e a experiência dos professores do ensino básico e o secundário, mas promove, nela se envolvendo, uma discussão entre as tendências teóricas que povoam a academia*** *(...)*[24]

Vamos destacar uma outra posição, também interessante por se tratar de um grupo de professores, recém egressos das universidades, que vinham participando do Projeto, a fim de que nos permita perceber a complexidade de fatores e a riqueza contida nas diferentes expectativas dos professores, ultrapassando o "momento da leitura das propostas curriculares " previstas no cronograma da CENP.

Para nós que somos iniciantes no Quadro do Magistério.(...) ***não nos sentimos capacitadas a aceitar ou a recusar a fundamentação teórica, o que exigiria de nossa parte um estudo exaustivo sobre o conhecimento histórico, num tempo longo com dedicação exclusiva*** *(...) concordamos com os professores do grupo, principalmente no que diz respeito à impossibilidade de sua implantação.*[25]

Predomina nas falas dos professores, quando se colocam perante a bibliografia, ponto

---

22 - idem, ibidem, p.6.(grifos nossos)

23-Importante conhecermos o ponto de vista do **Departamento de História do IFCH da UNICAMP,** contido na "Apreciação da Proposta Curricular para o ensino de história", em 2/4/87:"(...)um dos objetivos da mesma é exatamente **criticar a divisão de trabalho** que se instaurou entre professores de 1o e 2o graus e os universitários e pesquisadores em geral e **chamar a categoria para participar desta transformação que é também uma forma de produção de conhecimento, a proposta deveria desde já por em prática estes princípios.** Assim sendo, se se leva em conta a realidade social, cultural, e cotidiana do professorado de história, aliás não só deste, somos levados a concluir que o texto pode afastar e provocar sentimentos de irritação por parte do leitor visado, e não o oposto.(...) a proposta considera relativamente pouco a realidade da categoria profissional a que se destina."(p.2)(grifos nossos) O texto continua apontando contradições teóricas e fazendo outras sugestões.

24 - idem, ibidem, p.7(grifos nossos)

25 - idem, ibidem p.9.

crucial para que o diálogo com a proposta se fizesse : que ela apresentava e que iam do seu custo financeiro à falta de bibliotecas nas escolas. Colocam em dúvida sobre o fato de ter sido "indicada" ou "utilizada" na redação da Proposta. Apontam para a necessidade de "mecanismos reais de participação" no processo de elaboração, pois não aceitam a idéia "do professor cumpridor de tarefas de um grupo restrito", com "elocubrações teóricas", "privilegiando o conhecimento do 3o grau", ou se "alimentando do saber acadêmico". Consideram que algumas contradições da proposta curricular são advindas do fato de **desconsiderarem as experiências do 1o e 2o graus[26], suas barreiras, contradições e dificuldades, chegando alguns grupos a sugerirem que a construção de propostas se dê na própria escola.**

Será que podemos ler nos testemunhos o distanciamento crítico, indignado, de quem tem uma experiência rica em particularidades e que não estava sendo vista?[27]

Vamos ampliar nosso campo. Para tanto, precisamos de vôo doméstico, a fim de somarmos aos testemunhos dos professores de Campinas, algumas expectativas da entidade representativa que, através de sua diretoria, envolveu-se nesse processo de Reforma Curricular. Comecemos pelo ponto de vista do Coordenador da CENP:

> "(...)a entidade que acompanhou mais de perto a reformulação do currículo, sem dúvida, foi a APEOESP. Participou através de: promoção de debates, declarações à Imprensa e até manifestações junto à Secretaria de Educação...Tão logo a diretoria da entidade tomou conhecimento das intenções de elaboração de um novo currículo pela CENP, procurou o

---

26 -ver FONSECA,S.G.,opus cit. Sobre este assunto, há mais um contraponto interessante, para animar o nosso diálogo: "A proposta de S. Paulo opta pelo ensino através de temas. A opção por eixos temáticos constitui-se uma das propostas mais renovadoras em termos do ensino de história no 1o e 2o graus, tendo sido experimentada e debatida em vários países sobretudo na França, inserindo-se em debates da historiografia contemporânea. No Brasil, temos publicadas algumas experiências tópicas, realizadas em escolas de S. Paulo e Minas Gerais como iniciativa de grupos de professores ávidos por mudanças ou por projetos especiais desenvolvidos em universidades e escolas isoladas. Em termos de proposta curricular, o estado de S. Paulo é o primeiro a propô-lo." p. 104

27 - Importante destacar o alerta de Gramsci sobre o "erro iluminista" para que pensemos(não só a equipe técnica e assessorias, mas também equipes pedagógicas, com monitorias, professores) interessados no trabalho educativo-formativo sobre a importância da experiência efetiva, como fundamental para que o trabalho coletivo não se limite a enunciação teórica de princípios "claros" de método, ele enfatiza a necessidade de descobrirmos a substancial diversidade, sob a aparente identidade: por se este o mais delicado e incompreendido e, não obstante, essencial dom crítico das idéias e do historiador do desenvolvimento histórico. Lindamente ele nos diz:" O mesmo raio luminoso passando por prismas diversos, dá refrações de luz diversas: se se pretende obter a mesma refração, é necessário toda uma série de retificações nos prismas singulares". Os intelectuais e a organização da cultura, p. 173 e 174

referido órgão para manifestar suas preocupações em relação ao assunto em pauta: a partir de 84, tiveram vários encontros para evitar que a Reforma fosse baixada por Decreto e garantir a participação dos professores na elaboração e nas discussões das primeiras versões para que o processo fosse o mais democrático possível"[28]

Vejamos a posição da entidade através da publicação do "APEOESP em notícias":

"(...)os professores consideram que a proposta responde positivamente a algumas de nossas expectativas para uma renovação das atuais concepções de ensino em geral e de História em particular(...) **mas como apresenta uma posição teórico metodológica com a qual a rede em geral ainda não tem contato**, achamos necessária a continuidade do debate de história, mesmo com as condições de trabalho e atual formação do professor."[29]

Uma conclusão importante vista "de cima" e "de dentro", pode nos ajudar muito, pois neste ponto o então coordenador da CENP coloca enfaticamente sua posição e nos esclarece:

"Na realidade é mais do que não ter tido contato com a proposta anteriormente. O que aconteceu com a proposta de História e, em menor proporção, com a de Geografia foi o fato de que a opção metodológica assumida pelos autores foi rechaçada por boa parte da rede.

Infelizmente a CENP **nunca chegou a divulgar ao grande público** o resultado quantitativo da avaliação feita a partir dos relatórios das Delegacias de Ensino produzidos sobre a discussão realizada nos dias 27,28,29/07 de 1987.

Entretanto, tivemos contato, à época, com alguns desses relatórios e pudemos analisar a profunda divisão que a proposta curricular de História provocou entre os professores dessa disciplina, professores de 1a a 4a séries e mesmo entre os especialistas. A esse respeito, aliás, membros da diretoria da UDEMO sempre mostraram a sua discordância com as propostas de História e Geografia. A entidade dos diretores chegou a encaminhar ofício ao Secretário da Educação, cumprimentando-o pelo "recuo" em relação às propostas de História e Geografia (ofício UDEMO 618/87)"[30]

No VIII Congresso Estadual da APEOESP, realizado em Cruzeiro, em outubro de

28 -PALMA,J.,opus cit, p. 213
29 - idem,ibidem, p.214
30 - idem,ibidem, p. 214 e 215 (grifos nossos)

1987, com relação à Reforma, e não sobre a Proposta de história, os professores:

> "...reforçaram a posição favorável à Reforma Curricular, ressaltando, entretanto, a necessidade de um maior aprofundamento das discussões, ao mesmo tempo que encarecia a necessidade de, paralelamente à Reforma Curricular, serem pensadas as condições de trabalho dos professores nas escolas e revista a questão salarial"[31]

Destacaremos ainda que no decorrer do processo a polêmica levantada pela Imprensa,[32] particularmente a Folha de SP e O Estado de SP, conforme a APEOESP a participação ficou prejudicada e:

> "serviu apenas para bloquear um processo de discussão, conduzindo para essa visão as avaliações sobre as propostas"; concluindo a esse respeito que "a Grande Imprensa privilegiou determinada posição[33]; não à toa estes mesmos espaços não foram abertos para as entidades sindicais e para outras posições. Não é a primeira e nem a última vez, com certeza, que isso acontece."[34]

Dentre as fontes oficiais norteadoras das Propostas Curriculares, há três textos básicos que podem nos ajudar nesta difícil questão apontada pelos professores sobre a desconsideração da suas experiências, suas barreiras, suas tradições, pois aqui podemos ver algumas **permanências** no processo dos "guias curriculares" e algumas **diferenças** de objetivos entre a Coordenadoria da CENP e a Equipe Técnica de História:

> "... a proposta curricular paulistana estava pouco atenta para a necessidade

---

31 - idem ibidem, p. 216

32 - Importante conhecer sobre esta polêmica, A Revista Brasileira de História, no 14, p.231. Foram aí reproduzidos alguns dos editoriais e reportagens , bem como as respostas dos assessores da Proposta, sob o título: O ensino de história: opções em Confronto. Pois, "Em julho de 87,quando a discussão sobre a 3a versão da Proposta se desenvolvia, setores jornalísticos e acadêmicos locais a acusaram de baixo nível, populismo e antipluralismo, dentre outros traços. Déa Ribeiro Fenelon, Marcos A. Silva ,assessores da equipe técnica responderam por escrito àquelas acusações. **Seus textos não foram publicados pelos jornais que as veicularam".** p. 231 (grifos nossos)

33 -Os fios da teia estão se entrelaçando. "A ofensiva da grande Imprensa contra a Proposta Curricular de História, "pela direita", provocou a paralisação das iniciativas que lentamente se organizavam para criticá-la "pela esquerda". O temor de jogar água no moinho da direita, no momento que se discutiam os grandes temas postos pela nova Constituição, somou-se ao objetivo maior de juntar forças para uma plataforma comum de esquerda para a escola pública - que a partir da carta de Goiânia(setembro de 86),resultou na emenda popular elaborada pelo fórum de Entidades da Educação na Constituinte (julho/agosto de 87). Esse retraimento, seguido de aliança tácita, acabou por fazer com que a proposta de história permanecesse na formulação original da equipe autora, apesar de suas versões formais" CUNHA,L.A. opus cit, p.213.

34 - PALMA,J.,opus cit,p 216

de considerar devidamente a validade das proposições frente a nossa realidade de ensino, face às características sócio-culturais da clientela, aos padrões de desempenho escolar da maioria da população, assim como em relação às condições objetivas em que se processa o trabalho escolar na rede de ensino"[35]

Este parágrafo é parte de um texto intitulado : **As uvas não estão mais verdes: um novo currículo?** Será importante esclarecermos que o texto foi escrito em **1986**, mas o parágrafo citado faz referência aos Guias curriculares elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação de todo o país sob a orientação do MEC, após a lei Federal de número 5692/8/**1971.**

Embora já tenhamos colocado a data, é curiosa mais uma informação desta mesma época:

"Quanto aos componentes das diversas áreas curriculares, os guias foram elaborados **em estreita colaboração com a universidade e chegaram a refletir as preocupações dos especialistas, muitas vezes com o efetivo avanço do conhecimento nas suas respectivas áreas.**"[36]

Outro documento leva um título interessante que vale a pena registrar: **O que estamos semeando?** Nesse também percebemos os entraves causados pelas condições de trabalho do professor, que, além da baixa remuneração, tem uma jornada de trabalho que **impede a discussão com seus colegas, acerca do programa, e de sua orientação metodológica, assim como seus impasses e conquistas,** da falta de condições para fazer cursos de atualização com vistas a reformular sua prática docente.

Mas, leiamos novamente o documento oficial que trazia as linhas norteadoras da reorganização curricular, onde aparece essa preocupação:

"Daí a necessidade desta nova proposta ser simples e objetiva, possível mas instigante mas que caiba a utopia da construção de uma nova sociedade: que passa pela escola, não se resume nela, mas não prescinde dela. E portanto de cada um de nós."[37]

Mais um fragmento do texto oficial que "delineava o produto": **Como vamos garantir a colheita? :**

"O objetivo desta proposta é não só facilitar o trabalho do professor, oferecendo algumas alternativas na abordagem metodológica dos conteúdos,

---

35 -CENP/SE/SP, Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino, SP, 1986, 22p.
36 - idem, ibidem, p2.(grifos nossos)
37 - idem, ibidem, p3

mas também material para sua análise e reflexão quando optar por outros caminhos que não os previstos na proposta.

AS UVAS, POIS!" [38]

Com estes princípios norteadores gerais, vamos retomar a Proposta de história, não nos esquecendo de que havia também diferenças entre a posição da Coordenação da CENP e da Equipe técnica de história.[39]

Vamos fazer um breve retorno no tempo, a **1986,** aos documentos primários, aos testemunhos dos professores, assim a trama ganhará mais sentido.

Destaquemos algumas falas dos professores de história de Campinas sobre **a "primeira" versão da Proposta feita em julho de 86 e discutida** (conforme previa o calendário oficial) por um pequeno grupo de 20 especialistas e professores representantes I e III. Anexa à proposta vinha uma carta do Coordenador, estimulando a participação:

> "Enfim estamos chegando aos "finalmente". Depois de dois anos de recolhimento de sugestões, discussões, divergências ...passo as suas mãos o primeiro produto (proposta preliminar) visando à reorganização ..."

No período de 28/7 a 1/8/1986, em atendimento ao disposto na resolução no 139/86 por convocação do Sr. Delegado de ensino, a equipe formada de : PI, PIII, diretor de escola, supervisor de ensino, reuniu-se com a finalidade específica de analisar, criticar e avaliar a proposta de reformulação curricular de história para o primeiro grau elaborada pela CENP. A primeira menção a essa proposta chegou à rede estadual de ensino em março p.p., através do documento: " As uvas não estão mais verdes". Assim se inicia o documento que foi elaborado e datilografado no final das discussões pelo grupo. Vejamos a posição do grupo diante da proposta.

Após terem feito uma série de questões para serem respondidas pela equipe (vide anexo X), que, desde o início, havia preocupação do grupo com o desconhecimento das realidades vividas nas escolas:

---

38 - idem, ibidem, p4

39 -CUNHA,L.A. opus cit.,p.212"(...)Técnicos da CENP entrevistados por mim, disseram que o coordenador desse órgão procurou induzir a elaboração da proposta alternativa que, situando-se no campo da esquerda, não caísse nos equívocos da primeira.(...)para o debate com os professores da rede. No entanto, nenhuma nova proposta chegou a ser feita para confronto, omissão essa atribuída ao "temor da pichação", prática muito comum em certos meios acadêmicos - uma espécie de assassinato simbólico de pessoas e grupos que se afastam das posições ou idéias consideradas(mas não ditas) sagradas.(...)"

Sem questionarmos a legitimidade e a competência da CENP, para a elaboração de propostas pedagógicas, questionamos, entretanto, até que ponto seus membros se encontram em condições de aquilatar a realidade vivida por nossas escolas, uma vez que a proposta nos pareceu bastante defasada nesses aspectos. Nessas condições o distanciamento entre planejadores e executores não redundaria em novo fracasso pedagógico, imposto por dispositivos legais, sem o conhecimento, a participação e conseqüente engajamento dos responsáveis pela sua execução? Triste memória histórica nos vem da implantação da Lei Federal 5.540/68 5692/71, guias Curriculares e, talvez, o próprio ciclo Básico! [40]

Conforme lembramos anteriormente, no ano de 86 os encontros foram setorizados e, portanto, no decorrer do Projeto Pedagógico, passaram a ser realizados separadamente nas diferentes UEs, em grupos menores. Vamos averiguar o documento produzido pelo grupo **da 1a. DE,** que se reunia simultaneamente:

(...) o grupo levanta críticas e preocupações evidenciando lacunas e inconsistências que, se não consideradas, inviabilizarão sua aceitação/operacionalização pela rede por não atender a seus propósitos. [41]

O grupo assim se expressa em suas críticas:

(...) Mesmo que esta proposta tivesse sido aceita em parte ou na sua totalidade, pelo grupo, ela acabaria por tornar-se inexeqüível, devido às condições materiais e humanas da rede pública paulista no momento(...) [42]

O grupo defende o direito de o professor optar entre várias linhas de trabalho, sendo preciso, para isso, oferecer-lhe propostas alternativas, acreditando que a escolhida pela rede nessas circunstâncias, teria grandes chances de ser interiorizada pela maioria dos

---

40 - 2a DE /CAMPINAS, Análise e discussão das propostas curriculares do ensino de 1o grau,1o/8/86.Documento produzido por 13 PIII (um monitor),4 PI,3 Diretores de escola e 2 supervisores de ensino ,com exceção de 2 PI, todos formados em história, enviado à CENP e à todos os participantes. Documento contêm a assinatura e as escolas dos participantes pois, os municípios da DE estavam presentes: Campinas, Barão Geraldo, Paulínia, Indaiatuba e Monte-Mor (Anexo X)

41 -1a DE CAMPINAS, Relatório dos resultados da discussão da PCH,1o grau, versão preliminar,10/08/1986.Documento produzido por 9 P.III (um monitor),5 P.I,1 diretor de Escola, enviado à CENP e à todos os participantes, contendo a assinatura de todos os participantes, de Campinas, Valinhos e Vinhedo.(anexo XI)

42 - idem, ibidem, p.3

professores(...)[43]

O grupo solicita da CENP, abertura para a possibilidade real de reformulação da proposta e, inclusive, da apresentação de propostas alternativas, de tal modo que não haja imposição pura e simples, de cima para baixo, não considerando assim, as preocupações de toda a rede."[44]

De acordo com o ponto de vista dos produtores da proposta, contido na 1a. versão preliminar de julho de 86:

> "Este projeto tem por objetivo desencadear uma ampla discussão sobre o ensino-aprendizagem da história, entre os professores da rede estadual paulista. Neste sentido encaminhamos uma sugestão de proposta que **não pretende ser conclusiva, nem padronizadora e, sim, que abra caminhos no sentido de uma reflexão conjunta, de modo a incorporar, numa proposta final, o resultado desse processo**".[45]

Havia preocupações em não afastar nem a capacidade crítica e de reflexão do professor e nem a possibilidade de ele desenvolver-se como sujeito da história e do conhecimento, mediante uma orientação teórica com referencial aberto à multiplicidade; e **também** um outro motivo de preocupação : o processo de participação dos professores:

> "Reconhecendo as dificuldades de se caminhar nesta direção, formulamos uma proposta que não é fechada. Possibilita espaço para a participação dos professores das diferentes regiões (DEs), procura apontar materiais, indicar sugestões, sem pretender esgotar a discussão em torno da transformação do ensino da história, mesmo porque entendemos que esse é um processo conflituoso e que são precisos esforços de diferente natureza para que ele tenha condições de ser problematizado"[46]

Precisamos buscar dados na 2a edição preliminar da proposta, de setembro de 86 ou seja, no último documento escrito naquela época, para dar conta do nosso objeto de investigação, a fim de averiguar como os autores da proposta percebiam o processo de participação. Desta vez não temos os testemunhos dos professores, porque esta versão foi apenas

43 - idem, ibidem, p.3
44 - idem,ibidem, p.5
45 - equipe técnica de história, Proposta Curricular para o ensino de história (versão preliminar) assessoria: Déa Fenelon, SP, 1986, 33p
46 - idem, ibidem, p.5

distribuída aos professores de Campinas no momento da retomada das aulas, após uma greve. Desse modo, portanto entre a segunda e a terceira versão **não houve avaliação.**

De acordo com os autores da proposta, estes haviam recebido 115 relatórios após a discussão da 1a versão de julho de 86, e na 2a versão apresentam incluídas as reivindicações dos professores (que a equipe endossava) ligadas a condições de trabalho, salários, redução de jornada, cursos, coordenador de área, bibliotecas. Aparece também a reivindicação da Monitoria de história ao nível de DE, conforme já assinalamos anteriormente. Havia contudo, uma ressalva importante: para evitar que tais questões levassem todos ao imobilismo, a proposta deveria tornar-se mais um instrumento na luta por melhores condições de ensino e de trabalho.[47] Os autores não incorporam as outras críticas contidas nos relatórios e apresentam, em seguida, a decisão de manter a linha central:

> "Considerando os relatórios, reflexões e análises da Equipe e Assessoria, optamos por manter a linha central da Proposta, no sentido da produção do conhecimento e eixos temáticos que em seu desenvolvimento possibilitem inúmeras aberturas para o ensino de história."[48]

Após essa opção, os autores da proposta fizeram **a 3a. versão**, que se tornou conhecida do grande público através da Imprensa paulista, do posicionamento das entidades, das universidades, e que não chegou a ser "implantada". Em 1993, uma nova proposta curricular para o ensino de história foi elaborada e divulgada aos professores de história do Estado. Novamente o processo de qualificação dos professores se reinicia...

Em Campinas, começamos o ano de 87, com as discussões das Propostas de todos os componentes curriculares, após a nova conquista do calendário especial do Projeto Pedagógico, momento em que as monitorias, **atuaram mais como mediadoras dos professores junto aos órgãos centrais**, mas sem contudo deixarem de lado a coordenação de novos trabalhos, de acordo com as diversas experiências amadurecidas em cada grupo, com relação a cada disciplina.

Mas o nosso trabalho já havia se iniciado em 85.

A mediação foi diferente daquela esperada pela CENP, conforme pudemos ver nos depoimentos dos professores. Para não cometermos o "repasse", reduzindo e comprometendo diversas propostas de diversos professores que nos assessoraram, e assegurar os princípios norteadores do Projeto Pedagógico, optamos por divulgar

---

47 -equipe técnica de história, 2a edição preliminar, SP, 1986, p3. Assessorias: além da prof Déa Fenelon(PUC-SP),que já havia participado da versão anterior, a equipe passou a contar também com a colaboração do Prof.. Marcos Antônio da Silva da USP.

48 - idem, ibidem p.3

bibliografias, comentar sobre o andamento das propostas e reproduzir as fontes primárias para serem usadas pelos professores com seus alunos, reeditar alguns textos e os pareceres das Universidades sobre a Proposta Curricular - geralmente contrários, como no caso da USP e da UNICAMP -, para que os professores de Campinas e região pudessem também acompanhar as discussões ocorridas na CENP, de que participávamos como "representantes" .

Desde o primeiro encontro do Projeto em 85, de monitores com professores de história, **sempre houve um espaço destinado a essas informações**, mas os encontros foram além dessa primeira expectativa das monitorias e dos professores de história - de Reforma Curricular -, **quando estes começaram a conviver e a trabalhar em grupos,** como veremos nos documentos que serão investigados no próximo capítulo.

Vivenciamos na época parte dessa acirrada polêmica em 87 e sabemos que o trabalho ficou prejudicado também devido à ausência de partilha e inúmeras divergências entre os grupos envolvidos no processo. O isolamento não ronda só o 1o e 2o graus. Essas diferentes expectativas revelam apenas uma minúscula das divergências: dentro da própria CENP, entre coordenador e equipe; dentro da própria equipe técnica, ou com seus assessores; dos assessores com as universidades, motivadas também(talvez principalmente) pelas disputas político-partidárias, além das divergências teórico/metodológicas (aparentemente frutíferas) de dentro das academias e entre professores que vinham assessorando os professores de história representantes estaduais.

As assessorias externas[49] (que nos remete ao papel do intelectual nos diferentes movimentos) sempre foram alvo de preocupações das equipes pedagógicas das DEs de Campinas. Nós nos aproximamos de professores que partilhavam das mesmas preocupações, das mesmas lutas. Essa assessoria era imprescindível, pois éramos professores de 1o e 2o Graus, na função provisória de monitor, o que significava na maioria das vezes, dadas a

---

49 -Ver GOHN,M.G. Assessoria aos movimentos populares: Mediações necessárias, Rev. Educação e sociedade, 34, pp. 130/144. Embora a autora se refira a movimentos populares(lutas pela moradia) e não assessorias à movimentos ligados à educação escolar, algumas aproximações são possíveis, pois trata-se de um tema crucial não só do momento que estudamos, mas que envolve um repensar no papel do assessor "intelectual" na práxis transformadora da realidade. A autora nos alerta para polêmicas agudas, tais como a necessidade ou não de vanguardas no processo (no caso, de politização e conscientização das classes populares). Utiliza para essa problemática, a contribuição teórica de Gramsci, ao tratar do papel dos intelectuais, "(...)É uma concepção diferenciada das chamadas "vanguardas esclarecidas que levam consciência ao povo ignorante". Não se trata de uma atividade de aprendizado exterior mas de aprendizado direto. Há necessidade de combinação de práticas e de ideologias para que as assessorias atuem como retaguarda e não como vanguarda das diretrizes da luta. Este é o desafio real, político.

nossa jornada de trabalho de 40 horas semanais , muita vontade com pouco (ou nenhum) tempo para atualização, leituras. Nas DEs, essa situação não se alterou muito, apesar dos Cursos promovidos pela CENP/SE. Sempre à noite e nos finais de semana, faziam-se as leituras e a seleção de textos, que levávamos para os encontros com professores, com as equipes, com os diretores de escolas.

Comecemos pelas instituições. No caso da Unicamp, tivemos professores que nos assessoraram sempre que procurados por nós, ou em diferentes momentos, para diferentes finalidades, tais como: participar diretamente, no "grupo de estudo"[50], nos encontros bimestrais do Projeto Pedagógico com os professores de 1o e 2o graus de história nas "oficinas de trabalho", com palestras, ou mais indiretamente, com indicações bibliográficas, leituras da Proposta Curricular. Participaram principalmente os professores, ligados à Faculdade de Educação..

No caso da USP, tivemos cursos promovidos pela CENP/SE e organizados pela equipe técnica de história e o Departamento de História, em 85, 86 e 87, para "professores representantes", como parte do projeto de "Reforma Curricular". Esses cursos atendiam, de maneira geral, às expectativas dos professores, dada a qualidade das aulas e a diversidade de linhas teóricas.[51] Mas sabemos que os conflitos presentes na "instituição acadêmica" afloraram , principalmente a partir de meados de 86, por ocasião da 2a. versão , no momento da escrituração da Proposta.[52] .

---

50 -A professora Ernesta Zamboni, além de participar diretamente das oficinas de trabalho com profs. de história, no decorrer do Projeto, coordenou também um "grupo de estudo" formado em 84, por professores de história de 1o e 2o graus. As reuniões se davam todas as 2as ou 3as feiras à noite no Museu de Cultura, na Av. Campos Sales, em Campinas, com atividades e leituras, visitas às escolas (noturnas), que iam sendo programadas de acordo com as necessidades do grupo. O grupo não estava ligado à nenhuma instituição, daí, os professores além de se reunirem fora do seu período de trabalho, não recebiam remuneração alguma. O grupo continuou se reunindo até meados de 87,simultâneamente às reuniões do Projeto Pedagógico,(re)alimentando e assessorando as transformações em sala de aula, de um outro jeito.

51 -Em reportagem de 6/8/1987, a Folha de S. Paulo, trazia: DOCENTES DA USP REJEITAM LIMITES DA PROPOSTA. "Reunidos ontem pela manhã, 24 dos 55 professores do Departamento de Hist. da USP discutiram uma tomada de posição oficial do Departamento frente à proposta curricular da CENP/SE ,para o ensino de história no 1o grau."(...)o Departamento de História, tem como princípio e prática a aceitação de diferentes concepções de História, exercendo o pluralismo nas atividades docentes e de pesquisa"(...)qualquer proposta curricular significa opção por uma concepção de História, excluindo a diversidade de práticas e experiências dos professores da rede estadual". Raquel Glezer, presidente da ANPUH, acha que "deve ser feita uma "ampla discussão na rede, porque existem diversidades regionais, de condições de trabalho, de posições diante da História(...)." Ver Revista Brasileira de História,opus cit,p.242.

52- Embora não tenhamos por propósito adentrar nesta polêmica de "dentro" das instituições, vale a pena mostrar na acidez das críticas o quanto temos de caminho por percorrer para chegarmos à "retaguarda" e ou assessorias nos diferentes movimentos para que possamos fazer um trabalho coletivo, pela educação pública de 1o,2o e 3o graus.

Houve também cursos para professores em diferentes regiões do Estado, devido ao Convênio feito pela CENP/SE com as universidades estaduais, geralmente nos momentos de recesso escolar ou aos sábados. Em Campinas, o Convênio foi feito com o Departamento de História da Unicamp, com cursos oferecidos em 85 e 86.

Gostaríamos de poder acreditar que os frutos do trabalho coletivo tenham caminhado nesta relação contraditória de ampliação de espaços de atuação de dentro de uma instituição do Estado -as DEs-, uma estrutura que, na lógica burocrática, tem nos isolado. O distanciamento necessário para criticar , inclusive as Propostas curriculares principalmente por não terem participado do processo de elaboração das mesmas estava vivo. Embora vivêssemos num momento mais favorável da redemocratização no Estado de S. Paulo e na própria SE, através da CENP, e a equipe técnica de história e juntamente com seus assessores, também estivessem profundamente preocupados com esses ranços autoritários do regime, sabemos que esses planejamentos, bem como o controle sobre as decisões curriculares, serviram, nos anos 60 e 70, de instrumento de adestramento do professor no Estado Militar, conforme já mencionamos anteriormente.[53]

Com a palavra o professor Marcos A. da Silva, um dos assessores da equipe, que escreveu: "A IMPACIÉNCIA DO PRECONCEITO E O CORO DOS CONTENTES" (...) a imprensa não é a principal responsável pelo coro policial descrito. Muitas outras vozes se fazem ouvir(...) setores da academia sem dúvida fazem parte delas.(...)empresas da indústria cultural, solidamente influentes em grandes Departamentos de História de Universidades de S. Paulo. Essa lembrança ainda ajuda a compor o coro dos contentes" Neste "coro", o professor Marcos se refere aos setores intelectuais, na imprensa e na academia contentes com o tipo de história existente.

53 -Uma conexão internacional poderá aumentar nossa visibilidade, embora o voo ganhe agora mais alguns pés de altitude...

Conforme Apple, não é necessário muito esforço para perceber as atuais tentativas por parte do estado e das empresas para alinhar mais estreitamente as escolas com as "necessidades econômicas "Nenhum dos dois lados do Atlântico tem ficado imune a essas pressões". A escola fornece um microcosmo excepcional para se ver o mecanismo da desqualificação e requalificação, que está distribuído por toda economia na produção capitalista. Pois, a escola tem sido parcialmente resistente ao controle técnico e burocrático, ao nível da prática real, há até bem pouco tempo, lembra o autor que em geral podemos fechar a porta da sala de aula sem sermos perturbados. Mas, o alerta é fundamental, pois essa "autonomia relativa" pode estar hoje se dissolvendo, dada a sutileza pelas quais as transformações ocorrem pela lógica e pelas contradições das ideologias dominantes, através de um controle técnico. Vamos reproduzir o autor sobre a crescente dificuldade dos professores de controlarem as decisões, porque achamos que retornaremos ao nosso terreno de pouso, um pouco mais otimistas:

"(...)Podemos esperar, ao nível da pratica de sala de aula, que se tornará mais difícil para os professores obter em conjunto o controle sobre as decisões curriculares, **por causa de seu isolamento crescente(...)Os professores tornam-se indivíduos sem vinculos, divorciados tanto de seus colegas quanto da matéria real de seu trabalho(...)**mas a maioria dos sistemas de controle carregam suas contradições (...)(grifos nossos). APPLE, M. W.,Educação e Poder pp. 152/158/162. (resumimos algumas idéias)

Retomaremos em seguida esse aspecto do isolamento, pois as perguntas feitas aos documentos solicitam que devemos "dar ouvido" à essa questão tão delicada.

Quais frutos?

As resistências dos professores nas escolas têm diminuído, devido ao seu isolamento crescente , e as sutilezas do controle técnico e burocrático tem aumentado a dificuldade de controle sobre as decisões curriculares.

Estávamos em 87, após dois anos de encontros no Projeto. Os professores de história de Campinas já haviam deixado para trás grande parte desse isolamento. Favorecidos agora pelo conhecimento que tinham dos trabalhos dos colegas da mesmas disciplinas, puderam refletir e expor suas idéias.

Por que houve mudanças com relação às expectativas primeiras partilhadas com os representantes do Estado nos 1os encontros dos professores , quando da elaboração de uma proposta curricular única para o ensino de História ?

3.2 Construindo o trabalho de grupo no Projeto Pedagógico

Novamente as anotações de agenda.

16 de fevereiro de 1985 .

Desde fins de outubro de 1984 começamos a participar junto com outros professores e monitores de todos os componentes curriculares de 1o grau, do Projeto Pedagógico que envolvia todos os professores das cento e oitenta escolas da rede pública de Campinas e região. O nosso primeiro passo foi o de organizar o primeiro encontro de todos os professores de história, pois durante anos estivemos isolados em nossas salas de aula e, salvo em raras oportunidades, silenciados em nossos trabalho, desconhecendo a atuação dos colegas e até os próprios colegas entravados por uma antiga tradição de dispersar, o que não é casual!

O 1o encontro se deu no dia 13, no Colégio Victor Meirelles, no Bairro do São Bernardo e foi marcado por muita gente que se desconhecia e por poucos que se reconheciam. Eram 227 professores que contavam coisas, lamentavam-se, irritavam-se, por vezes recusavam-se a fazer a leitura dos textos e embora pouco organizado e cansativo, o encontro, na fugacidade das aparências nos deixou algumas pistas. Poucas, diga-se de passagem, pois além do desconhecimento dos nossos corpos, o "mistério" do que se passava em suas salas de aula foi assegurado. Preferiram aguardar para revelar "o segredo", o que é muito complicado.

Junto de mais 12 professores de história preparamos o encontro sem sabermos quantos estariam presentes.

O salão nobre da escola ficou pequeno. Bancos foram improvisados para acomodar os professores que não paravam de chegar durante a abertura do encontro feita pelo delegado de ensino, seguida das palestras feitas pelas professoras Beth e Dulce da FE/Unicamp[1] *e pelas "monitoras".*

Para assegurar o planejamento previsto tivemos que emprestar oito aparelhos de T.V. dos colegas que "trouxeram de casa" .

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, utilizava a televisão (poderoso veículo de comunicação!) para preparar o evento da maior importância na rede de ensino público - a semana do Planejamento Escolar.

Após a abertura começaram as dificuldades, dentre elas estava o peso do nosso

---

1- Elizabeth Pompêo de Camargo e Dulce Maria Pompêo de Camargo.

desconhecimento para operacionalizar grandes encontros, apesar da enorme ajuda que tivemos dos monitores já afastados. Eles nos garantiram desde o alfinete para os crachás até as garrafas térmicas para o chá, que por falta de verbas foi servido na "hora do café". Quase sucumbimos mergulhados nas invenções burocráticas tais como, listas de presença, atestados de frequência e nas reclamações dos professores, desconfianças que nos exigiram improvisações inúmeras via "cochichos de corredor" para manter o encontro previsto por três dias. Enxaquecas presentes.

Após uma plenária super tumultuada feita na tarde do dia 15, com a presença de todos os professores amontoados no galpão da escola, de posse de uma pequena lousa, giz e sem microfone é claro, tivemos que ouvir e anotar parte do que cada grupo expunha. Daí saíram algumas sugestões para os próximos encontros.

Não temos notícia hoje de encontro anterior que reunisse professores de história de todas as escolas públicas de Campinas.

(fecharemos provisoriamente a agenda)

Ao mesmo tempo, em outras escolas de Campinas, se reuniram com os demais monitores em torno de 3.000 professores para a feitura do planejamento coletivo.

Nas anotações do primeiro encontro algumas questões se fazem presentes: Por que recorremos às anotações de agenda? Quais outros documentos temos para investigar? Quais as metodologias utilizadas nos encontros? Por que o isolamento, os segredos, as resistências às leituras? Por que as dificuldades de convívio? Quais os momentos de maior e de menor aproximação com a SE/CENP ?

Apenas a agenda é o que temos sobre o primeiro encontro, pois ainda estávamos em sala de aula. Nela escrevemos (inclusive o texto acima) para uma "avaliação coletiva" que participamos junto das equipes pedagógicas nas DEs, com anotações fragmentadas e não quantificadas sobre as sugestões dos professores. Trilha complicada que os documentos também nos indicam, do isolamento, das **resistências dos professores** que predominaram durante algum tempo; mas vamos seguí-la em busca de mais algumas pistas. Neste primeiro encontro (fevereiro/85) de professores de história, nós praticamente reproduzimos a programação estadual feita pela Secretaria de Educação do Estado e por sua equipe técnica de história : os textos que foram lidos, mais a programação de Televisão trazendo um debate entre os educadores brasileiros, mais os subsídios que orientavam o trabalho do professor, para garantir o grande evento que representava o "planejamento anual", não só para Campinas mas para todo o Estado. Assim entramos nós no Projeto de Campinas.

A Proposta Curricular estadual única estadual para o ensino de história, dentro do cronograma estabelecido, estava presente nas expectativas primeiras, como parte do espírito de união de esforços com o governo democrático:

"A partir daí, esperamos traçar uma proposta de trabalho coletivo de construção de um projeto para o ensino de história a ser desenvolvido no próximo ano letivo.[2] *(setembro 85 /anexo XIII)*

A atuação das monitorias em dois níveis(na CENP como representantes dos professores, e em Campinas no Projeto) representou uma ampliação dos nossos canais de comunicação, pois " os canais de eficiência" foram abertos principalmente aos professores de Campinas, pois nos ofereciam a oportunidade de levar suas posições, seus relatórios às reuniões na CENP, em S.P.. Por outro lado, também trazíamos tanto as propostas e dificuldades dos 118 professores de história representantes do Estado (que nem sempre tiveram possibilidade de reunir professores de história em suas regiões) quanto as da equipe técnica da CENP. O que significa que, em Campinas, todos os documentos oficiais enviados pela coordenadoria e pela equipe técnica, principalmente as propostas curriculares, foram lidos e avaliados (salvo a 2a versão, conforme já mencionamos).

Tropeçamos muito, até perceber que, além das opressões visíveis causadas pelas péssimas condições salariais que vivíamos(e vivemos), as deformações causadas por raízes mais fundas, fruto de elaborações culturais, de controles sutis de dominação, também tinham nos deixado (em monitores e professores) suas amarras.

Vejamos o que ocorreu no decorrer do processo pela fresta que escolhemos para entrever o que ocorria com os professores/monitores de história no Projeto de Campinas e região.

Seria demais lembrar que **o acaso**[3] **faz parte da história?**

As monitorias de história, agora reunidas às monitorias de todos os componentes

---

2- Monitorias de história, 1a e 2a DEs de Campinas, Anexo XIII, documento produzido em 27/9/85 entregue em mãos aos professores, por ocasião do 4o encontro do Projeto Pedagógico, contendo: avaliações dos professores de história do encontro anterior de julho de 85; dificuldades do professor por série, quanto ao conteúdo e prática de ensino, livros didáticos adotados e sugestões para o próximo encontro.

3- "**O acaso** tem naturalmente um lugar no processo da história e não perturba as regularidades, pois que **o acaso é um elemento constitutivo do processo histórico e da sua inteligibilidade.(...)** Marx escreveu numa carta:" A história universal teria um caráter muito místico se excluísse o acaso. Este acaso, bem entendido, faz parte do processo geral de desenvolvimento e é compensado por outras formas de acaso. **Mas a aceleração ou o atraso do processo dependem desses "acidentes", incluindo o caráter "fortuito" dos indivíduos que estão à cabeça do movimento na sua fase inicial"** Ver Le Goff,opus cit.,p.177(grifos nossos)

curriculares, e conquistadas pelas equipes de Campinas oficialmente em 85, afastadas de sala de aula, estavam também carregadas daquela mesma esperança que motivava os partidos e grupos de educadores progressistas, os músicos que sempre militaram através da voz, os jornalistas que tinham se tornado escritores para poderem continuar as resistências ao governo iniciado em 64. Arregaçávamos as mangas para atuar também a partir de "dentro" como educadores, ocupando postos nas mais diferentes instituições do Estado de S.P.. Acreditávamos construir a (re)democratização embalados pelas eleições de 83 ocorridas ainda dentro do governo militar ditatorial que durou vinte anos.

Vamos continuar, seguindo colados às primeiras **expectativas**, dos primeiros encontros coletivos: **a luta no campo pedagógico, acentuando a contribuição do professor para um ensino de história de qualidade,** que exercesse o papel de mediador da transformação da sociedade, ou seja, que instrumentalizasse o aluno mediante conteúdos da história que possibilitassem articular educação e sociedade a serviço da classe trabalhadora.

No planejamento de fevereiro em 86, um ano após o início do trabalho e dos encontros coletivos de professores/monitores, predominam nos relatórios, nos depoimentos dos 200 professores de história: palavras-chave, fragmentos, frases, por vezes textos com elementos da Pedagogia histórico-crítica.

*Grupo D: **Selecionar um conteúdo procurando mostrar aos alunos as contradições e as transformações pelas quais passou a humanidade e mostrar-lhes que é através das ações organizadas que o homem provoca mudança.***

Grupo A: Através do espírito crítico, ensinar as experiências dos povos do passado como lições para o presente...caminhando para um futuro transformando com sua análise reflexiva e responsável de agente dinâmico.[4]

Consideraremos também o **contexto teórico em que a equipe técnica de história da CENP pensava** (como vínhamos fazendo anteriormente), destacando alguns pontos dos três textos por ela produzidos, e que reproduzimos e entregamos a todos os professores de história de Campinas em fevereiro de 85. Embora ele não contenha bibliografia, as palavras-chave que são utilizadas, tais como participação, espírito crítico, conteúdo, conhecimento/consciência histórica como instrumento para democratização, **confirmam a inspiração teórica nos autores mencionados no histórico do Projeto.**

Os textos foram produzidos e datilografados pela equipe técnica em outubro de 84 e

4- Monitorias de história, 1a e 2a DEs/Campinas, 27/2/86. Documento produzido e distribuído a todos os professores de história de Campinas e região e também enviado à CENP, com o intuito de divulgar o planejamento coletivo dos dias 19 e 20 de fev/86.(anexo XVI)

"distribuídos a todos os professores representantes estaduais para subsidiar uma discussão sobre a necessidade de uma Proposta Curricular para a História", ou seja, para dar início à Reforma Curricular prevista pela CENP . Alguns pontos nos servirão de balizas teóricas:

-**"Pré-requisitos e o ensino de história"** traz várias indagações. Uma das pistas teóricas encontradas está em **Piaget,** em seus argumentos sobre pensamento concreto e abstrato: **"...se a história, que é real, se apresentar como uma abstração ao aluno, ela será sempre concreta no momento que for vivenciada por ele. Partindo das experiências vividas concretamente pelo aluno e fazendo as devidas extrapolações, o professor pode montar o seu curso de História"**. Uma outra sugestão diz respeito à afirmação de que **o tempo, vinculado à noção de espaço consiste em pré-requisito específico para o entendimento da História.**

- Outro texto, **"O ensino de história no currículo"**, enaltece a recente (1984) separação de Estudos Sociais na 5a e 6a séries e lamenta o longo período de deformação do ensino de História e Geografia, quando as disciplinas estiveram confundidas em "Estudos Sociais" da 1a à 6a séries do ensino de 1o grau, e a perda da importância das Ciências Humanas simultaneamente à criação de Educação Moral e cívica e OSPB

-O texto sobre **"Algumas questões sobre o ensino de História"**, traz, entre outros pontos, os **objetivos do ensino de história:** "...o desenvolvimento do espírito crítico em relação à sociedade e à ação transformadora do aluno enquanto ser social. (...) levar o aluno a se perceber como sujeito histórico, ou como agente da história." Nesta mesma linha, enfatiza a consciência histórica como "o móvel da ação transformadora do aluno sobre a sociedade em que vive...", apontando também a contradição com a noção de processo, na periodização tradicionalmente conhecida como francesa expressa no Guia Curricular de Estudos Sociais de 1974, produzido pela CENP. Outro aspecto apresentado pelo texto diz respeito à importância do **conteúdo,** tomado em seu sentido mais amplo, incluindo não só a informação como também os conceitos e o método para obter o conhecimento, entendido este como **instrumento para democratização da escola, da sociedade** (embora também fosse usado como instrumento de dominação). [5]

5- Foram produzidos dois documentos escritos, O Projeto IPÓ:HISTÓRIA -I sobre O ensino de história, autoria: Kátia Maria Abud, colaboração: Cecília Hanna Mate, Maria Cândida Delegado Reis, Nelly Robles Reis Bacelar, Salma Nicolau. (todas compunham nesta momento a equipe técnica de história),1985. O HISTORIA -II, sobre Questões sobre uma nova Proposta Curricular, autoria de Kátia M. Abud, 1985, CENP/SE, S.P. Ambos foram divulgados a todos os professores de Campinas. Interessante destacar que na leitura e nas sugestões bibliográficas, percebemos que as inspirações teóricas são mais ligadas à autores de orientação marxista, tais como: Saviani,D., Cardoso,C.F., Goldmann,L., Schaff,A. Já em meados de 86, por ocasião da escrituração das versões das propostas curriculares, as orientações dos autores marxistas ligados à Nova História francesa e inglesa, ganham mais peso.

Assim, os **mesmos pressupostos teórico-metodológicos** inspirados nos educadores brasileiros(desta vez ao vivo, nas telas de T.V.) comprometidos com a escola pública de qualidade , inspiravam a equipe técnica de história, a Coordenação da CENP, as equipes pedagógicas responsáveis pelo Projeto Pedagógico de Campinas e, dentro delas, as monitorias de história .

No decorrer dos encontros, desde junho de 85, nas oficinas de trabalho, professores e monitores vinham tomando contato (alguns aprofundando conhecimento) com outras tendências teóricas (caso da Nova História), através de: oficinas de trabalho com professores especialistas; textos e indicações bibliográficas fornecidas pelas assessorias (por alguns professores de história da USP, nos cursos do convênio com a CENP, organizados em conjunto com a equipe técnica de história), que divulgávamos em Campinas e que fundamentavam a "história temática".

Destacaremos alguns dos autores lidos no decorrer dos encontros em Campinas, para que as mudanças possam ser mais perceptíveis, pois, além dos historiadores brasileiros ligados à historiografia mais clássica e mais recente, foram lidos: Jean Luc Noel, Marc Ferro, Philipe Ariès, Paul Veyne, Pierre Nora, Jacques Le Goff, Michel de Certeau, Jean Chesnaux e outros. Lemos também artigos e outros textos dentro da mesma linha, sobre " O ensino de história no 1o e 2o graus" que rompia com a cronologia tradicional e sugeria mudanças na periodização, entre eles Zilda G. Iokói, Circe M. Bitencourt. Havia outros, mais específicos para as 1as séries, ligados às noções de Tempo e Espaço, cujos autores, dentre outros, destacamos Ernesta Zamboni e Tomoko Paganelli. Divulgaram-se também bibliografias atualizadas e textos sobre História do Brasil e História da América, sugeridas pelos historiadores da USP e da UNICAMP nos cursos e nas oficinas de trabalho.

Devem ser mencionados, finalmente, o material produzido pelos historiadores e professores de 1o e 2o graus, para alunos de 1o e 2o graus: grupo da UNESP de Araraquara com textos e documentos; coletâneas de documentos sobre Idade Média; indicações de coleções infanto-juvenis, livros didáticos , paradidáticos e coleções de história.

No encontro de fevereiro de 86 (anexo XVI) dos doze grupos, três mencionaram a história temática, sendo apenas dois com letras inteligíveis :

O ensino temático é uma experiência válida mas o grupo acha que não devemos restringir a essa única metodologia o ensino durante o ano todo .As críticas seriam aquelas apontadas no final do texto, pela autora (se referem à professora Zilda), além da afirmação de J. Le Goff: Consagrar , como dizem que se faz um ano inteiro de história numa classe a um tema histórico, é levar as crianças a compreenderem nada de história"

O Grupo J: Para um estudo temático o aluno tem necessidade de uma bagagem

histórica. O estudo por temas poderia ocorrer no 2o grau, pois até a 8a série o professor ensinaria a história em seu processo.

Já em Outubro de 85 (anexo XIII) encontramos a solicitação dos professores de ***uma Análise de experiências sobre história temática,*** como decorrência dos conhecimentos que haviam adquirido nas leituras e oficinas de trabalho.

Esse posicionamento não foi por acaso. Esses encontros apresentavam **semelhanças** nas suas pautas que estabelecíamos para nortear todos encontros das monitorias de história com professores. Sempre se reservou um certo tempo para :

- mediação com a CENP(pois era o momento da Reforma Curricular), informando sobre os encontros estaduais com professores de história representantes ; leitura e estudo dos subsídios, dos textos, das versões da Proposta Curricular, enviados pela equipe técnica de história e, por vezes, pelo Coordenador;

- informes sobre: Congressos e Cursos, promovidos pelas Universidades, pela ANPUH, (alguns com a nossa colaboração); horários dos encontros do Grupo de Estudo de professores, bem como os informes da entidade - APEOESP - sobre paralisações, reuniões, assembléias, congressos;

- reformulações do Projeto Pedagógico sugeridas pelas demais categorias do magistério envolvidas no Projeto -diretores de escola, supervisores de ensino ;

-aprofundamento teórico: leitura, estudo de textos, sugestões bibliográficas;

-reflexão sobre a prática: relatos de experiências, das dificuldades (individuais ou de grupos) encontradas pelos professores em sala de aula, com seus alunos;

-avaliação do trabalho das monitorias e encaminhamento dos encontros seguintes.

As resistências ao **trabalho de grupo,** às leituras, aos planejamentos coletivos foram grandes inicialmente desde fevereiro de 85 no primeiro encontro. Havia uma contradição flagrante. Nós professores **não sabíamos nos considerar como grupo, nem compartilhar ações** mas, sonhávamos com a participação e com a democracia. Como podíamos apostar nas transformações sociais? Como pensar em identidade coletiva, em interesses comuns nas lutas de classe ?[6]

6- **"Se as pessoas não estão falando umas com as outras nas ruas, como poderão saber quem são como grupo?"** Trata-se do retraimento e da supressão dos sentimentos na vida "burguesa normal" **como um mecanismo de defesa das pessoas,** para evitar serem sondadas: evitar sentir, não ter sentimentos a exibir, discrições nas roupas. Outra conexão é que **.o silêncio tornou-se em público o único modo pelo qual se poderia experimentar a vida pública sem se sentir esmagado.** ver SENNETT, opus cit,p.30,43 3 44.

Conforme podemos ler a seguir, no depoimento de um grupo de professores de história, após um ano de encontros essas resistências já começavam a incomodar :

há obrigatoriedade da entrega de planejamento; temos que seguir o oficial; o planejamento não é um instrumento flexível; há controle sobre o planejamento(anexo XVII/setor abril/86.)

Este ponto fica mais claro, se retomarmos por um momento o início do Projeto Pedagógico, segundo o testemunho do grupo de educadores constituído pelos delegados de ensino, pelos monitores afastados (de L. Portuguesa, Matemática, Ciências e alfabetização) e por parte dos supervisores de ensino, quando em meados de 84, pioneiramente e a duras penas, foram abrindo caminho :

As respostas devem sair dos próprios educadores que conscientes do seu papel na sociedade, busquem caminhos e proposta em conjunto[7] *(84/p.3/ anexo II).*

Dentre as tradições consagradas intencionalmente pelos órgãos oficiais nas escolas, predomina o "Planejamento anual", único, uniforme, feito a priori, como mais uma tentativa, de controle das salas de aula do professor, conforme podemos ler a seguir:

Já por esse incipiente levantamento da situação do professor e do aluno, elementos indispensáveis para a realização do processo de ensino/aprendizagem, podemos perceber que é urgente e necessária uma revisão dos aspectos pedagógicos. Essa necessidade está claramente expressa nos relatórios quando os professores pedem "planejamento unificado a nível de DE. Alguns mais desesperados, chegam a pedir "um programa, um roteiro com relação ao conteúdo, vindo não importa de onde (CENP ou DE) para que todos sigam, principalmente os novos. Nosso intuito porém está expresso na fala de um grupo(ainda que incipiente) *de professores: Não dar pacotes prontos, os professores devem ser consultados para elaborar programas e conteúdos dentro da realidade.*[8]

Nas anotações do primeiro encontro de fevereiro de 85, ainda percebem-se alguns fragmentos deste controle , embora não quantificados, quando pedimos aos professores que sugerissem cursos . Nesse momento, os títulos indicados estavam mais ligados ao "como fazer" - *Experiências Didáticas; Técnicas de sala de aula; Como se dar aula; O livro didático* -, *embora aparecessem também títulos ligados à História do Brasil atual; Metodologia de história; Papel do professor de história no Brasil; à Revolução de 30; a Sugestões bibliográficas; e à América Latina.*

Mas, em 86, começam a despontar as transformações mais dificeis, porque ligadas

---

7- Equipe Pedagógica/2a DE,1984,opus cit,p.3 anexo II
8- idem ibidem,p.9.

ao controle externo do tempo[9], da produtividade, ou seja, à reflexão sobre a quantidade de conteúdos ; o cumprimento dos programas/planejamentos durante o período remunerado (em horas-aula) do professor, conforme vemos nos relatórios dos grupos:

(...)o medo e angústia que nós temos em romper com o programa já estabelecido e respeitar o ritmo da classe.(...) mas a experiência com o material elaborado pelos índios (CIMI) houve uma identificação muito grande dos alunos(...) foi necessário quebrar seqüência do programa e preocupação de cumpri-lo integralmente

... extensão do programa - é impossível de ser cumprido, quase nunca se vê o período republicano de maneira satisfatória; necessidade de mudança de currículo, mas essa discussão deve ser amadurecida entre os professores" (EEPG José Maria Matozinho abril/86, Anexo XVII)

Outro grupo mostrando uma diferença importante:

*na 6a série o conteúdo é muito extenso(Império e República),então trabalha-se com assuntos "mais importantes". **Neste momento há uma escolha do professor, " o que é mais importante;"** (...) o conteúdo é muito extenso ...privilegiamos alguns pontos " (EEPG Barão Geraldo de Rezende abril/86 Anexo XVII)*

A combatividade se faz presente ao colocarem as oposições impeditivas das mudanças, desta vez, nas monitorias e também "dentro de si" :

*achamos que a monitoria precisa colocar bem claro as estratégias utilizadas pelo Projeto para reorganização do ensino de 1o grau. Vemos o seguinte: as mudanças precisam ser realizadas e elaboradas pelo professor (peão de obra, aluno-cidadão) ainda que as diretrizes sejam fornecidas pelo grupo do Projeto . Uma semente é lançada, onde ela germina se espera uma divulgação e melhor aceitação da idéia de mudança. No **entanto o professor que se propõe a iniciar a mudança sofre muitas pressões da direção, dos pais, dos colegas , de si mesmo.** Não está sendo compreendida **a base teórica** que fundamenta o projeto, **principalmente pela direção da escola** e depois **pelos próprios professores.*** (EEPG Mário Natividade/ abril/86/anexo XVII)

Mas nós também mudamos.

Aos poucos, no decorrer dos encontros ,fomos aprendendo na função de Monitores e com os professores de história, a admirar cada trabalho artesanal bem elaborado (

9- Seria importante nos lembrarmos das teorias fundadas no pressuposto da marginalidade do fenômeno da escolarização que provocou o analfabetismo na América Latina. Dentre elas nos reportamos à "Pedagogia tecnicista", teoria educacional fundada no pressuposto da **neutralidade científica, na eficiência, produtividade, que reordenam o processo para torná-lo objetivo e operacional, tal como na produção fabril. Temos dificuldades para incluir nossas interferências subjetivas no processo** .Ver SAVIANI,D.,opus cit,p.15.

tradicional ou não), a não subestimar o ritmo de estudo do professor (nosso), sua necessidade de realimentação teórico-metodológica, e a respeitar o **ritmo lento que o trabalho coletivo nos impunha:** *Assim, optamos por não "atropelar", no momento do planejamento, o que vínhamos amadurecendo como grupo desde os nossos primeiros encontros. Por esse motivo planejamos o encontro em três níveis: a discussão teórica, com leitura de dois textos; discussão da prática de ensino de história, através dos relatos de professores que desencadearam a partir de suas experiências o debate em cada grupo; e os planejamentos (bimestrais, foram sugeridos) com questões formuladas para pensarmos sobre a fundamentação, os objetivos os métodos e o conteúdo. Os professores se dividiram em 12 grupos.*(86/ anexo XVI)

Foram também enviados à CENP os relatórios sobre o planejamento coletivo que havíamos experimentado pela segunda vez,(depois do primeiro encontro de fevereiro de 85), **nos dias 19 e 20 de fevereiro de 86** e que teve prosseguimento depois, nas diferentes UEs. Outra especificidade deste momento foi o retorno mais rápido dos "relatórios" escritos (que hoje chamamos de "documentos") sobre os nossos encontros aos professores de história - caso deste documento, que foi enviado sete dias após o último encontro, que pretendíamos registrar para assegurarmos em conjunto. De dentro das DEs, no nosso "posto de trabalho" provisório, aprendemos que esses relatórios, **veículos escritos da nossa comunicação**, tinham adquirido peso e também o respeito da grande maioria de diretores, socializando as diferentes posições dos professores, e divulgando os diversos planejamentos feitos durante nosso encontro. Esses. com durações diferentes sendo alguns bimestrais (como havíamos sugerido), outros, semestrais e anuais(como os professores preferiram), **todos provisórios, a serem revistos no grupo no próximo bimestre.** Este não era um fato corriqueiro.

Continuaremos fazendo perguntas aos documentos, para que nos falem sobre outras **diferenças**, as especificidades de cada encontro no decorrer do Projeto com professores de história sem perder o fio da teia que então nos ligava aos demais monitores, aos coordenadores , às equipes pedagógicas como um todo.

3.2.1- As oficinas de trabalho como espaço de transformação.

Em junho de 85, no novo "posto de trabalho", afastados de sala de aula, contando com a solidariedade dos monitores mais antigos e de toda a equipe, nós nos preparávamos novamente para o desafio de enfrentar as expectativas dos professores .

Buscávamos *desenvolver um trabalho levando em conta as expectativas e*

solicitações de professores... pois, ...a partir de julho pudemos retomar as sugestões apresentadas pelos professores em fevereiro...[10]

Grampeado a um **cronograma de atividades** que enviamos aos professores, uma ficha de inscrição com opção para cinco "oficinas de trabalho". Toda equipe pedagógica neste momento do projeto, utilizou as oficinas, pois o menor número de professores por sala favorecia os debates, o que nem sempre ocorria nas palestras anteriores, em grandes auditórios. O cronograma foi o primeiro documento escrito **enviado** a todos os professores de história, através de diretores de escola, em junho, destinado a preparar o encontro previsto para os dias 3 e 4 de julho de 85.

A palestra do dia 3 de julho reuniu professores de história e de geografia das 2 DEs, no salão nobre da escola Carlos Gomes, na tentativa de organizar um trabalho integrado destes profissionais nas UEs. Esta sugestão nos foi dada pelos coordenadores do projeto, em reunião com as monitorias de todos os componentes curriculares, pois com o trabalho coletivo anterior já tinham se dado conta desse fosso e buscavam lentamente a aproximação dos professores de todas as disciplinas também nas unidades escolares.

Programamos temas sobre História do Brasil (2), técnicas de estudo no ensino de História, História temática e o ensino de História para elaboração de um programa. Participaram os professores da Unicamp, uma professora da rede pública estadual e uma professora da Equipe técnica da CENP.[11]

Temos também no documento uma referência sobre o encontro de maio de 85 no lançamento da campanha sobre a constituinte: *quando professores de história debateram este tema junto com seus colegas de geografia e assistiram palestras de três professores sobre o tema*

Predominam dentre as sugestões dos professores, para os próximos encontros: *manter os encontros como este, com especialistas da disciplina; proporcionar novas técnicas de trabalho; monitores divulgarem horário de atendimento.* Significavam uma transformação com relação ao encontro anterior.

Em outubro de 1985 produzimos um documento (anexo XIII) contendo um

---

10- Monitorias 1a e2a DEs, Campinas, set/85. Documento entregue em mãos aos professores no 4o encontro do Projeto com o intuito de avaliarmos o encontro anterior de junho. Há 5 folhas com um breve histórico dos encontros dos professores com as monitorias, a avaliação das oficinas, os livros didáticos utilizados, e as sugestões dos professores.(anexo XIII)

11- Ademir Gebara(doutor, do Departamento de história da Unicamp), Ernesta Zamboni e Dulce Maria Pompêo de Camargo, (mestras, Departamento de metodologia de ensino, Unicamp) Kátia Maria Abud (mestra pela USP, membro da Equipe técnica de história da CENP até 86) e Maria Emília Marques Zimmermmann (mestra pela Unicamp, Prof. da EEPSG. Barão Geraldo de Rezende)

relatório das atividades desenvolvidas em história, No encontro de 26 e 27 de setembro de 85, na EESG Anibal de Freitas com 184 professores de história[12] (nestes mesmos dias nos reunimos também com professores do noturno) As oficinas de trabalho foram mantidas, com apenas uma palestra acrescentada às demais: "Avaliação: Poder e Educação".[13] Os professores de história se inscreviam nas oficinas de acordo com seus interesses. Temos pouquíssimas informações sobre o conteúdo das oficinas, porque a maioria delas não foi registrada por escrito (e nem solicitada na época) pelos professores especialistas. Por outro lado, as monitorias não podiam assisti-las na maioria das vezes porque o tempo era consumido para a organização dos encontros, conforme já mencionamos.

De maneira geral, todos aprovaram as oficinas e os especialistas convidados, como haviam pedido no encontro anterior *Manter encontros como este...com especialistas.*

Aos poucos fomos percebendo o quanto era muito complicado penetrar o segredo, pois o cotidiano da sala de aula, conforme lemos no silêncio e na recusa dos professores logo nos primeiros encontros, não era devassável; mas, no decorrer do Projeto, a cada vez aumentava o número de professores que solicitavam *Encontros para relato de experiência dos colegas* (anexo XIII/out/85)

Por várias vezes os professores se inscreviam para relatar suas experiências, seu dia a dia na sala de aula ao grupo, mas nem sempre o faziam; tanto que o número de relatores, que se manifestavam a esse respeito ainda era muito pequeno e, conforme vemos nos documentos, **inferior ao número de inscritos.** Há uma distinção muito nítida entre **ouvir** os relatos e **fazer** o seu próprio relato de experiências. Provavelmente, tratava-se de defesa através do retraimento, escudo que vem se fortalecendo desde o século XIX .[14]

12- Monitorias 1a e 2a DEs, Campinas, out.85, relatório das atividades desenvolvidas em 26 e27 /9/85, críticas dos professores às oficinas de trabalho e sugestões. (anexo XIV)

13 - a oficina foi realizada pela Coord. do Projeto da 1o DE, Prof. Aurea Sigrist de Toledo Piza, pois neste dia o prof. Ademir não poderia ficar o dia todo, como na oficina do bimestre anterior.

14- "Esse **muro invisível do silêncio**, enquanto um direito, significava que o conhecimento em público, era **questão de observação** -das cenas, dos outros homens, dos locais. O conhecimento não seria mais produzido pelo trato social. O paradoxo da visibilidade e do isolamento que ronda tanto a vida pública moderna, originou-se nesse direito ao silêncio público que tomou forma no século passado. **O isolamento em meio à visibilidade para os outros era uma consequência lógica da insistência no direito de se ficar calado** ao se aventurar nesse domínio caótico, porém ainda atraente. Falar do legado da crise da vida pública no século XIX é falar de grandes forças como o capitalismo e o secularismo",(...) por outro lado, o autor nos alerta para as condições psicológicas ,dentre elas, **a da defesa através do retraimento e silêncio.**(...)A intimidade é uma tentativa de resolver o problema público negando que o problema público exista. Para ele, o século XIX ainda não terminou.

Tentamos uma conexão internacional com Sennett, por se tratar de uma aproximação que envolve o que ele chama de "cultura urbana" que contrabalançou o mundo dessas novas forças, cujo **erro maior é o fracasso em entender a realidade da sobrevivência cultural** e os problemas que esse legado como qualquer herança cria em uma nova geração. Ver SENNETT,R.,opus cit.p.38/43.

Os interesses começavam lentamente a se transformar, pois não só diminuiam as resistências à partilha das experiências de sala de aula mas também à leitura e ao trabalho coletivo. Podemos ler nas sugestões dos professores às monitorias: *aumento do tempo para palestras, maior tempo de estudo, mais bibliografias, encontros interdisciplinares, planejamento conjunto, mais textos*, enquanto alguns continuavam a reivindicar *"menos teoria e mais prática", "soluções mais concretas" e melhores condições de trabalho, tais como "diminuição da carga horária", "aulas de Educação Moral e cívica para professores de história"*(outubro de 85 anexo XIV)

Nos dias **26 e 27 de setembro, na EEPSG Dom Barreto** nós nos reunimos também a noite, a título de experiência por sugestão e iniciativa de alguns supervisores, pois os professores vinham participando dos encontros diurnos (conforme aparece no documento, dos 34 apenas sete professores não havia participado dos encontros do Projeto)[15] . Por outro lado, não tínhamos (nem os professores especialistas) condições materiais e humanas para repetir à noite as oficinas. Apesar das dificuldades enfrentadas, o documento traz na introdução a importância dada pelas equipes pedagógicas a esta questão tão séria da escola pública, dado o grande número de alunos de 1o e 2o graus que freqüentam os cursos noturnos.[16]

Em novembro de 85, conforme já mencionamos no histórico das monitorias, as equipes fizeram uma avaliação do projeto com todos os profissionais da educação envolvidos de todas as escolas públicas estaduais de Campinas e região. A CENP/SE também avaliou a atuação dos 400 monitores do Estado, devido às oposições da APASE. Lembramos que a consulta de ambos considerou fundamental a continuidade o trabalho dos monitores . Em Campinas , os professores também reivindicaram a continuidade do Projeto Pedagógico, sugerindo algumas reformulações. O retorno dos resultados da avaliação foi comunicado em dezembro aos professores.

15- Monitorias 1a e 2a DEs,Campinas,set/85/(anexo XV)

16- Ver BALZAN,N.C.: Alunos do noturno (ou "excluídos da escola"): quem são eles?(um estudo de caso),CADERNOS CEDES,16,O ensino Noturno: Conquista, problema ou solução?, Cortez,S.P.,1986 ,pp.9/19.O prof Balzan nos alerta sobre a importância de caracterização dos alunos pelos professores pois, ver com clareza a população com a qual estamos trabalhando constitui condição fundamental para que possamos superar uma série de confusões, preconceitos, saudosismos que nos levam a comparar, tomar como referência permanentemente nosso alunado com outro que já deixou a escola há muito tempo, contribuindo com a exclusão dos alunos que pertencem à camada pobre da população e que freqüentam o curso noturno.
Além da produções escritas no nosso período de estudo, Balzan teve influência também através de cursos ministrados na Unicamp através do Convênio com a CENP, para professores de 1o e 2o graus sobre este tema.

As inúmeras reuniões prolongadas e sempre conflituosas, feitas em janeiro e fevereiro de 86, pelas equipes pedagógicas, tinham por objetivo preparar mais um grande encontro do Projeto: o planejamento, com todos os professores de todas as escolas públicas estaduais de Campinas e região, das duas delegacias de ensino então existentes. Os planejamentos seriam feitos em dois tempos: o primeiro, com professores da mesma disciplina e monitores e o segundo, nas unidades escolares, com todo o corpo docente e diretores de escola.

Tratava-se de dar prosseguimento ao Projeto, **assegurando os princípios e as reformulações sugeridas pelos profissionais** da Educação na avaliação feita em novembro de 85. As reuniões pedagógicas destinadas especificamente aos diretores de escola, sugeridas por eles na avaliação, terão início . Seriam também divulgados os fascículos enviados pela CENP[17], destinados a subsidiar as discussões no momento do Planejamento, na maioria das vezes produzidos por educadores brasileiros comprometidos com a qualidade do ensino e com a busca da sociedade democrática, conforme já mencionamos anteriormente.

Os tumultos e os conflitos do trabalho coletivo entre professores, e também as resistências aos ocupantes de "postos" -DEs-; estavam sendo revistos e amadurecidos no convívio :

a presença de 200 professores de história que estiveram trabalhando, estudando e revendo posições para que pudéssemos planejar em conjunto o presente ano letivo.

... sentimos que aumenta a confiança. Sentimos que aumenta nossa força enquanto grupo.

Aos poucos, a uniformidade e a unicidade tradicionais dos planejamentos foram sendo substituídas pelo respeito à diferença nos diferentes grupos de trabalho: 200 professores divididos em grupos trabalharam juntos, falaram e escreveram sobre seus planos, de acordo com o documento, ***acima de tudo dispostos a rever posições diante do grupo.*** Embora **não houvesse mudanças milagrosas com relação ao conteúdo,** permanecendo a periodização e as linhas temáticas mais tradicionais, os professores **já estavam se sentando juntos, ouvindo e falando sobre seus planos de aula** . Respeitavam, também, os professores que se recusavam a qualquer mudança, e percebiam lentamente que era a única

17- Importante conhecer sobre as publicações da CENP/Projeto IPÓ, de 1985/86, que foram analisadas na dissertação de mestrado de SIMONETTO,A.: A nova clientela escolar um desafio aos educadores. Fac. de Educação/UNICAMP,1988. Sua pesquisa traz uma posição diferente, por isso importante, sobre **a proposta na CENP junto aos professores, através de suas publicações,** dada a ênfase que **ele dá à** essa influência junto ao corpo docente, **"por ser um trabalho reflexivo de todo corpo docente do Estado".**(p.4)

forma de garantir **o trabalho de grupo.** Posições minoritárias eram anotadas no final, antes das assinaturas do grupo. (vide anexos XVI e XVII)

As expectativas iniciais de proposta curricular também amadureciam, ao lado de outras :

Nesse sentido, não nos interessava um planejamento dirigido e com propostas prontas. Muito menos, queríamos impor uma proposta única de trabalho. Ao contrário, pretendíamos não só aprofundar a discussão sobre o ensino de história no contexto da escola pública nos dias de hoje, como também ***proporcionar as condições para o surgimento de diferentes caminhos de trabalho.*** *(anexo XVI)*

Dessa forma seria garantida a liberdade de opção de trabalho dos colegas.

Outra especificidade deste momento foi o fato de **todos os inscritos** relatarem suas experiências e, dentre elas, a Escola Monte Alegre de Paulínia, onde os professores de História, Geografia ,Educação artística e OSPB haviam realizado um trabalho conjunto . Junto das equipes pedagógicas, das outras monitorias, estimulávamos também a aproximação dos Professores de História nas escolas com os demais professores de outras disciplinas e com o P I (de 1a a 4a série de Estudos Sociais:

Embora fossem insistentes, conforme já mencionamos, as solicitações dos professores nos encontros anteriores, no sentido das apresentações de experiências, para "troca", o enriquecimento com a história horizontal, as dificuldades advindas principalmente **do isolamento que vivíamos até há bem pouco tempo em nossas salas de aulas** ainda estavam vivas e transpareciam no **número pequeno** de professores que se dispunham a apresentar, "falar sobre" o que ocorria em sua sala de aula e a avaliar junto dos colegas, bem como a exposição à críticas (tradicionalmente entendidas como "negatividade", "censura")[18] :

Ao mesmo tempo, o nosso trabalho seria grandemente enriquecido com a discussão, a troca de experiências, a comparação entre diversas alternativas viáveis de atuação em sala de aula (anexo XVI fevereiro /86)

Embora tivéssemos percebido o quanto o planejamento único "atropelaria" o processo de amadurecimento do grupo, por outro lado, ainda permanecia a idéia de que deveríamos ter um denominador comum, no caso a linha temática (e quiçá a proposta única curricular estadual), como se fosse um elo possível para a realização da utopia da escola

---

18- "Medo e covardia não são sinônimos.(...) Por vezes aparece nas crônicas da época a coabitação em uma mesma personalidade de comportamentos corajosos e de atitudes temerosas(...). O medo é natural. Não ha homem acima do medo... e que possa gabar-se de a ele escapar"(...)No entanto, o medo é ambíguo. Inerente a nossa natureza , é uma defesa essencial, uma garantia contra os perigos(...)" Ver DELUMEAU,J., História do Medo no Ocidente, (grifos nossos)

democrática, facilitador da vida dos alunos, nos momentos das mudanças de escola ! Mas era o que acreditávamos naquele contexto. Pois o trabalho excessivo de luta sem trégua dentro e fora da instituição não nos deixava ver que estávamos diante de algo muito dificil, muito delicado, que precisava ser revisto e realimentado com novas leituras. Por ter também função política e ideológica, por partir do ponto de vista de quem as faz; as periodizações exigem teorias diferentes que questionem o quadripartismo[19] ,a teoria marxista que periodiza a partir dos modos de produção, a longa duração, enfim a periodização européia[20] que privilegia o Ocidente na história do mundo, com categorias e valores culturais da burguesia à qual a maioria dos livros didáticos rendem obediência.

Conquistas?/tropeços.

Sentimos também que o **trabalho de grupo** começava a existir, quando, em fevereiro de 86, o "descartar" do "ensino tradicional", foi sendo substituído pelo respeito ao conhecimento e pelas opções do professor .Todos sentimos dificuldades de respeitar " o tradicional" (mesmo que como ponto de partida), sem as costumeiras projeções anacrônicas das maneiras de ensinar. Neste momento esse termo "tradicional" era principalmente utilizado como uma acusação aos professores que seguiam a linha temática sugerida no guia curricular anterior(75) e a periodização européia, no sentido de ensino meramente factual e com princípios teóricos extraídos principalmente do Positivismo, que influenciou quase toda produção de livros didáticos , que eram utilizados .

Grupo H : *continuar a história tradicional porque existe vestibular;* no Grupo E: ... *preocupação com o cumprimento do programa (o seriado da matéria)* ,e no mesmo grupo, *o programa tem que ser "móvel"; Seguimos o conteúdo tradicional Brasil Colônia até Independência (grupo 1 anexo XVII/abril/86)*

Já o grupo L sugere *mostrar as particularidades de cada sociedade, questionando a periodização da história*

19- ver CHESNEAUX,J., "Les pièges du quadripartisme historique", in: Du passé faisons tabla rasa? 1976, pp 84/90. Tradução: Marcos. A. da Silva. Este texto datilografado, foi analisado pelos professores de história no decorrer dos encontros do Projeto.

20- No decorrer do Projeto, os professores de Campinas tomaram conhecimento do texto, através das oficinas de trabalho. Diz o autor:(...)neste livro interessa-me a identidade cultural de cada história nacional, a visão do passado que é inerente à cada cultura.
Logo trata-se de por em causa a concepção tradicional da "história universal"...Historia que esconde vários tipos de etinocentrismos. (pp17/18). Na conclusão aparece: O espelho estilhaçou-os e. Morreu assim a história universal, morta de ter sido a miragem da Europa, que a media à escala do seu devir.(...) O autor critica a história marxista que "a golpes de cientificidade" se queria também universal..."não tardando a vergar toda história ao sabor de periodizações, tão seguramente estabelecidas como as estatísticas dos regimes que as controlavam(...)" p.268. Ver FERRO,M.,ídem ibidem p.268.

O conteúdo e a periodização permaneciam praticamente os mesmos em sua maioria, apenas um grupo fez um plano com a história temática inspirado numa experiência feita com 5a série, da Professora da USP, Circe M. Bittencourt (anexo XVI). Os professores formavam grupos de acordo com seus interesses por série. Portanto, a quantidade de temas era variável entre os grupos: por vezes estabeleciam critérios para a seleção dos temas; por vezes escolhiam conceitos; decidiam sobre os textos e as leituras dos alunos: livros didáticos, e ou textos simplificados por professores ou reproduzidos , livros paradidáticos, jornais e revistas, bem como pelas pesquisas e pelas possíveis visitas e estudos do meio.

Quanto aos livros didáticos mais indicados pelos professores,(anexo XIII/85) foram: História do Brasil e História Geral de José Dantas e os livros de Elian Alabi Luci e os de Maria J. Vilela Santos[21]. Nesse momento, interessava-nos apenas uma sondagem inicial, mas no decorrer do Projeto, a cada encontro, **o caráter de mediação de todo "material didático"**(sem excluir o professor) face ao conhecimento produzido e historicamente acumulado, vai adquirindo peso no trabalho, pois tratava-se de "desconfiar atentamente" não só dos livros didáticos mas de **todos os textos e documentos utilizados em sala de aula**, reduzindo-se aos poucos o peso das "verdades absolutas". Os testemunhos dos professores traduzem esta preocupação:

... os alunos geralmente tomam seus livros e professores como ícones do saber. Não seria demais mostrar-lhes que essa falsificação não corresponde ao pedido de humildade do homem por seus limites cognoscíveis. (anexo XVII)[22]

O respeito ao ritmo de aprendizagem que o trabalho intelectual exige do professor ,bem como o respeito aos diferentes trabalhos eram simultâneos à percepção do professor com relação aos seus alunos. Nem sempre o instrumental intelectual nos favorece na apreensão dos fenômenos na sua simplicidade (ou complexidade). Tratava-se do respeito às diferentes temporalidades: de quem lê e de quem escreve, bem como da época focalizada.

Tais preocupações iam se tornando visíveis, inicialmente, através das novas leituras e dos procedimentos de análise e interpretação de textos, **necessidade que íamos sentindo de contraposição de idéias para o questionamento das verdades** que são veiculadas

---

21- Importante a contribuição de HOFLING,Eloísa, em seu trabalho sobre o conceito de cidadania nos livros didáticos: "O Livro Didático em Estudos Sociais",ed. da Unicamp,1986. A Prof. também ligada à Faculdade de Educação da Unicamp, participou diretamente do Projeto Pedagógico, com palestras sobre este tema para professores de Campinas.

22- Monitoria 2a DE,Campinas,nov/86. Documento sobre os setores de abril e junho dos encontros com professores de Campinas, Paulínia, Monte Mor e Indaiatuba, contendo a reprodução de todas as avaliações e replanejamentos dos professores do 1o semestre. Embora o trabalho das monitorias fosse o mesmo, infelizmente não temos os depoimentos dos professores da 1a DE ,pois não foram mais encontrados.

também nos manuais e materiais didáticos. Todos os grupos se posicionaram sobre **a utilização de outros textos, documentos, outras fontes de pesquisa com os alunos para que a criticidade aflorasse:**

O grupo A: trabalhar com textos diversos, comparar textos diversos;

O grupo C :buscar outras fontes para o ensino de história..

O grupo D: O como ensinar história *vai depender da realidade de cada sala de aula, usando textos contraditórios, debates e principalmente não passar o conteúdo pronto para que o aluno faça a descoberta.*

Grupo E: sobre o como ensinar? desenvolver conceitos básicos através de textos, figuras procurando ir ao encontro do educando que neste momento trabalha com o concreto.(5a e 6a série)Através de sínteses, levar o aluno a aprender o que é essencial. Respeitar a liberdade de expressão do aluno, esperar que as idéias fluam e que eles trabalhem essas idéias.

Ao mesmo tempo, alguns grupos se distanciavam com mais cautela:

Vamos usar o livro didático como texto

Ou não se distanciavam :

O livro didático não devera ser abolido pois existem ótimos livros atualmente.

Neste momento, os professores também estão atentos às **dificuldades de leitura dos alunos** :

Dificuldade do aluno de 5a série escrever. Eles discutem falam , desenham, mas na hora de escrever o desastre é geral

Imaturidade dos alunos, despreparo, indisciplina, comportamento ligado a brincadeiras e pouco estudo e leitura, o professor tende a ser enérgico para conseguir alguma coisa. Os alunos têm uma dependência incrível do professor(...)(anexo XVII/abril/86)

A dificuldade maior está sendo a interpretação de textos. Os alunos se perdem quanto ao significado de determinadas palavras...

Já se acham presentes neste grupo, **as dificuldades dos professores(e dos alunos)** de abandonarem a " quantidade" e "um livro" , embora já tivéssemos percebido a importância da sua função **mediadora** ao conhecimento :

Importância da "liberação" da quantidade de conteúdo e da adoção de ***um*** *livro...****O livro didático deve ser levado como "um meio" não como fim.*** *O aluno tem péssima expressão escrita...e oral. Dificuldade para descobrir idéias*

No mesmo encontro(fevereiro/86/anexo XVII) os grupos de professores reivindicam **mais leituras:**

importância dos textos que foram lidos no encontro...Importância da indicação de leitura.

O grupo acha que novos textos deverão ser apresentados

Os espaços das DEs também foram transformados.

Além dos grandes encontros bimestrais, previstos para o projeto, havia os encontros quase diários nas DEs e nas escolas (quando solicitados), entre monitores, professores, diretores, supervisores,... Nas ruas, nos cursos, durante as greves, nas assembleias, nas passeatas, nos ônibus fretados pela APEOESP para S.P., nos cinemas, também nos encontrávamos. O anonimato dos corpos e dos trabalhos estava diminuindo. Não só os professores da mesma disciplina se reconheciam. Nas escolas que sediavam os encontros com professores do Projeto Pedagógico, a partir de **abril de 86, com a setorização,** todas as monitorias ficavam juntas, o que significava muitos outros professores.[23]

Precisamos dar um passeio pelo nosso terreno, para ampliar a visibilidade e avivar a memória. O projeto Pedagógico iniciado em 84 tinha passado por várias alterações . As monitorias das três delegacias de ensino, preocupadas em " fazer um histórico" do projeto aos professores novos que estavam ingressando no magistério, e com a socialização das alterações sugeridas, assim se dirigiram aos professores :

CONTAR PARA CONHECER (OU RELEMBRAR)

As prioridades definidas no projeto comum das duas DEs em 1985 eram o resgate do conteúdo significativo e a formação crítica dos educadores. Após a avaliação feita em novembro, foram mantidos os mesmos objetivos por não terem sido amplamente atingidos

---

23- Uma circular dos delegados da 1o e 2o DEs, distribuída em 18 de Setembro de 1985, aos diretores de escola, que comunicava o calendário, os horários, os locais e os temas dos encontros, será utilizada para que o Projeto como um todo possa ao menos ser ilustrado. "Ao ensejo da próxima parada para reflexão dos nossos educadores, vimos... solicitar que os professores sejam informados..." dias 26 e 27 os encontros com as equipes das DEs serão nos períodos da manhã, tarde e noite sendo a tarde do dia 27 para o encontro dos professores por escola, com diretores. Das 8:00 às 11:30 horas, das 13:30 às 17:30 e das 19:00 às 22:30 horas. (foi o único encontro do período noturno) O professor deverá comparecer a tantos períodos quantos forem os de sua jornada. Locais: 3o e 4o séries (1o DE) e L. Portuguesa (1o e 2o DE) EEPSG "Adalberto Nascimento", Geografia e história, EESG "Aníbal de Freitas", Ciências e matemática, EESG "Bento Quirino" etc...Os temas das oficinas de trabalho exemplos: " **Da recuperação da Escola Pública"** Prof. San Felice/Unicamp, para os profs. do Ciclo Básico,ED.Especial e Pré escola da 1o DE.; **Tendências da Geografia** para profs. das duas DEs, Prof. Melhem Adas,...Sempre havia mais de uma oficina para o professor escolher.

no ano anterior (por serem processuais) e acrescentaram um outro decorrente da necessidade de aprofundamento: prática da reflexão teórica sobre a prática.[24] Em 85, a proposta foi de *desenvolver a reflexão sobre o papel do professor e de sua disciplina, através de palestras e textos, relatos de experiências entre os colegas da rede estadual. As estratégias utilizadas foram as "oficinas de trabalho" com reuniões bimestrais, as quais propunham a participação ativa do professor I e III, divididos por componente curricular em salas em menor mímero, para favorecer ainda mais a troca de experiências e as discussões de "como fazer" para que as mudanças acontecessem. Em 1986 foi proposto um trabalho de integração vertical nas disciplinas / séries do 1o grau, ao mesmo tempo que se iniciava a discussão sobre interdisciplinaridade. A estratégia utilizada nos encontros foi a "setorização", ou seja, a divisão por escolas, por bairros, para que o monitor acompanhasse mais de perto grupos menores (atendendo apelo feito pela maioria dos professores), aprofundando questões teóricas e práticas de acordo com cada realidade escolar*[25]

3.2.2 Os encontros setorizados: a alfabetização em história

...sempre algo de novo conseguimos com nosso esforço de reflexão. Muito importante a troca de idéias, de teorias, de experiências. Estes encontros são ótimos, para podermos observar que nós somos como professores " alunos" interessados no saber e, certamente chegamos a conclusão que temos muito que refletir afim de conhecermos mais

---

24- Ver SAVIANI,opus cit.p.75/ 76/77. A prática social passa por uma alteração qualitativa. "Como diz Vázquez: (...)Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação". Explica Saviani, trata-se de conceituação de educação como atividade mediadora no seio da prática social global.(...)retiro o critério de cientificidade do método proposto,(...) da concepção dialética de ciência tal como o explicitou Marx no "método da economia política".
Importante também conhecer Thompson ,quando ele trata do **termo ausente: experiência**, para apontar a diferença entre **marxismo e tradição marxista**: (...) **a prática teórica** constitui o ponto extremo do reducionismo(...) a teoria está sempre recaindo numa teoria ulterior." Sobre a importância da experiência para a exploração mais aberta do mundo, diz o autor:(...)essa exploração ainda pode situar-se na tradição marxista(...) Mas o fim dessa exploração não é descobrir um sistema conceptual finito (reformado), o marxismo. (...)Nas margens do mapa, encontraremos sempre as fronteiras do desconhecido. O que nos resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo com o conhecimento. E a medida que esses silêncios são penetrados, **não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho,** mas vemos ser necessário reordenar todo o conjunto de conceitos(...) "Ver THOMPSON,E.P.,A miséria da teoria,Zahar,1981,R.J.(1o ed.1978/Londres)pp185/186.
25- idéias extraídas de: monitorias 1a, 2a e 3a DEs, opus cit, p2.(anexo VI)

o que devemos saber...(EEPSG " Barão Geraldo de Rezende", abril/86/anexo XVI)

Nosso encontro, como dos anteriores foi muito proveitoso no sentido de repensarmos nossa prática e levarmos subsídios para o enriquecimento da mesma. Apesar de tudo, nos sentimos angustiados quando retomamos nossas aulas pois ***todas as sugestões ou propostas abordadas resvalam na estrutura rígida do ensino: falta de política educacional, "miscuinhas" diretivas, entre outras.*** *Há urgência de mudar mentalidades, mas como? Através destes cursos talvez consigamos iniciar novos ares para a educação.*

... pela primeira vez foram feitas propostas concretas com relação ao trabalho realizado com aluno (Indaiatuba/17/6/86/anexo XVII)

... aqui e agora foi ótimo e animador e também esclarecedor de alguns pontos. ***Porém ao chegar na escola, como por encanto, este entusiasmo desaparece....****uma classe com 45 alunos, onde cada um está num estágio de desenvolvimento, eu me sinto incapaz de planejar algo que interesse a todos, que os leve a produzir algo, ou pelo menos acrescentar alguma coisa interessante à sua vida.(...) no noturno,* ***como o aluno vai ter interesse por alguma coisa depois de trabalhar 10 horas por dia? Nesta estrutura educacional, acredito que o resultado para o professor é a frustração ou a sensação de incapacidade.***

Torno a dizer que a proposta de hoje foi super válida ,importante, causou inclusive inquietação, o que acho muito importante... o tempo foi curtíssimo(...) ***é o único caminho que tenho esperança e a luz do túnel é por aí.***

"

A turma de grupos pequenos aproveita melhor...mais profundidade nas discussões (setor: EEPG "José Maria Matozinho"/junho de 86/ anexo XVI)

Essas foram algumas das diferentes percepções dos grupos de professores .

O primeiro encontro de grupo setorizado[26] foi dividido em **duas partes**, sendo a 1a parte uma pauta comum a todos os grupos ,todos os monitores, todos os professores e contendo: A- Apresentação das reformulações do Projeto Pedagógico para 86: pressupostos, objetivos, conteúdo ,dinâmica e cronograma de atividades; B- Informações a

26- Os procedimentos previstos para 86 continham reuniões periódicas com professores: dois encontros semestrais com professores reunidos por série/disciplina a fim de integrar as reuniões setoriais, e quatro reuniões bimestrais com professores agrupados por série /disciplina para aprofundamento e discussão dos problemas do cotidiano docente.

respeito do documento da CENP: "As uvas não estão mais verdes: um novo currículo?"

Dentre as especificidades deste encontro, vemos pelo documento[27] que, pela primeira vez aparece uma "Pauta comum a todas as disciplinas": era mais uma tentativa de aproximar ainda mais os professores ,agora por iniciativa dos monitores . Tratava-se de uma metodologia de ensino/aprendizagem que vinha sendo amadurecida com professores , a partir das suas dificuldades com alunos das escolas públicas estaduais e que tinha como centro reflexões sobre a alfabetização como um processo integrado e contínuo de leitura e escrita que se estende do 1o ao 2o graus , em todas as disciplinas e áreas de estudo.

Na **segunda parte,** que era específica de cada monitoria, havia : informes sobre o primeiro trabalho com PI de Estudos Sociais; avaliação dos planejamentos bimestrais ; a avaliação não só dos professores ao trabalho das monitorias, pois desta vez trazia também a auto avaliação do professor com seus alunos. Além dos textos para leitura que de praxe eram utilizados nos encontros, foram trazidos para os professores textos e documentos destinados à leitura dos alunos. Além disso, a partir das dificuldades mais recentes do grupo de professores de história ,trouxemos uma **sugestão para leitura de texto**[28] .

Iniciávamos o processo de alfabetização também em História, principalmente assessorados pelos monitores de Língua Portuguesa, que já vinham experimentando em suas disciplinas dificuldades semelhantes(Matemática também já havia iniciado esse processo). Mais ainda, eles nos informavam acerca das teorias que embasavam os conceitos de linguagem, de alfabetização, enfim, de leitura e de escrita. Todos os monitores estavam muito interessados nesse processo ,cada um contribuía com seu conhecimento teórico de área para que as aproximações fossem possíveis.[29]

27- Achamos pertinente incluir a: quantificação e o critério para setorização, que encontramos em nossas anotações sobre o comparecimento dos professores no 1o setor de abril de 86, da 2a DE :**Total de comparecimentos de PI: 1307 e de PIII: 814;** os encontros setorizados de PII para as 109 escolas, se deram em 7 escolas, sendo quatro em Campinas(um em Barão Geraldo) e os demais em Paulínia, Monte mor, e Indaiatuba. Compareceram: 115 professores de história, 151 de Língua Portuguesa, 107 de Geografia, 127 de Matemática, 60 de Inglês, 55 de Educação Física, 72 de Educação Artística, 127 de Ciências. Apesar do pequeno número de ausências, não dispomos do número total(1a e 2a DEs) de professores no Projeto para uma avaliação mais precisa.

O **critério para a setorização** era de 35 professores por sala, proximidade geográfica das escolas, reuniões de meio período (manhã ou tarde) .

28- Inspiramo-nos numa sugestão de leitura fornecida pela Professora Raquel Glezer da USP durante um curso na CENP e fomos introduzindo algumas sugestões dos professores a cada setor.

29- **Nossa aprendizagem obtida no convívio com os monitores de todas as disciplinas foi muito preciosa.** Neste momento, principalmente os monitores de Língua Portuguesa, nos assessoravam, com discussões acaloradas, com indicações bibliográficas para estudo. Dentre elas, destacamos uma publicação que pelo didatismo atingiu também um público não especializado- professores de história : CENP/SE, **Texto, Leitura e Redação**, de autoria de Eni P. Orlandi e Eduardo Guimarães, 1985(L.P. III).

Este primeiro roteiro de leitura (para o professor e depois simplificado para o aluno), mostrava que o texto tem não só uma técnica de trabalho, mais também de reflexão teórica sobre a leitura, que descrevendo, comparando ,relacionando, diferenciando a memória individual, de um lado, e de outro, história e interpretação. Levava também em conta a historicidade do homem, considerando que o historiador se utiliza da leitura e da escrita para exercer o seu ofício. Para tanto, foi sugerido : ler o texto todo , no ritmo do leitor; fazer um vocabulário; paragrafar; assinalar o tempo e o espaço da produção; destacar idéias centrais; pesquisar fatos históricos, autores citados, conceitos; proceder à leitura e à compreensão mediante a compreensão do assunto e da problemática; interpretar, dialogando com o autor, e estabelecendo pressupostos implícitos; identificar o debate ideológico de uma época; fazer questionamentos e sínteses.

Todos os grupos nos diferentes setores aprovaram e complementaram a cada setor o roteiro sugerido pata leitura. (ver anexo XVI)

de maneira geral o conteúdo foi atingido, de acordo com o processo usado por cada professor, trabalhando com o conteúdo do texto, usando também mapas, bibliotecas e dicionários.

Mas não sem dificuldades:

Os professores têm procurado fazer os alunos detectarem as palavras buscando seu significado. Apesar dessa busca do aluno este não consegue relacionar noções de tempo e espaço e quais os objetivos do autor ao escrever aquele texto que está sendo analisado

Mas nem todos viam assim. Vejamos a posição de uma professora, que aponta às monitorias a necessidade de discutir melhor essa questão:

Nós, professores, principalmente os que trabalhamos nas periferias, sabemos das dificuldades de realizar um programa na área de história. O desinteresse dos alunos diante do conteúdo apresentado muitas vezes é total. Aí está, para mim, a validade dos nossos encontros: procurar ***outras formas de trabalho que incentivem alunos e professores.*** *Hoje consegui clarear minhas idéias (...).Uma coisa me deixa muito triste, é que são apresentados os problemas, as dificuldades que nós já conhecemos muito bem, mas* ***as soluções ficam relegadas a um segundo plano. Gostaria muito que nas próximas reuniões pudéssemos discutir melhor as soluções.*** *E que houvesse uma maior conscientização por parte dos professores para que mudem suas posturas...principalmente dentro de sala de aula, porque não adianta falar e na hora de agir " pular para trás" no que foi proposto.(..) é sempre bom trocar idéias."*(EEPG Guido Segalho/ anexo XVII/86)

No nosso segundo encontro setorizado, **de 9 a 17 de junho de 86,** com 110

professores(Anexo XVII 2a parte), aprofundávamos o processo de leitura : o texto, a importância de retomar as noções de tempo e espaço, aproximando o trabalho conjunto com os professores de Geografia, nas 5as e 6as séries.

Dentre os informes costumeiros, estavam as primeiras notícias das avaliações do Projeto feita pelos diretores de escola; e do encontro de representantes na CENP sobre a primeira versão da Proposta Curricular feita em maio (que posteriormente não constou da enumeração).

Para dar continuidade ao nosso processo de leitura[30], além do texto para aprofundamento teórico, foram usados textos de outras áreas: pequenos textos de literatura, música e ficção para avaliarmos coletivamente como e quais as várias linguagens que poderiam ser utilizadas no ensino de história: Otto Maria Carpeaux ("Perspectivas da Interpretação"), Clarice Lispector ("A quinta história"), Caetano Veloso ("Oração ao tempo"), T. Eliot. ("Tempo"), Alan Bloch ("Os Homens são diferentes"). Era uma tentativa de evitarmos incorrer na valorização costumeira de interpretação, que na maior parte das vezes ocorre com os textos da nossa área. Queríamos tomar contato mais direto com a constituição dos sentidos que marca o uso da linguagem, ou seja: com a tensão entre os processos básicos de paráfrase e polissemia.

Motivados inicialmente pela leitura de um texto teórico,[31] ensaiávamos uma **metodologia** que estava sendo amadurecida por vários fios: pelo grupo de monitores, principalmente os de Língua Portuguesa; pelos coordenadores do Projeto; pelos professores de história, segundo suas dificuldades. Esse procedimento era favorecido também pelos setores agrupava escolas próximas, assim como pelos grupos menores que possibilitavam trocas individuais e que foram transformando nossas expectativas iniciais, agora já sensivelmente distantes da CENP/SE.

Importante lembrar que os professores puderam optar, nos setores, entre dar continuidade **ao trabalho com alunos** de 5as e 6as séries, aprofundando o conhecimento das noções espacio-temporais (conforme programamos para este setor), ou **aprofundando nossos estudos** sobre a leitura, a alfabetização e o trabalho de professores de História integrado com outras área. Interdisciplinar? Embora não tenhamos muitas histórias que nos forneçam pistas mais concretas sobre esse trabalho coletivo, ele sempre foi idealizado como algo que deveria ocorrer com nosso amadurecimento, no decorrer do Projeto, a fim de dar sentido político à ação pedagógica, que ocuparia mais efetivamente seu espaço. Para tanto,

---

30- Divulgamos também uma bibliografia atualizada de História da América fornecida e elaborada pela Prof Maria Lígia Prado(USP) nos cursos que ministrou para professores de história representantes estaduais, CENP/SE.

31- Luc,Jean Noel,La enseñanza de la historia atraves del medio. Traduzido por Maria Alice Conde Alves(monitora de Língua Portuguesa)

apenas estimulávamos a aproximação dos professores I e III nas escolas, além dos encontros com as monitorias. Também nós nos aproximávamos dos demais monitores na tentativa de fazermos com que os conhecimentos das diversas ciências servissem de estímulo para nossa reflexão.

Apesar de longas, vamos reproduzir algumas das sínteses de junho de 86 (Anexo XVII/2a parte), que os professores fizeram em grupo, sobre os textos lidos, para sentirmos o sabor (que etimologicamente vem de saber), que todos sentimos na época, de trazermos à superficie a reflexão e a arte, que por vezes haviam estado adormecidas:

Setor: EEPG " José Maria Matozinho"

Que o importante está no seu olhar, não na coisa observada

A partir dessa afirmação de Andre Gidé, é possível unificar a leitura dos textos que tivemos em mãos. Clarice Lispector faz, como exemplo, um exercício de vários "olhares" possíveis sobre um fato aparentemente banal. A visão do tempo fica marcada por essa possibilidade de diferentes olhares que vai desde a visão mais rigorosa e a mais "elástica" de um historiador, a visão do músico, onde o ritmo é fundamental, até a visão religiosa onde a idéia de tempo fragmentado seria o "inferno", já que com isto fica impossibilitada a idéia de eternidade.

setor: EEPSG "Dom Barreto" 11/6/86

A história é tempo e espaço. Para se entender o hoje temos que perceber as experiências vividas no passado despertando a curiosidade do aluno e seu senso crítico com relação ao presente, passado e futuro, ***sem que haja preocupação com o acúmulo da matéria (conteúdo)*** *como forma de aprendizagem e sim o entendimento das idéias centrais..."*

O tempo é ligado à vida, o aqui o agora, o palpável, o sentido na pele, e não com a morte. O amanhã é esperado mas não deixa de ser expectativa. Ele depende do que fazemos hoje...

Setor : EEPG "Guido Segalho"

O texto pede uma nova postura dentro da metodologia histórica, trabalhando a realidade concreta dos alunos, partindo do meio para as fontes históricas. O texto assume uma postura dialética, porque o interrogador é o próprio aluno, ele é o investigador da história e busca respostas para seus questionamentos. Como o próprio autor coloca, vai-se partir do próprio meio do aluno, mas não se permanecerá nele, pois haverá necessidade de se buscar outras realidades.

outro grupo:

... o nosso grupo concluiu que as possibilidades do meio proporcionam a análise do processo histórico desde que: (...) a utilização do meio permita descobrir o passado; a estruturá-lo,... sem um fim em si mesmo. O meio é um ponto de partida.

Setor 2: EEPSG "Barão Geraldo de Rezende"

Texto: "Os homens são diferentes"(Alan Bloch)

Levantamos o perigo da análise, pois a história é unilateral na produção acadêmica, didática e em sala de aula.(...) Esse símbolo(o robô) representaria a nosso ver, ***a constatação das diferenças sempre negadas pelo agente que conheceu e interfere a partir de suas representações e experiências.****(...) Teríamos portanto, modelos acabados e panacéias imediatamente postas sobre " a mesa" da história e de seus alunos?*

Setor: EEPSG "Dom Barreto"(11/6/86)

O vício de ser humano: ir por ir, ser por ser, fazer por fazer, ser professor por ser, eis o nosso problema...

Ser um professor como uma estátua pronta e acabada.

O homem atual está se petrificando por dentro, se tornando insensível, como se as coisas acontecessem fora dele. O tempo molda as pessoas, tudo é imprevisto no tempo.

O homem é continuidade. Quando transcendermos o ciclo da vida, só restará o que fomos no tempo.

Somos castrados para compreender que a distância da greve do ABC e a luta dos artesãos de Atenas para conseguir um espaço na democracia é a mesma. É falsa a idéia do tempo, posto que este é vida, é história.

...

E o que a escola faz com o aluno?

Conhecimento por conhecimento.

A gente simplifica demais, é mais fácil conhecer por conhecer

Texto :" A quinta história"(Clarice Lispector)

Sobre as diversas visões de história, nós percebemos como o mesmo fato é observado de diversos ângulos, primeiro a constatação do fato, a simples narrativa, numa segunda versão o fato contado pelo vencedor, na terceira a tentativa de se colocar a posição do vencido, na quarta interpretação é a opção para acabar o conflito e a acomodação, a quinta versão é sua. (EEPG "José Maria Matozinho")

Dois setores, neste mesmo encontro (Ver setor Hercy Moraes e Mário Natividade),

tiveram uma postura diferente, pois os professores optaram por dar continuidade à discussão anterior, em detrimento da leitura dos textos, porque haviam feito a experiência sugerida no encontro anterior com leitura de tempo e espaço com as 5as séries junto dos professores de Geografia. Tratava-se de pedir às crianças que descrevessem e desenhassem o trajeto de sua casa à escola, para averiguar as noções espacio-temporais: o tempo e o espaço vividos que se concretizam nas relações entre os homens , nos elementos da paisagem urbana, as referências, as distâncias, o trabalho do homem em sociedade, num espaço dinâmico e historicizado. Apenas os professores de um setor escreveram um resumo das experiências; já no outro, não redigiram relatórios por falta de tempo. Mas fizeram a avaliação do encontro:

... SE não houve tempo para os textos, não ha problema pois o importante foi a qualidade. E a qualidade foi muito boa.

"

Como trabalhar o tempo e o espaço, isto foi muito importante. Um enfoque novo : ver o espaço e o tempo como conteúdo e não só como pré-requisito. Há muita insegurança quando se está em jogo a apresentação qualitativa do trabalho do professor. Esta capacitação teórica nos dá segurança no desenvolvimento do dia a dia com referência a alunos e a pasta administrativa(direção) da escola.

Precisamos ter mais tempo juntos..." (setor: EEPG "Mário Natividade"/junho/86/anexo XVI)

Relato do grupo/setor EEPSG" Hercy Moraes"

a experiência foi feita na escola "Benedita S. P. Wutke" em 5as e 6as séries do período vespertino.(...) os resultados não foram os esperados,(na verdade foram pois o nosso objetivo era que o professor percebesse que tais noções não foram vistas) *pois raramente os desenhos e os textos feitos pelos alunos nos deram subsídios para ver como eram vistas as noções espacio-temporais procuradas. Por outro lado foram observados outros elementos tais como : a percepção de detalhes ....Houve o momento da criação. Nesse sentido valeu.*

...no decorrer da 1a a 5a série houve desvalorização do potencial e da criatividade da criança.(...) gostaríamos de comparar esses trabalhos com professores de outra área, principalmente com Geografia"

Mais uma vez reafirmamos a necessidade de realização desses encontros."

Estávamos neste ponto dos nossos estudos, das nossas leituras, que iam sendo amadurecidas, das nossas descobertas com o trabalho coletivo, das nossas resistências

revistas, substituídas, e, acima de tudo, da construção de um conceito de criticidade, construído pelas reflexões dentro das condições das escolas públicas estaduais, através da leitura e da **contraposição de textos para que as metodologias não permanecessem apenas como "tapa sexo de ideologias"**(conforme expressão de Ferro), quando, no mês seguinte, em julho de 86, nos foi enviada a "1a" (2a ?) versão da Proposta Curricular (conforme já expusemos no capítulo anterior) para ser discutida ,conforme o cronograma previsto pela CENP, desta vez apenas por um grupo nas DES do Estado.

Talvez aqui possamos fazer uma ligação com a reivindicação dos professores, após a leitura da 3a versão, **de propostas alternativas com diferentes abordagens para que pudessem avaliar.**

Nós todos havíamos amadurecido. A proposta curricular única estadual aguardada com tanta ansiedade, distanciava-se das nossas experiências efetivas, como atesta o único depoimento de 86 que traz a preocupação com a proposta curricular neste momento:

*Vale a pena ressaltar a possibilidade de mudança, esperança na construção de um ensino melhor, renovado. A outra sugestão seria no sentido de pensarmos em uma proposta a nível de conteúdo, não nos esquecendo da complexidade de tal tema. **Talvez fosse interessante questionarmos a sua viabilidade.***

Será que é válido pensarmos em uma institucionalização de um " novo" currículo...?

(setor: EEPG "Hercy Moraes/anexo XVII)

3.2.3. Metodologia da aprendizagem: Leitura e contraposição de textos.

O grande encontro de fevereiro de 87 das três delegacias de ensino de Campinas reuniu 320 professores de História, diretores, professores I e supervisores de ensino(total de 558 profissionais da educação) para a discussão da **3a versão da proposta curricular de História CENP/SE**. Com o movimento reivindicatório do magistério houve só um encontro setorizado em maio e em junho, e não realizamos o segundo encontro . Só em setembro voltaríamos a nos encontrar com os professores nos setores.

As três DEs elaboram, para setembro de 87, uma coletânea de textos, dando continuidade ao trabalho de alfabetização em história, através do aprofundamento da leitura e escrita do professor.

Esta coletânea de textos sobre Imigração foi selecionada a partir de fontes variadas para refletir sobre a metodologia de trabalho com textos, do qual esta coletânea é

apenas um exemplo que poderá ser utilizado com alunos de 1o grau.[32]

Os textos foram selecionados a partir de diferentes visões históricas que permitissem o confronto de textos, documentos e livros didáticos mais ou menos tradicionais. **O texto 1**, datado de 1899, foi extraído de uma canção italiana que retrata as condições de vida dos italianos de classe pobre em sua terra natal e sua necessidade de emigrar .**O texto 2** é parte da entrevista concedida em 1926, pelo imigrante italiano Francisco Matarazzo , que se tornou empresário ", que venceu com seu próprio esforço". **O texto 3** é um relato de um imigrante suiço, Thomas Davatz, em 1858, quando vem para o Brasil trabalhar na fazenda Ibiacaba, em Limeira, no sistema de parceria, expressando todo o sofrimento e exploração vividos pelos imigrantes. **O texto 4** é uma descrição de uma fazenda de café em S. Paulo na década de 20, de autoria do jornalista Manuel Bonfim, com linguagem aparentemente "neutra" do indivíduo que escreve vendo o problema do lado de fora. **Os Textos 5,6 e 7** foram extraídos de livros didáticos, para que os professores pudessem também comparar conceitos e qualidades diferentes dos livros que precisam ser avaliados e criticados.

O roteiro de leitura sugerido(ver anexo XVIII) previa a des-montagem do texto através dos procedimentos da análise e síntese, mediados pela interpretação de cada texto e posteriormente comparando e contrapondo todos eles. Dever-se-ía estudar as condições de produção de cada texto ou documento/monumento, os diferentes contextos, os pressupostos implícitos, o debate ideológico de cada época, a identificação do autor ao seu grupo social, até o momento em que o aluno faria **a síntese, produzindo um outro texto**.

Á medida que mudam os documentos, as fontes, as pesquisas, há uma nova orientação metodológica. A metodologia de trabalhos com documentos/monumentos ganhava sentido quando associada às outras disciplinas. Tratava-se da leitura nos seus diferentes tempos e espaços, através de diferentes documentos, sobre um mesmo fato, analisando, (re)produzindo sentido. As contradições sociais se expressam nessas diferentes versões. Na análise há um respeito às diferentes histórias de leitura e às diferentes temporalidades, do aluno/ do professor(do leitor), do historiador e do seu objeto de estudo.

"O documento fala quando interrogado"(Bloch), basta que saibamos perguntar

---

32- Monitorias 1a/2a e 3a DEs, Campinas, setembro, 1987. Documento com duas partes: uma contendo 7 textos selecionados para a nossa oficina de leitura no encontro com professores e a segunda contendo roteiro indicativo para reflexão sobre metodologia no ensino de história.(Anexo XVIII) Infelizmente não encontramos mais os depoimentos dos professores sobre o encontro. Só a 1a e 3a DEs fizeram os encontros de Setembro pois deixamos a monitoria em agosto de 87. Esta coletânea foi posteriormente utilizada por nós nos anos 93 e 92 em cursos para professores I e III de história do interior e da grande S. Paulo promovidos pela recém implantada FDE(Fundação para o Desenvolvimento da Educação). A receptividade dos professores sempre foi muito grande, bem como a divulgação que fizeram em suas regiões da sugestão de leitura.

e ouvir a sua voz.

Conforme podemos ler no documento, nas considerações amadurecidas com os professores e apresentadas didaticamente, encontramos o que entendiámos por " ensino de qualidade" nas escolas públicas estaduais:

1-*a inexistência de verdades absolutas,* substituindo-as por verdades parciais, provisórias, datadas, inseridas no processo histórico e entendidas na sua historicidade, garantidas com *a **contraposição de textos, fontes, documentos***;

2-a importância de entendermos *todo material didático (livros didáticos, documentos ,músicas, literatura, fotografia, jornal, etc...) como um **meio** para chegar ao conhecimento histórico;*

3- os *limites de credibilidade dos diversos tipos de fontes: " desconfiança atenta" nas evidências históricas* (sugeridas por Thompson);

4- a importância de reconhecermos que *o **processo de apreensão da leitura dos textos pelo aluno é lento** e não deve ser atropelado, uma vez que a alfabetização imprescindível a todas as áreas do conhecimento deve ser vista como um processo contínuo;*

*5- a análise de textos em história não como um apêndice do livro didático, mas **como opção na seleção do conteúdo** 6- a avaliação entendida como processo, podendo surgir no decorrer de cada etapa da leitura . **A síntese é a produção do aluno.** Cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem. As questões fechadas do tipo perguntas e respostas, podem entravar a reflexão do aluno;*

7- A leitura de diferentes textos, com diferentes visões, ganham mais sentido quando trabalhados interdisciplinarmente. A escola ganha espaço político;

8- O trabalho individual quando precede o trabalho de grupo garante os passos da análise e a riqueza da troca posterior nos grupos (interpretação/síntese);

Sugestões:- quanto a extensão dos textos: devem ser mais curtos no início do processo ; o uso do dicionário contextualizando a busca das palavras; a aula expositiva como estratégia necessária para as conclusões, "amarrações" indispensáveis, para estimular novas leituras e novas produções de textos nos mais diferentes contextos .(ver anexo XVIII)

Enfatizamos também a importância da seleção de textos, contidos principalmente nas produções dos próprios historiadores (embora sejam poucas), sem os intermediários inclusive dos produtores de livros didáticos, tais como coletâneas de documentos primários e de textos simplificados paras os alunos; livros didáticos de qualidade e paradidáticos direcionados para o primeiro e segundo graus. Reproduções bem feitas sempre foram

sinônimo de arte e de trabalho reflexivo.[33]

Os professores participaram intensamente de cada setor e por vezes participavam de mais de um setor. Simultaneamente, o processo era realimentado também com as monitorias de todas as disciplinas, com os coordenadores do Projeto, com professores de 1a a 4a séries, com diretores de escolas. As **metodologias de ensino** entendidas neste contexto especifico de Campinas -84/88- se entrelaçam com as **metodologias de ação do grupo** pois eram simultâneas às lutas pelo espaço político/pedagógico. Algo significativo estava sendo feito por força dos encontros dos grupos, do **tempo aberto para reflexão : crescia o número de professores e alunos leitores interessados em história.**

Esta conquista teve valor inestimável para o grupo.

Chegávamos ao ponto de partida(infelizmente nos nossos últimos encontros) após dois anos e meio de trabalhos de professores/monitores **nos encontros coletivos: o processo de alfabetização em história.**

Mas vimos também que não bastava reivindicar mais tempo para leituras. Mesmo nas leituras que fazíamos atropelávamos o ritmo de quem escreve e de quem lê, o que era complicado, pois fazíamos "tabula rasa" da análise, passando descuidadamente pela paráfrase, " **pelo que o outro(quem escreve) quer dizer"** em busca do sentido do texto, da síntese .Ficava-se apenas com a interpretação , ou seja com as nossas idéias comprometendo a riqueza de leituras diferenciadas.

Chegamos a refletir o quanto esta leitura apressada tinha comprometido o **respeito necessário às nossas diferenças individuais, o respeito às capacidades do outro nas tentativas de trabalho de grupo, coletivo** seja na luta pela ação pedagógica, seja nas outras lutas materiais em entidades, sindicatos e partidos. O que era muito significativo para um grupo que buscava condições de realizar o princípio de autonomia contido na promessa de democracia.[34] Sentimos que neste ponto devíamos redobrar nossa delicadeza também

---

33- Novamente um fragmento da reflexão sobre o "erro iluminista", porém ainda não citado: "Um erro muito difundido consiste em pensar que toda camada social elabora sua consciência e sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos, isto é ,com os mesmos métodos dos intelectuais profissionais. o intelectual é um profissional que conhece o funcionamento de " máquinas" próprias especializadas; tem seu tirocínio" e o seu "sistema Taylor" próprios. É pueril e ilusório atribuir a todos os homens esta capacidade adquirida e não inata, do mesmo modo que seria pueril supor que todo operário manual possa desempenhar a função de maquinista ferroviário.(...)"GRAMSCI,A., opus cit,p.173.

34- "Quais as condições de realização do princípio de autonomia? (...) Num plano mais amplo existe uma simetria entre a democratização da vida pessoal e as possibilidades democráticas na ordem política global... essas poderiam deslocar-se em direção a uma negociação baseada em princípios(...) assim como na esfera pessoal, a diferença pode se transformar em meio de comunicação" Ver GIDDENS,A.opus cit,p.213/214.

com nossos alunos . Quiçá nessas pequenas instâncias de salas de aula pudéssemos iniciar um exercício pedagógico intrínseco de democracia. Seria esta a contribuição do professor de História mediador das grandes transformações da sociedade?[35]

Percebíamos que este veio era muito rico e deveria ser analisado por professores/monitores de história dentro e fora de suas salas de aulas. Os procedimentos teórico metodológicos para garantir a leitura e escrita são um ponto dificílimo dessa encruzilhada. Ó preciso avançar coletivamente, com todas as disciplinas, para garantir a formação de bons leitores. Mesmo sabendo que um dos obstáculos será o confronto com a tradição do isolamento que habita nossas escolas.

Novamente a desaceleração do tempo. Este ponto é muito significativo se pensarmos que essa mediação específica também carregava suas contradições. Desta vez, não se tratava do cronograma da CENP para "implantar" a proposta curricular de história, pois vimos que o ritmo da produtividade tinha raízes mais fundas que atravessavam nossas salas de aula.[36]

Como os materiais e livros didáticos (ou não), as diferentes linguagens (escritas ou não) contidas na literatura, na música, no desenho, nas charges, seriam entendidos como **mediadores** do conhecimento histórico acumulado ?

Já nos distanciávamos das **primeiras expectativas que pretendiam**: instrumentalizar o aluno mediante aqueles conteúdos de história (embora ninguém tivesse clareza quanto ao que seriam?) e somar esforços com a CENP na construção de **uma proposta Curricular para o Estado de S. Paulo.**

Contudo, no terceiro planejamento coletivo com monitores no Projeto, em fevereiro de 87, quando os professores de história, leram a terceira versão, tiveram posições diferentes. Já as expusemos no capítulo anterior, mas vale a pena relembrar agora algumas

---

35- Importante complementar lembrando que "o conhecimento escolar não é o resultado de uma seleção neutra. Ele é a sedimentação de uma tradição seletiva (...) que em outras possibilidades acabaram descartadas. Ao mesmo tempo **o conhecimento escolar não é produto homogêneo, em que um mesmo conteúdo é transmitido de um mesmo modo a todas as classes e grupos sociais(...).A estratificação do conhecimento escolar é ao mesmo tempo resultado e causa da estratificação social**(...)somos quase incapazes de perceber sua historicidade, o que vale dizer sua arbitrariedade" ver SILVA,T.T., opus cit,p.62.

36- Importante conhecer a este respeito " a tese de que a **prática educativa escolar, enquanto prática social específica, que não é da mesma natureza da prática social de produção material da existência, relaciona-se com essa não de forma imediata e direta, mas de forma mediata.** Sendo essas relações sociais relações de classe e, como tais, expressam interesses antagônicos, essa mediação é contraditória.(...) **esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora, contra o próprio capital.** Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado- saber que é poder - historicamente sistematizado e acumulado, por sua articulação aos interesses de classe." Ver FRIGOTTO,G., A produtividade da escola improdutiva,Cortez,3a ed., S.P., 1989, p.223.(grifos nossos)

delas: *Não consideraram possível a implantação (...);querem outras propostas que venham a surgir de amplas discussões saídas da própria rede (...) com linhas diferentes de análise para que possa haver o confronto delas(...); por que a proposta não aproveita e até desqualifica as experiências realizadas no 1o e 2o graus privilegiando o conhecimento produzido no 3o grau; (...) se não forem garantidos mecanismos reais de participação não entendemos como a proposta possa se tornar instrumento de luta por melhores condições de trabalho; a proposta encerra uma ambigüidade(...) propõe a produção de conhecimento(prof/aluno) o que implica teorias não acabadas não dadas como prontas, com abertura para contradições do real. Por outro lado, alimentada pelo saber acadêmico, (...) vemos no corpo do texto o jogo entre as palavras "pode" e "deve"; então o professor "pode" experimentar em sua pesquisa várias sugestões temáticas, mas, "deve" conduzir os alunos a determinadas conclusões. O risco maior (...)é o de esvaziar a pesquisa de sua função própria, tornando produção e conhecimentos uma falácia.*

Os testemunhos mostram particularidades vistas de dentro de sala de aula que nos fizeram rever nossas posições iniciais. Será que não estávamos, também neste aspecto, atropelando o trabalho coletivo? Desconsiderando as resistências? **Quais as metodologias de ensino** que nos levariam a **quais conteúdos**? Seria o "erro iluminista" que no trabalho educativo-formativo, com princípios teóricos "claros", desconsidera a experiência efetiva? Ou a cegueira com os "prismas singulares"?[37]

Em fins de 87, estávamos cada vez mais perto dos colegas e das salas de aulas.[38] Com as mãos mais vazias. Com os sentidos mais aguçados nas relações humanas para ver, ouvir, pensar, agir.[39]

37- Esta reflexão sobre o "erro iluminista" já foi mencionada anteriormente, mas achamos que seria oportuno relembrá-la. GRAMSCI,A.,opus cit.173/174. (citada no capítulo 3)

38- Neste momento vale a pena reproduzir um paradoxo que sempre esteve presente em nossas reflexões e que agora e nos ajuda a refletir sobre a importância do professor e da sala de aula :"Evidentemente, qualquer solução que pretenda se restringir aos problemas educacionais estaria fadada ao fracasso, diante de um quadro onde os aspectos políticos, económicos e sociais antecedem, permeiam e ao mesmo tempo refletem o aspecto educacional. Nossos problemas são sentidos em salas de aulas, mas suas soluções não podem ser pensadas exclusivamente a este nível, não podem ser circunscritas ao processo de ensino e aprendizagem e nem mesmo passíveis de solução, se entendidas no âmbito exclusivo da área educacional. **Trata-se de um paradoxo: "nós os detectamos a nível de sala de aula e é principalmente aqui em sala de aula, que podemos agir. Porém essa ação somente terá sentido se entendermos que eles não estão exatamente aqui". Aprender este paradoxo me parece ser a condição primeira para a superação do atual estado de coisas".** Ver BALZAN,N., A pesquisa em didática-realidades e propostas, p.89, in: A didática em questão, (grifos nossos)

39- Neste momento nos inspiramos numa bela reflexão (dentre outras tantas) sobre as relações humanas: "O homem apropria-se do seu ser universal de uma maneira universal, portanto como homem total. Todas as suas relações humanas com o mundo, isto é, ver, ouvir, cheirar, ter

O 1o encontro se deu no dia 13, no Colégio Victor Meirelles, no Bairro do São Bernardo e foi marcado por muita gente que se desconhecia...227 professores que contavam coisas , lamentavam-se, irritavam-se, por vezes recusavam-se a fazer a leitura dos textos e embora pouco organizado e cansativo, o encontro, na fugacidade das aparências nos deixou algumas pistas(...) O mistério do que se passava em suas salas de aulas foi assegurado(...) ?[40]

---

paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer , agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, que são imediatos na sua forma enquanto órgãos comuns, são na sua relação objetiva, ou seu comportamento diante do objeto, a apropriação desse objeto. A apropriação da realidade humana, a maneira como esses órgãos se comportam diante do objeto, constitui a manifestação da realidade humana" MARX,K., Manuscritos Económicos e filosóficos", Oeuvres, t.III, P. 118, Mega.

40- "...Os homens e mulheres também retornam como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada" THOMPSON,E.P.,opus cit.p.182

III

REFAZENDO A ESCOLA PUBLICA ?

1- Mais conquistas que tropeços

*(...)Começou a se criar um movimento rico em circulação de novas idéias e troca de experiências. Apesar de óbvia, **a grande conquista foi a possibilidade de os professores se reunirem.** Ainda que tímida inicialmente, essa iniciativa propiciou a **ruptura com o silêncio e o isolamento** que as condições estafantes de trabalho haviam imposto ao professor. Ele descobre a riqueza de compartilhar angústias, sucessos e fracassos e aprende que a "autonomia do vôo" deverá ser **uma conquista não apenas individual, mas sobretudo de uma categoria que representa uma parcela significativa da sociedade brasileira a dos educadores de nossa escola pública.** (Monitorias-1o/2o/DEs-Campinas/86)*

Em 84, nos primeiros encontros de professores, no Projeto Pedagógico, o isolamento dos educadores encarcerados em cada escola, nesta tradição de dispersar, de individualizar, de silenciar sobre seu trabalho, era percebido no primeiro documento que retornava à rede pública, depois dos primeiros encontros:

Como a escola, durante bastante tempo, isolou-se sobre si mesma, impedindo o crescimento de todos (diretores, professores, alunos...), demorou muito a perceber as mudanças que lá fora aconteciam. Obstinou-se em manter vivas certas regras já obsoletas, em cumprir rituais consagrados pela rotina de anos...Campo privilegiado do exercício das relações humanas, a instituição no entanto, desviou sua atenção para o fortalecimento das questões técnicas e a valorização dos aspectos formais.

Além do isolamento por escolas e, portanto, de forma mais dolorosa, havia também o isolamento dos educadores dentro da própria escola:

Esses fatores, somados à falta de contato entre professores, da mesma escola ou de escolas diferentes, à sobrecarga de trabalho, ao esfacelamento do corpo docente e de sua autonomia, à falta de definição de uma política educacional clara e consistente, contribuíram para tornar o magistério uma classe dividida, perplexa sem caminhos alternativos. O professor ficou e está perdido(...)

As relações humanas no ambiente escolar, tanto internamente, entre professores, entre

diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos quanto com os pais de alunos, estavam difíceis, eram "áreas de atrito" diziam os educadores na época:

Os professores: *Falta entrosamento entre professores, notadamente entre P I e P III, o que acaba repercutindo no trabalho pedagógico*

Falta de condições para integração entre os elementos da escola: não há reunião, mesmo quando necessário. A preocupação é com a quantidade de dias letivos e não com a qualidade do ensino(p.3)

Há queixas sobre a falta de valorização do trabalho do professor, contra diretores autoritários, falta de informações... (vide anexo II)

Os diretores, assistentes e coordenadores:

...A dificuldade de marcar reuniões na escola está no próprio professor, que também não gosta de participar e nem sempre tem horário e datas disponíveis.

Alguns diretores apontam para a contradição: os professores pedem liberdade, mas delegam ao diretor o poder de decisão e controle da escola, não assumindo sua parte de responsabilidade. (p.4)

Vamos abrir uma pequena fresta (já que não podemos mostrar os trabalhos todos) das demais monitorias para ampliar a visibilidade do alcance do Projeto.

Em junho de 86, além dos encontros bimestrais, havia outras atividades relativas ao Projeto Pedagógico, sem dispensas "do Ponto" e, portanto, sem remuneração, em todas as disciplinas:

Língua Portuguesa: grupo de estudo e acompanhamento em reuniões mensais com assessoria do Professor Vanderley Geraldi (UNICAMP); **Ciclo Básico**: tinha dois grupos de estudo às 3as e 5as feiras à noite; **Matemática**: reuniões periódicas com o professor Antônio Miguel (UNICAMP) e encontros anuais de professores UNICAMP/DE; **Ciências**: dois Projetos, de "biologia no Parque" e "Ciclo de palestras", Assessoria dos Professores do Instituto de Física e Biologia da UNICAMP no Museu Dinâmico de Ciências, às 4as à noite, e Curso do Professor Rodolfo Caniato, aos sábados; **Inglês**: Curso ministrado pelos professores José Carlos de Almeida Filho e Marilda Cavalcanti (UNICAMP), às 3as feiras sobre problemas da Oralidade no ensino de Língua estrangeira, II JELE em Jundiaí(APLIESP), Círculo de conversação em formação, Cursos de reciclagem/CENP, Grupo de estudo; **Geografia:** Curso de Extensão Universitária com apoio da USP e CENP, e Grupo de Estudo em Formação; **Educação Artística** : "Projeto de Música nas escolas" e grupos de estudo em formação; **Educação Física:** Grupo de Estudos em formação.

Vamos apenas exemplificar as conquistas pela fresta da Monitoria de história(ver anexo XVII) :

O encontro foi importante e deve continuar existindo para trazer aos professores novas perspectivas em termos de conteúdo e de reflexão, não deixando o professor isolado de outros professores. O nosso tempo é pequeno em sala de aula (...) (Setor realizado em abril de 86, na EEPG Guido Segalho)p.3

Considero estas paradas sempre importantes a meu ver, ponto de encontro, de reflexão e de retomada sobre o ensino.(...)Fico pensando como seriam nossos trabalhos sem esses encontros(...) a reflexão é importante e dificilmente ela acontece quando uma pessoa está sozinha. É muito bom que nós discutamos assuntos relativos à nossa realidade, ao nosso trabalho em conjunto, sempre um informando, lembrando, aprendendo com o outro.

Como posso questionar e refletir sobre meu trabalho se não conheço outros??? Como posso mudar meu trabalho sem ter tido embasamento???

Sozinha posso cair em erros em que provavelmente não cairia se tivesse feito uma discussão prévia com pessoas da mesma área que tenham muitas experiências para passar. Penso que não podemos perder espaço, e sim ganhar mais. Como crítica e sugestão juntas tenho a dizer que o espaço de tempo para discussão é curto, gostaria de ter mais.(L.R.T.)(EEPG Guido Segalho/junho de 86)

É hora de escutar outras experiências, outras técnicas e falar da minha, objetivando sempre melhorar/adaptar o meu trabalho. Trabalhar com adolescentes em história é um prazer...Mas encontro dificuldades na prática, assim entendo que essa troca de informações é importante. Desde a 1a reunião (ano passado) levo "coisas novas" para a sala de aula, tornando o processo de aprendizagem algo dinâmico e interessante(...)Sugiro(exijo) que esses encontros continuem(J.P.) (EEPG Guido Segalho junho 86)

(...)O contato com colegas da mesma área é extremamente produtivo. Afinal podemos perceber que as nossas dificuldades são gerais(...). (EEPG J. M. Matozinho/junho 86)

Em cada grupo podemos avaliar que mesmo vagarosamente os professores estão trabalhando, procurando novos caminhos, novas didáticas, e principalmente o trabalho das nossas monitoras, uma vez que somente após ter nascido a monitoria, os professores puderam se encontrar, trocar idéias, e saber o que vai pelo ensino também...

As experiências vividas entre alunos-professores revelam que a educação vem caminhando de forma a deixar e fazer nossa criança, nosso adolescente crescer, ser criativo e crítico. É por aí que sempre a educação deveria ter caminhado, mas antes tarde do que nunca...(EEPG S. M. Hercy Moraes/setor)

No meu entender as reuniões (esta como as outras) são muito importantes na medida em que abrem espaço para a reflexão do nosso próprio trabalho e permitem a discussão de trabalhos nossos ou de colegas no sentido de buscar caminhos que efetivamente permitam caminhar no ensino de história. A crítica vai no sentido de que nos é passado um grande número de informações, mas sem termos tempo para refletir, questionar e propor mudança...(p.6/junho 86/EEPSG Barão Geraldo de Rezende)

Como sempre ocorreu em todas as reuniões de história, o mais importante são os subsídios novos, as idéias, as trocas de experiências. Não é uma experiência só de cima pra baixo, nos permite discutir, avaliar nosso trabalho individual, as propostas novas que vamos utilizar e como utilizá-las(...) (idem)

(...) bom, principalmente a discussão de grupo, pois este tipo de atividade é muito positiva, pois as oportunidades para isso são poucas, já que o trabalho infelizmente se reduz ao individualismo. Penso que vou sair daqui como nos outros, refletir mais sobre meu trabalho, questionando meus erros e tentar melhorar o que vem sendo feito (idem)

(...)se não conseguimos alcançar os objetivos propostos, algo de proveitoso conseguimos com nosso esforço de reflexão, por menor que tenha sido. Muito importante a troca de idéias, de teorias, de experiências. Estes encontros são ótimos, principalmente, para se observar que nós somos, como professores, pelo menos "alunos " interessados no saber. E certamente se chega a conclusão de que temos muito que refletir...(idem)

O encontro foi produtivo como todos os outros, pois, sempre que nos encontramos e trocamos idéias e experiências, estamos acrescentando algo em nossa vida e em nossas aulas. Os textos usados foram fantásticos, e nos deram a oportunidade de discutir e de descobrir que muitas vezes, não aceitamos a visão histórica do aluno, e isso não pode acontecer, pois devemos dar a oportunidade de produzir(EEPG J. M. M.)

É o 1o ano que estou lecionando. Saí da faculdade sem prática, sem vida, pois agora

percebo claramente a teoria sem a prática é algo que morre. Eu estava morrendo, no meio desta estrutura monstruosa que é a educação. Este Projeto Pedagógico é como um corrimão de uma alta escada que temos que subir. Aprendo muito muito mesmo (EEPSG Dom Barreto Junho/86)

Troca, partilha, agir em bloco, vislumbrar novas perspectivas, se alimentar da energia, da vontade, do querer solto na sala, novos elementos teóricos para repensar nossa prática, imaginação criando situações, idéias (com os pés no chão) Pouco e telegráfico porque tempo curto...Pena! (EEPG Hercy Moraes)

Quando pensamos em MAIS CONQUISTAS QUE TROPEÇOS pensamos também em pedir a Calvino que nos ajude com arte e beleza no arremate provisório deste texto, quando fala sobre a sensação de vazio dos imperadores, que se segue ao orgulho da CONQUISTA(de territórios):

"... é o desesperado momento em que se descobre que este império, que nos parecia a soma de todas as maravilhas, é um esfacelo sem fim e sem forma, que a sua corrupção é grangrenosa demais para ser remediada pelo nosso cetro, que o triunfo sobre os veteranos adversários nos fez herdeiros de suas prolongadas ruínas"[1]

2- Mais tropeços que conquistas

A agenda é novamente aberta

9 de Março de 1988.
Em assembléia realizada no Colégio Culto à Ciência, os monitores de ensino remanescentes da 2a DE entregaram e leram a todos os grevistas presentes a "Carta aberta aos colegas das escolas" com agradecimentos aos professores pelos anos de trabalho conjunto e com a justificativa da demissão coletiva.
(...)hoje somos 6 de um grupo que chegou a ter 10 monitores(...)"

1-CALVINO,I., opus cit, pp 9/10

10 de Março de 1988.

Eram 9 horas da manhã. Havia uma multidão de grevistas esparramados na estreita Rua Abolição, em frente à 2a Delegacia de ensino: Professores, diretores de escola, assistentes de direção, alguns supervisores de ensino de outras DEs, rodeavam um enorme caminhão de som da CUT, que trazia no alto as lideranças da APEOESP regional de Campinas, junto de alguns professores representantes, escolhidos na assembléia da categoria do dia anterior, para ouvir dos supervisores e delegado de ensino, explicações sobre a demissão.

Muita agitação. O delegado recebeu os representantes.

A multidão aguardava do lado de fora, enquanto os companheiros da entidade usavam o estridente alto-falante para pronunciamentos espontâneos, para denúncias, para slogans e músicas de apoio aos monitores que eram repetidas em altos brados.

A saída dos representantes da delegacia de ensino deixou todos apreensivos. O resultado da conversa nos foi dado pelos alto-falantes do caminhão. Todos ouviram atentamente, silenciosamente.

A seguir, gritos de desagravos ecoaram na estreita Rua Abolição.

11 de Março de 1988. Uma notícia de jornal local está grampeada na agenda:

"Por não participarem de decisões, monitores da DE pedem afastamento"

Campinas foi em 1984, a primeira cidade a ter monitores pedagógicos para cada disciplina lecionada em suas escolas estaduais...

...depois de alguns atritos que teriam gerado desgaste emocional em vários monitores, a solução encontrada foi retornar a dar aulas, das quais eles estavam afastados desde que assumiram as monitorias...

A agenda é fechada.

IV- EPÍLOGO

> "...nem sempre são os movimentos mais coerentes e intelectualmente ricos os que triunfam. Ao contrário, com muita frequência, um movimento triunfa precisamente graças à sua mediocridade e elasticidade lógica: tudo isso pode ocorrer, os compromissos mais evidentes são possíveis e precisamente estes compromissos podem ser a razão do triunfo"[1]

A 9 de março de 1988 os monitores voltaram para suas salas de aula. No dia 10 de março, nem as manifestações de desagravo, os gritos de protesto dos professores e da entidade conseguiram impedir que a demissão se consumasse. Ela apenas oficializava um processo interno que foi contraditório, lento e desgastante **não só para os monitores.** No meio da tristeza geral ouviu-se também a solidariedade na voz de parte do grupo de educadores : supervisores de ensino, coordenadores do Projeto, monitores, delegados de outras delegacias que ainda resistiam dentro de cada instituição tentando manter vivos **os Projetos.**[2]

Contudo, no país havia mudanças políticas significativas. Já percebíamos o processo de democratização da sociedade, nas conquistas da Constituição Brasileira. As mobilizações abriram canais de participação popular mais intensa no espaço público, através da luta pelos direitos de cidadania, da campanha pelas emendas populares.

Hoje já não há mais monitores nas delegacias de ensino de Campinas. Há uma história específica das saídas e das permanências dos monitores de cada DE.[3] Campinas perdeu também o seu calendário exclusivo, com tempo aberto para reuniões pedagógicas e passou a ter o mesmo calendário oficial das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo.

Os órgão centrais da Secretaria da Educação continuam treinando professores para atuarem não mais como multiplicadores, nem como monitores, mas com Assistentes Pedagógicos (A.P.) nas delegacias de ensino de todo o Estado. O processo de requalificação

---

1-Gramsci,A.,opus cit,p.165.

2-O professor Otávio C. Borghi (*in memorian)*, diretor da Divisão Regional de Ensino de Campinas também foi comunicado e se ressentiu com a notícia.

3-A partir de agosto de 87, abriram-se inscrições para seleção de monitor de história para a 2a DE. Mas, os professores de história não voltaram mais a se encontrar. Na 1a DE , o ensino de história avançou também nas séries iniciais, com Professores I, o que exigiu muito estudo e trabalho integrado com outras áreas. Com a demissão da monitora Maria Lúcia a partir do início de 92 também cessaram os encontros de professores de história. Não havia mais o espaço legal para seleção de monitores.

do professor continua. Um dos alvos preferidos dessa invasão sutil, intencional da classe dominante nas escolas, continua sendo o interior das nossas salas de aula. Espaço que também deve ser privilegiado para nossa resistência porque nele podemos ter o **controle do processo** de aquisição do conhecimento junto de nossos alunos e o **controle sobre as decisões curriculares.** O que , como vimos, seguramente não é pouco. Contudo, essas resistências só estarão asseguradas quando associadas às demais lutas pelos interesses comuns de toda a classe trabalhadora para que as transformações estruturais possam despontar no país.

Bastidores da Investigação

Foi muito difícil relatar parte da história em que atuamos como **aprendizes,** junto de um grupo de guerreiros incansáveis da luta pela escola pública. Mesmo sendo minúscula diante da história vivenciada (que é sempre maior do que a escrita), experimentamos o gosto por vezes amargo por vezes doce, da responsabilidade de fixar, (mesmo que provisoriamente) através da escrita, e de saber que quase tudo depende de "como se escreve a história" (emprestando a expressão de Veyne).

Quanto mais fomos investigando os documentos, selecionando de acordo com o objeto de estudo, mais aumentava a sensação de perda diante da grandiosidade e da beleza do trabalho que havia sido feito e que fomos redescobrindo em sobressaltos. Após a (re)leitura de cada documento escrito, nossa memória despertava para outros acontecimentos que ora a documentação, ora as fontes secundárias disponíveis não cobriam o que nos obrigava a investigar novamente dias, meses, outras pistas.4

Por vezes incontáveis, a emoção forte quase nos imobilizou, exigindo uma parada obrigatória ora para a dor ora para o encanto se espreguiçarem, para o "prestar contas" com os **tropeços** mais do que com as **conquistas** e vice versa.

Nesse processo de pesquisa, contrariamos Touraine que nos alertou sobre o perigo que representa aos pesquisadores de identificarem-se demais com o grupo, dada a importância de distanciar o conhecimento da ação criando ilusões .[5] Optamos por correr mais este risco, pois não queríamos que este testemunho se perdesse. Mas, concordamos com o autor,

---

4-ver Carr E., opus cit,pp23/29. Não se trata de escrever dividindo o trabalho em duas partes distintas, ou seja: primeiramente ler os documentos e fontes e, depois de acabada esta fase, deixar as fontes de lado e escrever do princípio ao fim. As leituras e a escrita continuam simultaneamente, na medida que vamos lendo, pois fazemos acréscimos ou subtrações, reformulações ou cancelamentos.

5-Touraine,A.,O método da sociologia da ação: **"A intervenção sociológica",** Rev. Novos Estudos, no 03,julho de 1982,p.42.

quando no mesmo texto diz em seguida : **não temos como meta a previsão dos acontecimentos,** e sim a análise dos mecanismos que permitem a **formação da ação coletiva** e, em nível mais elevado, dos movimentos sociais.(...)há também o signo do desejo de fazer renascer uma consciência da história e assim defender e reforçar as **chances de democracia**. Assim como ele, nós também estamos a serviço da clareira do espírito aberto para a sociedade civil, a fim de impedir que seu espaço no Ocidente seja invadido pela floresta estatal.

Foi apenas um "vôo doméstico" (emprestando de Geertz a expressão), necessários a esta investigação documental. Nesse momento não nos preocupamos com a "lonjura histórica", conforme o alerta de Le Goff; pois sabemos que é preciso buscar reconstituir a distância e a profundidade da lonjura histórica. De um outro jeito, Carr também teria algo a acrescentar: faltou aquela reciprocidade entre o presente e o passado que estabelece um diálogo interminável, uma vez que estamos no presente interrogando o passado (mesmo sendo recente no nosso caso). para responder à primeira pergunta sobre " que é história" ?

Não foi nada fácil contar histórias sobre os vivos. A responsabilidade assume o peso do fardo e da leveza instigante da subversão que o **registro escrito** representa, quando se torna público. Sentimos que este relato terá importância pelo **testemunho e pelo registro** que poderá instigar novos estudos. Calvino pode novamente nos ajudar.
Quiçá alguns Marcos Polos possam buscar nesses nossos relatos o discernimento necessário, através das muralhas e das torres destinadas a desmoronar, **" a filigrana de um desenho tão fino a ponto de evitar as mordidas dos cupins"**.
Oxalá outras pesquisas discordantes venham frutificar a provisoriedade e nos ajudar a responder nossa questão mais funda: Por que não deu certo?[6] Porque abrimos mão da mobilização ?

REFIZEMOS A ESCOLA PUBLICA?

6-Essa pesquisa continua e será apresentada em nosso doutorado. O diálogo dos documentos primários que foram (e dos que ainda serão) apresentados, com o conhecimento histórico acumulado apenas se iniciou. Certamente foi necessária essa investigação preliminar, para que as balizas teóricas não deixassem a nau ancorar em portos já por demais conhecidos da teoria, como um "abre-te sésamo", empurrando as categorias.

CRONOLOGIA

1984-

Agosto- Início dos Projetos Pedagógicos: **"Integração da Escola de oito anos e Ciclo Básico"**
-------Primeiros encontros das equipes pedagógicas de cada delegacia de ensino, com os professores de Campinas e região.

Outubro- Primeiro Encontro de Professores de história representantes das 118 Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo promovido pela CENP/SE.

-------Encontros Semanais (noturnos) do "Grupo de Estudo de Professores de história- 1o 2o e 3o graus- de Campinas" na Secretaria de Cultura do Município. Coordenação: Prof. Dra. Ernesta Zamboni.

1985

Janeiro- Planejamento conjunto das Equipes Pedagógicas -1a e 2a DEs do Projeto Pedagógico de Campinas: "**Reorganização do Ensino de Primeiro Grau** ".

-------Conquista do Calendário Especial para o Projeto de Campinas. Previsão dos encontros com professores : quatro anuais bimestrais , com dois dias de duração.

Fevereiro- Planejamento: Projeto Pedagógico-Encontro de todos os "monitores" professores da rede pública estadual de Campinas e região.

Maio- Projeto Pedagógico: Encontro de todos os professores / "monitores" de Campinas e região

-----As monitorias de história são oficializadas. Afastamento de monitores de todas as disciplinas para o Projeto Pedagógico de Campinas.

Julho- Encontro Projeto pedagógico todos os professores/monitores(com afastamento) de Campinas e região. (oficinas de trabalho)

------Cursos para professores de história/ convênio CENP/UNICAMP- Departamento de História .

Agosto/Setembro/Outubro-Curso para professores Representantes estaduais promovidos pelo convênio CENP/USP-Departamento de história.

Setembro- Projeto Pedagógico- Encontro bimestral de professores/monitores (oficinas de trabalho)
---------Encontro de Monitores de história com diretores de Escola

Novembro e Dezembro -Avaliação do Projeto Pedagógico Pedagógico com todos os profissionais da educação .

1986

Fevereiro- Projeto Pedagógico: Planejamento de monitores / professores das duas delegacias de ensino

Abril - Projeto Pedagógico- encontros setorizados por DE

Junho-Projeto Pedagógico -encontros de professores/monitores setorizados por DE.

Maio- Projeto Pedagógico: encontro de monitores de história com professores de Estudos Sociais

Abril- Projeto Pedagógico: Encontro de Monitores de história com diretores de escola

Maio- Encontro de professores de história representantes estaduais -CENP/SE- S.P.- Avaliação da 1a versão da Proposta Curricular de história

Junho- Projeto Pedagógico: Encontro de Monitores de história com Diretores de escola

Julho- Criou-se a 3a delegacia de ensino em Campinas. -Seleção de monitores.

-------Discussão da 1a (2a) versão da Proposta Curricular de história da CENP/SE com monitores e professores I e III, diretores, supervisores representantes das duas DEs em Campinas

Setembro- Greve do Magistério

---------VIII Encontro de professores de História-ANPUH

--------- a 2a versão da Proposta Curricular chega as DEs de Campinas e é enviada aos professores nas UEs

---------Monitores divulgam o Projeto Pedagógico na Conferência Brasileira de Educação / CBE- Goiânia

Novembro- A 3a versão da Proposta Curricular para o ensino de história CENP/SE chega as DEs de Campinas.

1987

Fevereiro- Projeto Pedagógico: Planejamento e primeira discussão de monitores com todos os professores das três DEs de Campinas da 3a versão da Proposta Curricular de história CENP/SE.

---------Curso CENP/SE para professores representantes de história do Estado

Maio- Projeto Pedagógico: Encontro setorizado de professores monitores

------ Greve do Magistério

Julho- Cursos do convênio CENP/UNICAMP para professores

Agosto- Projeto Pedagógico : Encontro de professores/monitores com diretores de escola

Setembro- Projeto Pedagógico: Encontros setorizados de professores/monitores de história

--------Seminários promovidos pela Faculdade de educação /UNICAMP para discussão da Proposta Curricular de história CENP/SE.

1988

Fevereiro- Projetos Pedagógicos- Planejamentos de professores/monitores por DEs.

Março- Demissão coletiva dos monitores remanescentes da 2a DE.

Projeto Pedagógico?

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA,M.J. *Treinamento: Política da Servidão*, **Rev. Educação e sociedade,** no 20, CEDES, Jan/abril 1985, Cortez,S.P.

APEOESP, **Revista N.6,** SP, 1991.

APEOESP, **Boletim: CR/RE,** SP, novembro/1992.

APPLE,M.W. **Educação e Poder**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ARIES,P. **História social da criança e da família**, Zahar, R.J.,1978 (1a ed. 1975,Paris).

-------- **O Tempo da História**, Francisco Alves, R.J.,1989.

ARROYO, M. *Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana*, in **Trabalho Educação e Prática Social**, org. Silva, T. T., Artes Medicas, Porto Alegre,1991.

--------- *Trabalho, Educação, Escola, LDB*, **Rev. APEOESP**, No 4,set/1989.

BALZAN,N. *Alunos do Noturno(ou "Excluídos da Escola"): Quem são eles?*, Cadernos CEDES, No 16,O ensino Noturno: Conquista, Problema ou Solução ?, Cortez,S.P.,1986.

-------- *A pesquisa em didática -Realidades e Propostas*, in: **A didática em Questão**, Candau, V.M.(org), Vozes, Petrópolis, 1988.

BRAVERMAN,H., **Trabalho e Capital Monopolista**, 3a ed., Guanabara, R.J., 1987 (1a ed.1974/N.York).

BERTRAND,M. *O homem clivado- A crença e o imaginário*,in: **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**, Siveira, P. e Doray,B.(orgs) Vértice, S.P. 1989.

BOSI,A. *O tempo e os Tempos*, in:**Tempo e História**, Novaes,A (org), Schwarcz, 1992, S.P.

BURKE,P.(org) **A escrita da História**, Unesp, S.P., 1992.

CARR,E. **Que é história**?, 3a ed, Paz e Terra, R.J.,1982.

CENP/SE, Avaliação do Sistema de Monitoria na rede oficial de ensino no Estado de S.P., S.P., 1985, 69p.

CENP/SE, Supervisão Pedagógica em Ação, S.P.,1979, 144p.

CENP/SE, Proposta Curricular para o ensino de História - 1o grau , 1986 , 1a, 2a e 3a versões preliminares

CENP/SE, Fundamentos da Educação e realidade brasileira: A relevância dos conteúdos de ensino, S.P., 1986.

CENP/SE, Fundamentos da Educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar, S.P., 1985.

CENP/SE ,**O Projeto IPÊ** - História I, K.M.Abud e colaboradores (equipe técnica de história da CENP),1985,S.P.

CENP/SE ,**O Projeto IPÊ** - História II, K.M. Abud,1985,S.P.

CERTEAU,M., *A operação histórica*, in: **História Novos Problemas**, Francisco Alves S.A., orgs: Le Goff e Nora, trad. Theo Santiago, R.J., 3a ed. 1978 (1a ed. 1974).

CHESNEAUX, J. *Les pièges du quadripartisme historique*, in: **Du passé faisons tabla rasa?** Paris, François Maspero, 1976, pp. 84-90.

CUNHA,L.A. **Educação,Estado e Democracia no Brasil**, Cortez, S.P., 1991.

DELUMAU,J., **História do Medo no Ocidente**, Cia das Letras, S.P., 1989 (1a ed. 1978).

DOMANGET, M. **Los Grandes Socialistas y la Educacion: de Platon a Lênin**, Ed. Fragua, Madrid, 1972.

DUBY,G.(et al) **História e Nova História**, Teorema, Lisboa, 1986 (1a ed., 1980, Paris).

EVERS,T. *A face oculta dos movimentos sociais*, Rev. Novos Estudos, n.2 , abril, 1984.

EZPELETA/ROCKWELL. **Pesquisa Participante**, 2a ed, Cortez, S.P.,1989.

FENELON,D.R. *A Questão de Estudos Sociais*, Cadernos CEDES,no 10, Cortez, 1984.

---------- *Sobre a Proposta para o ensino de História de 1o grau*. **Rev.Brasileira de História,** v.7,no 14,S.P.,1987.

FERNANDES,F. **Marx/Engels**, 3a. ed., Ática, S.P., 1989.

FERRO,M. **Falsificações da História**, Publicações Europa América, Portugal, s/d,(1a ed. 1981, Paris).

FONSECA,S.G., **Caminhos da História Ensinada**, Papirus, Campinas, S.P., 1993.

FOUCAULT,M. **Microfísica do Poder**, 9a ed, Graal, R.J.,1990.

FRIGOTTO, G. *Trabalho Educação e Tecnologia*, in **Trabalho Educação e Prática Social**, org. Silva,T. T., Artes Médicas, 1991.

---------- **A Produtividade da Escola Improdutiva**, 3a ed, Cortez, S.P., 1989.

GERMANO,J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil**, Cortez, S.P., 1993.

GEERTZ,C. *Uma descrição densa : Por uma teoria interpretativa da cultura*, in: **A Interpretação das culturas**, Guanabara Koogan S.A., R.J., 1989.

GIDDENS,A. **Capitalismo Moderno e Teoria social**, Presença, 3a ed, Lisboa, 1990, (1a ed.1972).

--------- **A Transformação da intimidade,** Unesp, S.P.,1993,(1a ed. 1992).

GOHN,M.G. **Movimentos Sociais e Luta pela moradia**, Loyola, S.P., 1991.

--------- *Participação e Gestão popular da cidade*,**Rev. Serviço social e Sociedade,** no 26, ano IX, Cortez,S.P.,Abril 1988.

--------- *Assessoria aos Movimentos Populares: Mediações necessárias*, **Rev. Educação e sociedade**, 34, dez/89, CEDES, S.P.

GOLDMAN,L. **Ciências Humanas e Filosofia**, 9a. ed., DIFEL, S.P., 1984.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Civilização Braileira,7a. ed., R. J. 1989.

---------- **Concepção Dialética da História**, Civilização Brasileira, 7a ed, R.J., 1987.(1a ed.1955 /Itália).

-------- *Gramsci faz cem anos*,in: História & Perspectivas, **Rev. do Curso de História,** no 5, U.F. de Uberlândia, M.G., 1991

HOBSBAWN,E. *O Ressurgimento da Narrativa. Alguns comentários*, Revista de História 2/3, Primavera 1991, IFCH, UNICAMP, pp 39-46.

---------- Devem os pobres se Organizar?, Rev. Ensaios de Opinião, Vol.9, Paz e Terra, R.J.,1978, pp 59-68.

KOSIK,K., **Dialética do concreto**, Paz e Terra, 5a ed, R.J.,1989.(1a ed.1963/Tchecoslováquia).

HOFLING,E. **O Livro didático em Estudos sociais**, UNICAMP, Campinas, 1986.

LE GOFF,J. *Documento/Monumento*, in: **Memória-História**, Enciclopédia Einaudi,Vol.1, Artes Gráficas, Porto, 1984.

--------- **A História Nova**,(org), Martins Fontes, S.P., 1990,(1a ed.1978/Paris).

--------- **Reflexões sobre a História**, edições 70, Lisboa, 1986.

LE GOFF,J./NORA,P.(orgs) **História Novos Problemas,Novas abordagens, Novos Objetos**, 3 vols, Francisco alves, R.J., 1988(1a ed.1974,Paris).

LOWY,M. **Ideologias e Consciência Social**,Cortez, S.P., 1988.

------- **Método Dialético e Teoria Política**, 2a. ed., Paz e Terra, RJ, 1978.

LUC,J.N., **La Enseñanza de la Historia atraves del medio**, Editorial CIncel, Madrid, 1981.

MANACORDA,M.A **História da Educação**, Cortez,S.P., 1989.

MARX, K. **O Capital**, livro primeiro, 13 ed., Berthrand Brasil, R.J., 1989.

-------- **A ideologia Alemã**, 7a ed., Hucitec, S.P., 1989 (1a ed.1973/Berlim).

-------- **Sobre Literatura e Arte**, Marx - Engels, global editora, coleção Bases, No 16, 3a ed., S.P. 1986.

MOISÓS,J.A. **Cidadania e participação**, Marco Zero, S.P., 1990.

MELLO,G.N., **Magistério de 1o grau- Da competência técnica ao compromisso político**, 5a ed, Cortez,S.P., 1985.

---------- **Educação Escolar: Paixão, pensamento e prática**,Cortez, S.P., 1986.

NOGUEIRA, M. A **Educação, Saber,Produção em Marx e Engels**, Cortez, S.P., 1990.

NOSELLA, P. *Aspectos Teóricos da Pesquisa Educacional: Da Metafísica ao Empírico, do Empírico ao Concreto*, **Rev.Educação e Sociedade**, CEDES, N 19, Cortez, S.P. 1984.

PALMA,J.C. **A Reforma Curricular da SE/SP para o ensino de 1o grau- 1983/1987: Uma avaliação crítica**, tese de mestrado, PUCC de S.Paulo, 1989.

PAGANELLI,T.(et al) *A Noção de Espaço e de Tempo : O mapa e o gráfico*, **Rev. Orientação,** n.6, Inst. de Geografia, USP, S.P.

RIBEIRO,W., *Geografia e Lutas Sociais*, Marco Zero, Col. Terra Livre, no 4, 1988.

SAVIANI,D. **Escola e Democracia**,Cortez, S.P., 6a ed, 1985 (1a ed.1983).

--------- **Educação: do senso comum a consciência filosófica**, S.P., Cortez, 1980.

--------- *Neo-liberalismo ou pós-liberalismo ? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina*,in: **Estado e Educação**, coletânea C.B.E, Campinas, S.P., Papirus, 1992.

SENNETT,R. **O declínio do Homem público**,Cia das Letras,3a ed,S.P., 1993.(1a ed. 1976/N.Y.)

SILVA,M.A. *A Impaciência do Preconceito e o coro dos Contentes*, **Rev. Brasileira de História**, ANPUH, Marco Zero, vol.7, no14, S.P. 1987.

--------- *Repensando a História*, (org) ANPUH, Marco Zero, R.J., 1984 .

SILVA,T.T. **O que produz e o que Reproduz em educação**, Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.

SIMONETTO,A. **A nova clientela escolar-um desafio aos educadores**, tese de mestrado, Faculdade de Educação/UNICAMP, 1988.

SCHAFF,A., **História e Verdade**, Martins Fontes,R.J., 1983,(1a ed.1971/Paris).

TOURAINE,A., *A Intervenção sociológica*, Rev. Novos Estudos, No 3,S.P., julho/1982.

THOMPSON,E.P. *Tempo,Disciplina do Trabalho e o Capitalismo*, in: **Trabalho**

Educação e Prática social,(org) Silva,T., Artes Médicas, Porto Alegre. 1991.

---------- **A Miséria da Teoria**, Zahar, 1981,R.J, (1a ed. 1978, Londres).

---------- **A Formação da classe operária inglesa**, Paz e Terra,R.J.,1987, (1a ed.1963, Londres) trad.Denise Bottmann

VEYNE,P., **Como se escreve a História**, edições 70, Lisboa, 1987, (1a ed. 1971/França).

VERHELST,T., **O direito à diferença**, Vozes, R.J., 1992, (1a ed.1987, Paris).

ZAMBONI,E., *Desenvolvimento das Noções de Tempo e espaço na criança*, **Cadernos CEDES**,:A prática do ensino de História, No 10, Cortez,S.P.,1984.

VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI

REFAZENDO A ESCOLA PÚBLICA ? TROPEÇOS E CONQUISTAS

Investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no Projeto Pedagógico de Campinas e região

1984 - 1988

VOLUME II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1994

UNICAMP

VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI

REFAZENDO A ESCOLA PÚBLICA ? TROPEÇOS E CONQUISTAS

Investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no Projeto Pedagógico de Campinas e região

1984 - 1988

VOLUME II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1994

UNICAMP

SUMÁRIO

		Pág
ANEXO I	- Refazendo a Escola Pública: Tropeços e Conquistas	1
ANEXO II	- Projeto: "Integração da Escola de 8 anos"	12
ANEXO III	- Circular da 3a. DE	23
ANEXO IV	- História	25
ANEXO V	- Proposta Curricular para o ensino de História - 1o. grau	29
ANEXO VI	- Uma vez mais o Projeto Pedagógico	40
ANEXO VII	- Roteiro para discussão	44
ANEXO VIII	- Roteiro para análise da versão preliminar da Proposta Curricular	46
ANEXO IX	- História	48
ANEXO X	- Análise e discussão das Propostas Curriculares do ensino de 1o. grau	67
ANEXO XI	- Relatório dos resultados da discussão da Proposta Curricular de História	83
ANEXO XII	- História	90
ANEXO XIII	- História	93
ANEXO XIV	- Relatório das atividades desenvolvidas em História	99
ANEXO XV	- Relatório das avaliações do curso noturno	105
ANEXO XVI	- Encontro de professores de História	115
ANEXO XVII	- História	133
ANEXO XVIII	- Encontro de professores de História	169

ANEXO I

Título: REFAZENDO A ESCOLA PÚBLICA: TROPEÇOS E CONQUISTAS

Autores: MONITORIAS - 1a. e 2a. DEs

Data: 1986

Assunto: Documento produzido pelos 19 monitores para ser apresentado na CBE de Goiânia.

REFAZENDO A ESCOLA PÚBLICA: TROPEÇOS E CONQUISTAS

I- INTRODUÇÃO

Os atuais diagnósticos sobre a situação educacional no Brasil, e, em particula no Estado de São Paulo, centralizam-se em dois pontos importantes, estreitamente relacion dos: a relativa expansão quantitativa de vagas assegurando o acesso dos setores populares e o baixo nível de aproveitamento escolar dos estudantes pertencentes a esses setores.

A oferta para a população tradicionalmente marginalizada coincide com a pobrez de recursos disponíveis (materiais didáticos, edifícios), com a mobilidade, a falta de e periência e de boa formação dos docentes, com a perda do prestígio social e econômico d professor e com a natureza dos conteúdos curriculares.

Debates político-educacionais se fazem atualmente para garantir que a inclusão obtida seja, de fato, uma via efetiva de acesso à apropriação e produção do conhecimento, dos códigos culturais (mais da metade dos alunos que ingressam na escola de 1º grau, ac bam por abandoná-la, semi-analfabetos). Desse ponto de vista, o êxito da expansão das opo tunidades educacionais só será realidade, quando se modificar o caráter da ação pedagógic (compreendida na sua dimensão histórica e política) quando se criarem e se agilizarem me nismos que diminuam o distanciamento entre a entrada na escola e a saída dela com êxito.

Uma preocupação que se estende é a de equipar a escola pública, para que ela possa, como instituição social, se renovar e participar do processo de desenvolvimento transformação social, tentando atender às exigências da população a que pretende atingir.

A Secretaria de Educação, através dos seus Órgãos Centrais, tem procurado desen volver vários projetos a fim de agilizar a eficiência interna do sistema escola a fim de proporcionar a melhoria da qualidade de ensino.

Neste trabalho pretendemos apresentar um projeto pedagógico que está sendo de senvolvido em Campinas, conscientes de que ele não esgota a totalidade os problemas educa cionais, mas representa uma proposta provisória e realista de profissionais que optaram por uma atuação junto à Escola Pública.

O projeto pedagógico será focalizado sob o ponto de vista da Monitoria de Ensi no. O Monitor de Ensino é um professor efetivo com habilitação específica em um componente curricular, afastado de sua função docente para a prestação de serviços junto à Delegacia de Ensino. Desse modo, cabe, antes de iniciarmos a exposição do projeto, delinear o quadro estrutural da Secretaria de Educação do Estadi de São Paulo, como também conceituar o que seja monitoria, devido às diferenças conceituais e terminologia que possam dificultar a compreensão.

II - HISTÓRICO DA MONITORIA [1]

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é formada por uma estrutura bas tante complexa, devido à grande quantidade de escolas que constituem sua rede de ensino, ao grande número de funcionários e aos seus diversos Órgãos Centrais hierarquicamente defini dos.

---

(1) SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógi cas. Avaliação do Sistema de Monitoria na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. S//CENP, 1985.

O Conselho de Planejamento Educacional, presidido pelo Secretário da Educação compõe-se dos Órgãos Centrais: CENP(Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), CE (Coordenadoria de Ensino do Interior), COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropol tana da Grande São Paulo), DAE (Departamento de Assistência ao Estudante) DRHU (Departa - mento de Recursos Humanos e outros. Esses órgãos iniciam conjuntamente a ação pedagógica que deverá ser continuada e completada por outros órgãos, hierarquicamente inferiores, - tais como Divisões Regionais de Ensino, Delegacias de Ensino e finalmente as Unidades Es colares.(2)

As D.R.Es (Divisões Regionais de Ensino), D.Es. (Delegacias de Ensino) e U.Es. (Unidades de Ensino) dificilmente possuem seus módulos de funcionários completos e dinami camente funcionando, dificultando assim a articulação entre os diferentes níveis hierárqu cos deste sistema. A nível de D.Es., por exemplo, o volume de tarefas administrativas a tribuídas aos Supervisores de Ensino, acaba constituindo um obstáculo ao trabalho de comu nicação pedagógica com às escolas. Estas, por sua vez, carentes de recursos humanos e ma teriais, também não podem exercer satisfatóriamente suas atividades pedagógicas.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), como órgão central,não pode prescindir de um canal eficiente de comunicação com a rede escolar, pois isso pode ria significar a não influência de grande parte de sua produção na prática dos professore

A ação supervisora das D.Es., envolvida com a melhoria do ensino em geral,func na como um dos eixos pedagógicos da CENP ligados às U.Es. A CENP procurou desenvolver vá rios projetos, que agilizassem ainda mais a ação da supervisão, e a MONITORIA aparece co mo um desses projetos, para apoiar o supervisor no desenvolvimento da atividade pedagógi- ca para a implementação dos currículos.

A atuação da monitoria em nível de Estado de São Paulo passou por 2 diferentes fases até chegar à caracterização atual.

Numa primeira fase, que se iniciou nos anos de 1978 a 1980, foram treinados - "professores divulgadores", com o objetivo de divulgar os subsídios de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (os três componentes curriculares do Núcleo Comum do Ensino de 1º - grau) para a implementação da Proposta Curricular em sua Unidade Escolar e a nível de De- legacia de Ensino.

Nesta primeira fase, portanto, a função da monitoria não estava bem delineada e os professores treinados, ora atuavam na escola como docentes, ora como "divulgadores" dos subsídios da CENP.

Em 1981/82 desenvolveu-se a 2ª fase com a proposta de que os "professores divul gadores" promovessem treinamentos e cursos de reciclagem para os professores da rede, sem interferir nas atividades normais da escola. Apenas 6 DREs. (3), das 18 existentes no es- tado propuseram-se a implementar o projeto da CENP, convocando os professores para fica- rem afastados junto às D.Es.

Em 1982, a CENP deu continuidade ao trabalho já iniciado e exapandiu seu proje to para todas as D.Es. (principalmente em Língua Portuguesa - alfabetização), cujas esco- las contassem ou não com coordenadores pedagógicos.

A partir de 1983 mudou-se a ênfase do trabalho de monitoria, dando mais espaço também à Matemática. Por outro lado, enquanto até 1983 esse trabalho representava um supor

---

(2) Veja Anexo I.

(3) DREs.: Cap2, Leste e Oeste na capital de SP, Sorocaba, Bauru, São José do Rio Preto(interior). Estas DREs contavam com Coordenadores Pedagógicos em suas escolas.

-te para as escolas, junto aos superviosres, para a implementação de materiais de ensino - aprendizagem, a partir desta data, do 1º grau (implementação do Ciclo Básico).

Trabalhando não mais com algumas escolas ou com algumas D.Es., em setembro de 1984, a CENP expediu uma instrução para completar a monitoria nas D.Es., convocando um monitor de Língua Portuguesa (professores de 5ª a 8ª séries) e um de Ciências (Professor III) buscando desenvolver as ações de capacitação de recursos humanos e procurando fornecer apoio técnico à ação supervisora no atendimento às prioridades da Secretaria de Educação.

Enquanto isso, a CENP continuava a "treinar" professores III das disciplinas: Inglês, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História, como "divulgadores" de suas propostas, porém não afastados junto às D.Es.

Em Campinas (SP), em maio de 1985, devido ao trabalho desenvolvido no âmbito do projeto pedagógico elaborado pelas duas D.Es. (o item IV abordará mais detalhadamente este projeto), conseguimos da S.E., em caráter especial, professores afastados junto a estas 2 D.Es. em todas as disciplinas do quadro curricular do 1º grau.

III- FUNÇÃO DA MONITORIA

De acordo com a CENP, atualmente, a Monitoria tem as seguintes funções: assessoria à especialistas da Educação (principalmente supervisor de ensino), preparo e realização de cursos e/ou encontros para capacitação de professores, reuniões de trabalho, visitas às U. Es. e plantões nas D.Es. para atendimento às solicitações de professores quanto à orientação de atividades, materiais de apoio à aprendizagem.

Outras funções foram acrescentadas, posteriormente, após consultas aos superiores e professores, tais como: aprofundar a fundamentação teórica dos conteúdos que desenvolvem, facilitar acesso è conhecimento de novos materiais e metodologias e propiciar espaço para troca de experiências entrè os professores.

Os critérios mediante os quais se vem fazendo a indicação de professores para o exercício da monitoria foram estabelecidos por especialistas da CENP, apoiados e divulgados através da resolução do Secretário da Educação. São eles: ser titular do cargo de professor, com experiência docente, ser especialista no componente curricular, no qual será desenvolvido seu trabalho, ter disponibilidade de 40 horas semanais de trabalho, residir, de preferência, no município da D.E. a que esteja subordinado sua U.E., e cabendo ao Diretor Regional e aos Delegados de Ensino a indicação dos professores para o exercício da monitoria (até 1982 essa função coube à CENP)

Esses critérios, baseados no nível de formação e na experiência profissional, nem sempre correspondem às exigências das atividades que vêm sendo desenvolvidos pelos monitores. Deste modo, outros critérios acabaram também por nortear a seleção, tais como: interesse, capacidade, iniciativa para inovação pedagógica e liderança entre os professores.

Cabe ainda colocar outras considerações a respeito da monitoria, quanto ao seu lugar no quadro estrutural e organizacional da Secretaria de Educação.

O afastamento desses professores junto às D.Es. não inclui uma modificação do sua situação funcional, nem do ponto de vista financeiro, nem do administrativo, exercendo sua função de fato e não de direito. Deste modo, sua situação funcional administrativamente definida é a do professor, sem que haja a criação ou transformação de cargo com direitos e deveres diferentes aos do docente. A única mudança constitucional, portanto, na alteração do ponto de trabalho.

Finalmente, precisamos colocar ainda que embora o trabalho de monitoria tenha sido considerado útil e importante, a própria CENP reconhece a necessidade de condições legais, administrativas, financeiras e materiais, para que os monitores exerçam suas atividades sem restrições. As condições fundamentais são: espaço de atuação do monitor no calendário escolar, mais material didático para o monitor trabalhar; preenchimento dos módulos mínimos (Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, etc) previstos pela legislação, substituição do professor quando de sua participação em encontros e treinamentos e articulação entre tmabalho da monitoria e da supervisão de ensino.

Uma vez que até para a própria CENP o que foi exposto anteriormente a esse respeito, só foi ficando mais claro à medida que os monitores iniciaram seu trabalho na prática, ao chegarmos à D.E., muito pouco sabíamos sobre nossa função.

O espaço de ação, apesar de ampliado, parecia minúsculo frente ao desafio que os problemas da escola pública representavam. Por outro lado, pesava-nos a responsabilidade de, estando afastado da sala de aula, podermos usar esse tempo para pensar soluções para os problemas que sentíamos na própria pele.

Pelo menos, ao nível individual, um dos obstáculos estava eliminado: ter de dar 40 horas/aula para sobreviver enquanto profissional. Continuamos trabalhando 8 horas diárias, mas percebíamos que nosso encargo extrapolava a mera função técnica e burocrática.

E foi na prática que começamos à definir a função do monitor, enquanto professor ocupando esse precioso espaço na Delegacia de Ensino. Como já foi dito, os critérios para a seleção desses professores foram predominantemente dois: a competência técnica e o compromisso político. Todos nós, de um modo ou de outro, tínhamos um passado de luta pela escola pública tanto ao nível pedagógico/docente como sindical.

Vislumbramos, assim, a oportunidade de ter um espaço de ação, ainda que limitado, e, em vista disso, nossa atuação passou a se dar em 3 níveis inter-relacionados:

- mediação entre os professores e os órgãos centrais, as universidades e entidades ligadas ao ensino e à pesquisa.
- coordenação do trabalho docente através de apoio técnico, capacitação docente, discussão e acompanhamento da prática pedagógica e promoção de reuniões pedagógicas para troca de experiências e reflexão teórica sobre a prática.
- proposição de novos caminhos, novas metodologias com a consciência da necessidade de estarmos estudando e ousando propor, assumindo uma posição de vanguarda em relação ao nosso próprio trabalho e ao dos colegas.

IV - O PROJETO PEDAGÓGICO

Considerando as prioridades da S.E. para 1984, coordenadas pela CENP, foram realizadas, em Campinas, duas reuniões que desencadearam o planejamento pedagógico do ano:

1º - da equipe do Cico Básico da CENP com as treze delegacias da DRE-Campinas;

2º - da Assitente Técnica do 1º Grau com representantes dos supervisores e monitores das treze D.Es.

A partir daí, a 1ª e a 2ª D.Es., em reuniões separadas dos delegados com supervisores e monitores (de Língua Portuguesa - especialista em alfabetização e de Matemática) elaboraram seu plano pedagógico para 1984 e cada um nomeou uma equipe composta de supervisores e monitores. Entre as prioridades, destacaram-se o projeto "Integração da Escola de 8 anos" e o "Ciclo Básico", sendo que este último consumiu praticamente todos os recursos humanos de cada delegacia. Foi elaborado pelos supervisores e monitores o material de apoio distribuído nas reuniões setoriais. Na 1ª D.E., esse material pôde ser entregue a to

Finalmente, precisamos colocar ainda que embora o trabalho de monitoria tenha sido considerado útil e importante, a própria CENP reconhece a necessidade de condições legais, administrativas, financeiras e materiais, para que os monitores exerçam suas atividades sem restrições. As condições fundamentais são: espaço de atuação do monitor no calendário escolar, mais material didático para o monitor trabalhar; preenchimento dos módulos mínimos (Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, etc) previstos pela legislação, substituição do professor quando de sua participação em encontros e treinamentos e articulação entre trabalho da monitoria e da supervisão de ensino.

Uma vez que até para a própria CENP o que foi exposto anteriormente a esse respeito, só foi ficando mais claro à medida que os monitores iniciaram seu trabalho na prática, ao chegarmos à D.E., muito pouco sabíamos sobre nossa função.

O espaço de ação, apesar de ampliado, parecia minúsculo frente ao desafio que os problemas da escola pública representavam. Por outro lado, pesava-nos a responsabilidade de, estando afastado da sala de aula, podermos usar esse tempo para pensar soluções para os problemas que sentíamos na própria pele.

Pelo menos, ao nível individual, um dos obstáculos estava eliminado: ter de dar 40 horas/aula para sobreviver enquanto profissional. Continuamos trabalhando 8 horas diárias, mas percebíamos que nosso encargo extrapolava a mera função técnica e burocrática.

E foi na prática que começamos à definir a função do monitor, enquanto professor ocupando esse precioso espaço na Delegacia de Ensino. Como já foi dito, os critérios para a seleção desses professores foram predominantemente dois: a competência técnica e o compromisso político. Todos nós, de um modo ou de outro, tínhamos um passado de luta pela escola pública tanto ao nível pedagógico/docente como sindical.

Vislumbramos, assim, a oportunidade de ter um espaço de ação, ainda que limitado, e, em vista disso, nossa atuação passou a se dar em 3 níveis inter-relacionados:

- mediação entre os professores e os órgãos centrais, as universidades e entidades ligadas ao ensino e à pesquisa.
- coordenação do trabalho docente através de apoio técnico, capacitação docente, discussão e acompanhamento da prática pedagógica e promoção de reuniões pedagógicas para troca de experiências e reflexão teórica sobre a prática.
- proposição de novos caminhos, novas metodologias com a consciência da necessidade de estarmos estudando e ousando propor, assumindo uma posição de vanguarda em relação ao nosso próprio trabalho e ao dos colegas.

IV - O PROJETO PEDAGÓGICO

Considerando as prioridades da S.E. para 1984, coordenadas pela CENP, foram realizadas, em Campinas, duas reuniões que desencadearam o planejamento pedagógico do ano:

1ª - da equipe do Ciclo Básico da CENP com as treze delegacias da DRE-Campinas;

2ª - da Assitente Técnica do 1º Grau com representantes dos supervisores e monitores das treze D.Es.

A partir daí, a 1ª e a 2ª D:Es., em reuniões separadas dos delegados com supervisores e monitores (de Língua Portuguesa - especialista em alfabetização e de Matemática) elaboraram seu plano pedagógico para 1984 e cada um nomeou uma equipe composta do supervisores e monitores. Entre as prioridades, destacaram-se o projeto "Integração da Escola de 8 anos" e o "Ciclo Básico", sendo que este último consumiu praticamente todos os recursos humanos de cada delegacia. Foi elaborado pelos supervisores e monitores o material de apoio distribuído nas reuniões setoriais. Na 1ª D.E., esse material pôde ser entregue a to

dos os alunos, ao passo que, na 2ª D.E., isso não ocorreu devido ao maior número de escolas.

O projeto "Integração" ficou, portanto, num segundo plano, vindo a tomar vulto a partir de agosto/84 (2ª D.E.) e setembro/84 (1ª D.E.), quando chegaram os monitores de Ciências e de Língua Portuguesa (professores III) treinados pela CENP.

Ainda que o projeto fosse o mesmo, a dondução dos trabalhos se deu de maneira diferente, devido às características de cada D.E.

Na 1ª D.E., a equipe envolvida elaborou uma proposta de trabalho a partir de encontros, primeiramente com todos os diretores (novembro-84) e depois com professores de 3ª a 8ª séries, no início de dezembro. Esses encontros tinham como objetivo discutir - com toda a rede o papel da escola pública, buscando alternativas para recuperar sua qualidade, através de um conteúdo essencial e crítico, a ser desenvolvido tanto em escolas de periferia quanto em escolas centrais.

O trabalho foi enriquecido com a presença dos monitores de História, Geografia, Educação Artística, Língua Estrangeira Moderna -Inglês e Educação Física(treinados pela CENP, mas não afastados de suas funções docentes), que discutiram a proposta com os professores em suas disciplinas.

No âmbito da 2ª D.E. de Campinas, no projeto "Integração da Escola de 8 Anos", foram reunidos apenas os professores das áreas do núcleo comum: Português, Matemática, - Ciências, História e Geografia e os professores I de 3ª e 4ª séries. Essa opção se deveu ao número excessivo de professores, com todas as dificuldades daí advindas.

Nessa primeira etapa, que se estendeu de setembro a novembro de 1984, propôs-se, através de uma palestra inicial seguid de trabalho em grupo, a discussão dos problemas enfrentados pelo magistério. A partir dos relatórios apresentados pelos professores I e III, obteve-se um panorama geral da escola pública em nossa região, enfocada tanto - em seus aspectos externos (condições de trabalho, falta de infra-estrutura, etc.), como naqueles aspectos diretamente ligados à questão pedagógica (má qualidade ensino, altos - índices de repetência e evasão, má formação do professor, etc).

No momento seguinte, algumas das reivindicações dos professores foram levadas ao conhecimento dos diretores, assistentes de direção e coordanadores pedagógicos, que - também se reuniram em grupos e expuseram suas preocupações e posicionamentos diante dos problemas enfrentados pela escola pública.

Os relatórios resultantes de todas essas reuniões foram analisados, e as questões fundamentais discutidas.

Elaborou-se, então, um documento que serviu de base para as discussões por escola, com todo o corpo docente e administrativo, e em todas as disciplinas, no dia de avaliação final.

Feitos esses encontros, tivemos um esboço de conteúdo (conceitos básicos) em cada disciplina, como elemento de unificação de toda a rede, bem como as principais reivindicações dos educadores. Enfim, tivemos um perfil do que somos, das experiências que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula, das angústias e dificuldades do magistério.Esse quadro, ainda que precário, foi importante enquanto ponto de partida para que, refletindo criticamente sobre a realidade, pudéssemos buscar os caminhos alternativos para a ação.

Concomitante às atividades desenvolvidas, as equipes sentiam uma inquietação - em conhecer o trabalho realizado em cada D.E., visto que ambas têm como referência a mesma região. Entramos em contato e começamos a trocar informações sobre nossas atividades. Sentimos a necessidade de ir mais além, uma vez que a constatação de estarmos realizando

trabalhos paralelos com objetivos comuns não nos satisfazia. Essa posição foi sendo ref rendada pelas palavras dos educadores nos relatórios que nos chegavam. Surgiu, então, proposta de um trabalho conjunto (1º e 2ª D.E.) para o ano letivo de 1985, que apresenta ria as seguintes vantagens:

1 - enriquecimento resultante da união das equipes de supervisores e monitore através da soma de experiências e troca de informações;
2 - economia de tempo e esforço físico, devido à melhor divisão de trabalho(d tilografia, serviços de reprodução e mimeográficos, etc).
3 - melhor adaptação do pessoal docente e administrativo em caso de remoção d uma para a outra delegacia;
4 - orientação pedagógica unificada para toda a região, com reuniões da mesma época, favorecendo inclusive os professores eventuais que trabalham em es colas de ambas delegacias;
5 - benefício para o aluno em caso de tansferência para uma escola da outra - D.E.

Foram realizadas várias reuniões a partir de novembro/84 entre superviosres e monitores das duas D.Es., nas quais tentamos definir linhas comuns de ação, com vistas à implementação do projeto em 1985.

Analisando o quadro caótico que nos foi apresentado pela rede escolar e buscar do alternativas para a recuperação da qualidade do ensino, nossa equipe definiu as seguir tes prioridades: resgate do conteúdo e formação da consciência crítica dos educadores.

Para se atingir esses objetivos, a proposta básica foi de desencadear a refle- xão sobre: a) o papel do professor e a função do ensino de sua disciplina em nossa reali- dade educacional e b) a adequação de currículos, metodologias e conteúdo programático às necessidades de recuperação de nossa escola pública. Nesse processo, a participação do professor foi e é fundamental e se apresenta como a única garantia de mudança efetiva.

O 1º passo foi conidar um grupo de professores de cada disciplina para, junto com os monitores, fazerem uma análise crítica mais elaborada do material colhido da rede. Essa visão geral mostrou uma "colcha de retalhos"muitas vezes incoerente e descontínua,re velando a ausência de uma diretriz de trabalho. O professor se sentia perdido e a escola, estava indo muito mal. Embora aparentemente óbvia, essa constatação, confirmada pela pró- pria rede através da reflexão em conjunto, assumiu uma importância decisiva para o proje- to em curso.

A atuação da equipe envolvida não pretendeu desprezar ou descaracterizar o que foi apresentado pelos educadores. A opção foi rever esse material, à luz da proposta peda gógica definida pelas duas delegacias e citada acima.

A partir daí, esse grupo formado pelos monitores e alguns professores de 1ª a 8ª séries, esboçou, para cada disciplina/áreas de estudo, uma proposta unificada de plane jamento (objetivos, conteúdos e metodologia). Os supervisores avaliaram esses esboços, que foram submetidos à apreciação de todos os professores de 3ª a 8ª séries, reunidos por dis ciplina em fevereiro.

Para subsidiar a discussão durante o período de planejamento, foram feitas pal lestras por especialistas em cada disciplina e oferecidos textos de apoio para a reflexão. Em seguida, os professores das duas delegacias discutiram, conjuntamente, a proposta de planejamento esboçada, contando com a participação de supervisores, diretores e monitores nos diversos grupos.

Depois dos três dias de discussão conjunta, os educadores, em cada U.E., refletiram sobre várias questões mais preccupantes (e entre elas o problema do livro didático) e elaboraram um esboço de plano de ensino propriamente dito para o ano letivo de 1985.

Foi o momento de se tentar, na U.E., a integração vertical e horizontal, bem como adaptar o projeto à realidade específica de cada escola.

Devido à seriedade com que encaramos o Projeto e também por causa da insegurança e grande expectativa dos educadores, tornou-se imprescindível a realização de reuniões periódicas (dois dias por bimestre para entre outras coisas, se fazer avaliação e replanejamento), bem como visitas rotineiras da equipe às escolas.

E esse 1º momento, que podemos chamar de "fase heróica", serviu para deslanchar o processo e, apesar das falhas pudemos aprender muita coisa.

E as dificuldades começaram a se concretizar, o que foi nos mostrando caminhos para a ação. Na linha de atuação participativa e democrática pela qual havíamos optado - sabíamos que não deveríamos impor formas de trabalho, nem "receitas" prontas ao professor. Mas também não podíamos nos omitir. Após as discussões de fevereiro os professores, na grande maioria, diziam que, apesar de concordarem com a necessidade de mudanças e com a direção que elas deveriam tomar, também se sentiam angustiados em relação ao COMO fazer para que essas mudanças acontecessem.

E aí tivemos que buscar alternativas para não assumirmos uma atitude autoritária ou paternalista a tutela da prática docente. Tendo conseguido do Secretário da Educação a autorização para alterarmos o calendário escolar, resolvemos utilizar 2 dias por bimestre para reuniões de todos os professores (I e III) por disciplina.

E surgiu a idéia de promovermos as "oficinas de trabalho", as quais pressupunham participação ativa do professor. Foram oferecidas várias dessas oficinas por disciplinas de tal modo que as salas não ficassem superlotadas e todos os professores pudessem, no decorrer do ano letivo participar de pelo menos 3 dessas "oficinas" (Os assuntos eram escolhidos de acordo com 2 critérios: solicitações dos professores e encaminhamentos práticos e/ou metodológicos das questões teóricas iniciadas em fevereiro). O objetivo foi apresentar propostas do COMO e O QUE fazer concomitantemente ao porquê e para - quê.

Essa dinâmica e seus resultados começaram a surtir efeitos , na medida em que os professores traziam nos encontros seguintes, a notícia das discussões informais havidas na escola, e da aplicação das experiências em sala de aula. Começou a se criar um movimento rico de circulação de novas idéias e troca de experiências. Apesar de óbvia, a "grande" conquista foi a possibilidade de os professores se reunirem. Ainda que tímida inicialmente, essa iniciativa propiciou a ruptura com o silêncio e o isolamento que as - condições estafantes de trabalho haviam imposto ao professor. Ele descobre a riqueza de compartilhar angústias, sucessos e fracassos e aprende que a "autonomia de vôo" deverá ser uma conquista não apenas individual, mas sobretudo de uma categoria que representa uma parcela significativa da sociedade brasileira e a dos educadores de nossa escola pública.

Em novembro de 85, promovemos uma ampla consulta à Rede na tentativa de avaliar o projeto pedagógico. Principalmente, porque, devido ao fato de estarmos realmente movimentando as águas, as resistências ao nosso trabalho também se fizeram presentes quer de forma explícita, quer através de "boicotes brancos"

O resultado foi amplamente favorável à continuidade do projeto e da atuação da monitoria. A grande solicitação porém, foi um acompanhamento mais próximo do professor e

da escola e a atuação no sentido de aprofundar as questões teóricas e práticas.

Essa avaliação serviu de base para a programação dos trabalhos para 1986. Uma dificuldade, porém, surgiu da decisão dos supervisores de ensinode, por questões internas, atuarem cada um no âmbito de sua D.E. Em consequência, nós, monitores, passamos a buscar alternativas para um trabalho que desse continuidade à mesma linha de 85, sem, no entanto, poder contar com o agrupamento dos professores das 2 D.Es.

A partir desse dado, e baseados nas respostas colhidas junto à rede, chegamos à conclusão de que, para este ano, as ppções de trabalho deveriam se basear nos critérios da continuidade e aprofundamento, respeitando, como ponto de partida, o estágio de cada grupo e a prioridade da escola de 8 anos.

Assim, levando em conta que os objetivos do projeto para 85 não foram plenamente atingidos (por serem processuais), achamos conveniente mantê-los, acrescentando um outro decorrente da necessidade de aprofundamento. Os objetivos, para 8 , são, portanto:

- resgate "do conteúdo significativo";
- formação de consciência crítica do educador, e do educando;
- prática da reflexão teórica sobre a prática.

Para a consecução desses objetivos, propusemos o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que desse continuidade ao trabalho de integração vertical nas disciplinas/séries do 1º grau, ao mesmo tempo em que se inicasse a discussão sobre a interdisciplinaridade.

E assim continuarmos nossos trabalhos, tropeçando e levantando, mas acreditando que ainda é possível continuar lutando apesar de...

V - CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Num país com 40 milhões de analfabetos e tantos problemas sociais e econômicos, sabemos que nosso papel, enquanto educadores, não pode se esgotar em atitudes conformistas.

É necessário lutarmos pela definição de uma política educacional de cuja elaboração participam todos os segmentos da sociedade. Acreditamos que o projeto pedagógico que vimos desenvolvendo, visto de uma perspectiva realista, se caracteriza como uma tentativa de buscar, na prática, o caminho de viabilização de um projeto de escola, que corresponda aos anseios e necessidades da comunidade envolvida.

As dificuldades são numerosas, mas a reivindicação das condições ideais só terá força, na medida em que se fundamentar numa prática transformadora. Nessa relação dinâmica entre o real e o ideal, se situa a busca da dimensão de totalidade da tarefa educativa, através da consciência do possível.

Há já algum tempo, a tônica das discussões sobre a transformação da escola tem se detido na necessidade de lutar por melhores condições de vida e trabalho. Mas para retomarmos uma perspectiva de análise mais abrangente, não podemos nos esquecer de que o pedagógico e também político. Se assim não for, corremos o risco de "juntar ingenuamente, uma reta intenção de mudar, para melhorar, com uma prática estereotipada que, de fato, não atera e não transforma o processo educativo". (M.N.Mascellani, Cadernos Renov, julho/agosto de 1985, p. 09).

No âmbito, deste projeto, o pedagógico se coloca como o ponto central para a reflexão e atuação, sem, no entanto, perdermos de vista o contexto mais amplo de nosso - aqui e agora.

Acreditamos ser o papel da educação e de formar e instrumentalizar o cidadão para que participe ativa e conscientemente da sociedade.

Muitas vezes, participação, tem se confundido com omissão. Entendemos que a crítica às "decisões de gabinete" não pode levar ao extremo oposto, onde, em nome do "democratismo" cada um faz o que quer, quando e como quiser. Não se trata de impor diretrizes, mas de propor um projeto de trabalho para ser dicutido e assumido pelos educadores, enquanto uma opção consciente baseada em objetivos comuns.

Para democratizar a educação, não basta apenas donstruir prédios escolares, ou falar sobre as relações autoritárias entre professor/aluno e demais pontos de confronto humano na hierarquia educacional. Outras condições são também necessárias para que isso aconteça: equipar as escolas com o material indispensável para o trabalho docente (laboratórios, bibliotecas, etc); oferecer ao educador condições dignas de trabalho, proporcionar a todos, igualmente, a oportunidade de acesso e permanência na escola, garantir a qualquer aluno, o direito de adquirir e produzir conhecimentos.

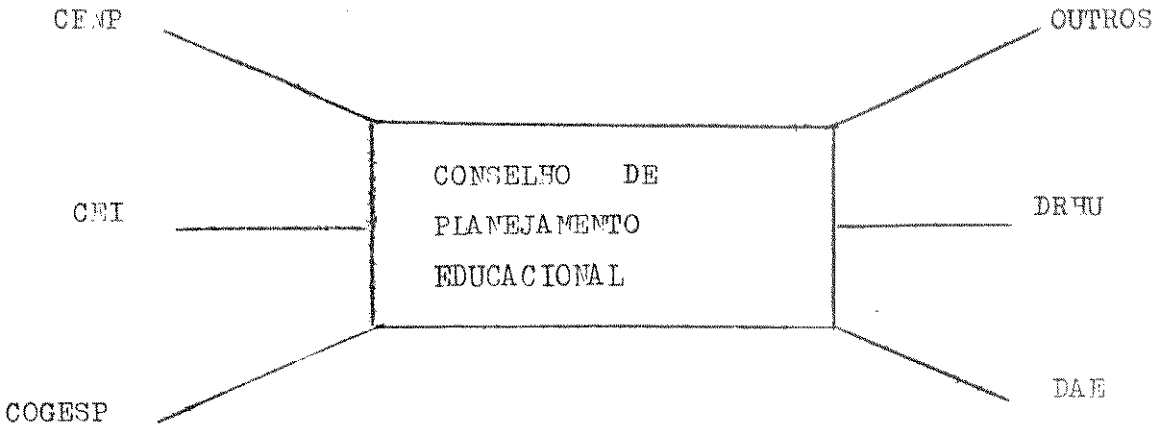
Desses pressupostos decorre nossa opção pela escola pública, uma vez que é aí que se encontra a grande maioria de nossas crianças. E para viabilizar essa gratuidade torna-se prioritária a centralização dos esforços em defesa da escola de 8 anos.

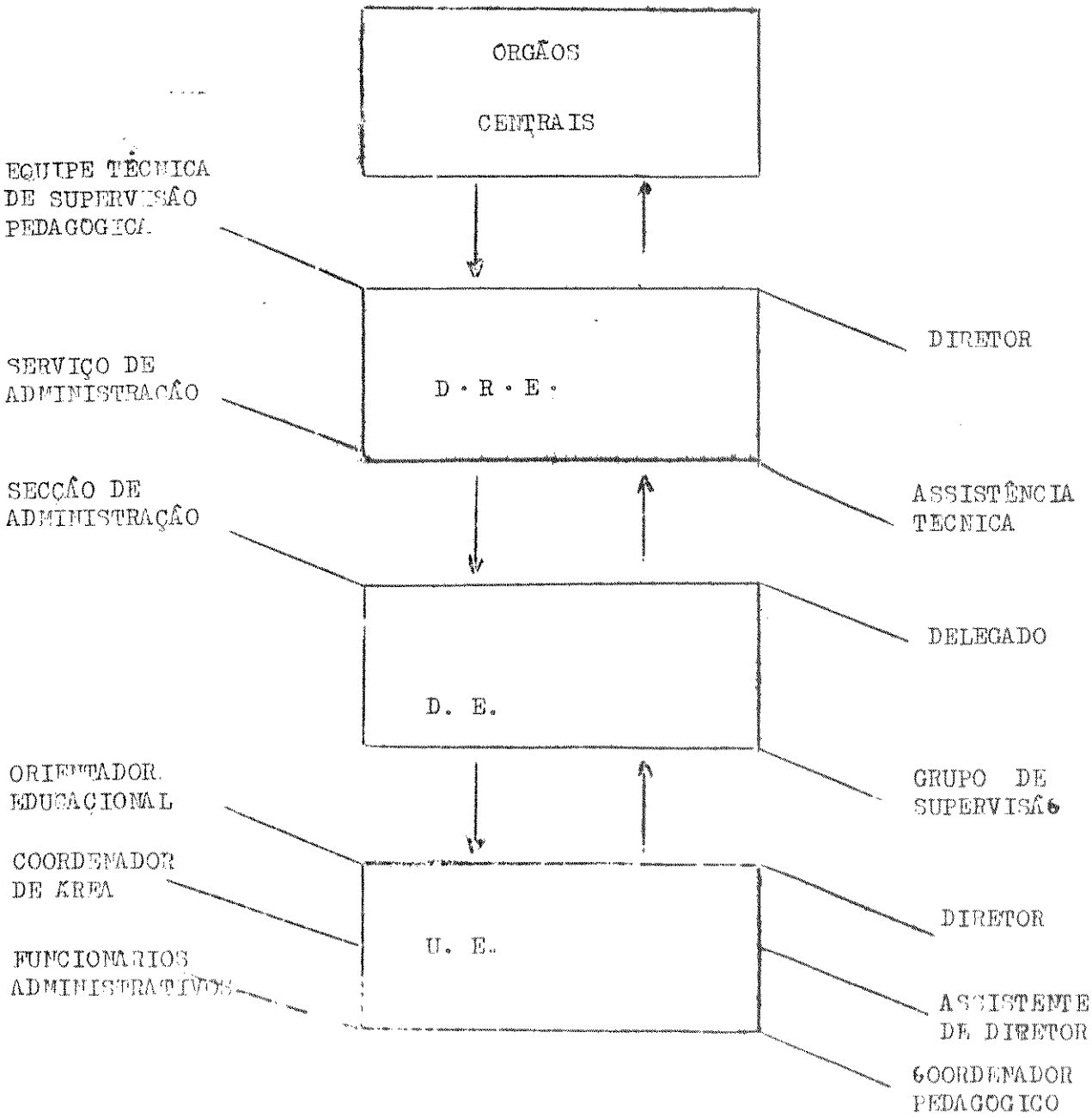
E, nesse momento, em que estamos discutindo a educação em nosso país, é fundamental que se recuperem as experiências inovadoras que, por tanto tempo, ficaram, propositadamente, dispersas e silenciadas. Assim, recuperando o saber-fazer do professor, articulando-o com as lutas de todos os segmentos da sociedade por um esnino de qualidade para todos, se possam mais lúcida e conseqüentemente buscar caminhos viáveis para a educação democrática numa sociedade capitalista.

Estado de S.Paulo - Campinas, 03 de setembro de 1986.

Equipe de monitores da
1ª e 2ª Delegacias de Ensino

Ciências	Elcio Antonio Selmi
	José Aparecido de Araújo
Matemática	Ronaldo Nicolai
	Gelson José Jacobucci
E.Artística	Maria Inês Saba
	Elizete Urso de Meira
Português	Norma Sandra Ferreira
	Maria Alice C. A. Rodrigues
	Maria do Rosário M. Magnani
Inglês	Irene Ferraz Chiozini
	Marlene Vilarmosa dos Santos
Geografia	Maria Lígia O.S. Bertani
	Maria Lígia P.A. Brandt
História	Maria Lúcia de Almeida S.Vasconcelos
	Vera Lúcia Salongi de Rossi
Ed. Física	Terezinha S. Sengchini
	Lourdes Malimpensa Miccoli
Ciclo Básico	Alayde Vieira da Silva
	Léa Aparecida Soave


CENP
OUTROS
CONSELHO DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
CEI
DRHU
DAE
COGESP


ORGÃOS CENTRAIS
EQUIPE TÉCNICA DE SUPERVISÃO PEDAGOGICA
DIRETOR
SERVIÇO DE ADMINISTRAÇÃO
D · R · E ·
SECÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO
ASSISTÊNCIA TECNICA
DELEGADO
D. E.
ORIENTADOR EDUCACIONAL
GRUPO DE SUPERVISÃO
COORDENADOR DE AREA
DIRETOR
U. E.
FUNCIONARIOS ADMINISTRATIVOS
ASSISTENTE DE DIRETOR
COORDENADOR PEDAGOGICO

ANEXO II

Título: PROJETO: "INTEGRAÇÃO DA ESCOLA DE 8 ANOS."

Autores: EQUIPE PEDAGÓGICA - 2a. DE

Data: 1984

Assunto: Documento produzido em novembro para ser distribuído e discutido em todas as escolas de Campinas e região, ligadas a 2a. DE, no momento da avaliação de final de ano, com todo o corpo docente. Trata-se da síntese dos relatórios dos professores I e III, diretores de escola, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos, obtidos no primeiro encontro do Projeto em agosto de 84.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
2ª DELEGACIA DE ENSINO DE CAMPINAS

PROJETO: "INTEGRAÇÃO DE ESCOLA DE 8 ANOS"

Documento-síntese dos relatórios de P.I(3ªe4ªséries), PIII, Diretores, Assistentes de Direção e Coordenador Pedagógico para discussão nas escolas com todo o corpo docente e administrativo.

PERÍODO DA MANHÃ

I- INTRODUÇÃO

A recuperação da escola de 8 anos foi uma das prioridades da CENP para 1984 que o delegado de ensino e uma equipe de supervisores e monitores desta D.E. decidiram assumir.

A situação da escola pública exige respostas urgentes e vimos nesse projeto a possibilidade de tentarmos uma mudança que fizesse eco aos anseios da rede. Os educadores não estão sendo chamados a participar dos resultados a que chegou uma "equipe de gabinete". Pelo contrário, entendemos que a mudança pressupõe o envolvimento de todos no processo de reflexão e discussão dos problemas educacionais. Chega de desabafos e cochichos de corredor. É o momento de, juntos, buscarmos os caminhos para a ação.

Nesse sentido, "aproveitar, de imediato, o dia da avaliação final previsto no calendário como ponto de partida dessa mudança" foi uma idéia que surgiu das várias reuniões realizadas até agora. Reflete a preocupação desses educadores com a continuidade real e efetiva de um projeto dessa natureza.

Os relatórios originados das discussões, ricos no levantamento dos problemas e na sugestão de soluções, apresentaram um panorama geral da escola pública na região abrangida pela 2ª DE de Campinas. São essas opiniões, colhidas na própria rede, que trazemos hoje para serem discutidas por todos e pensadas dentro da realidade de cada U.E. com todo o corpo administrativo e docente.

Algumas das causas do fracasso da nossa escola, bem como as reivindicações apresentadas parecem, de certo modo, extrapolar nossa esfera de atuação. São elas:

- salários mais dignos;
- extinção da avaliação do desempenho e promoção automática a cada dois anos;
- diminuição da jornada de trabalho docente;
- aumento do número de hora-atividades;
- maior estabilidade para o professor ACT;

- aumento do número de faltas abonadas;
- preenchimento dos módulos previstos pelo Regimento das Escolas de 1º e 2º graus(C.Pedagógico, Orientador Educacional, Coordenador de Área);
- aumento da carga horária de alguns componentes curriculares;
- reformulação dos Guias Curriculares;
- reformulação dos Cursos de Habilitação para o Magistério;
- etc...

Essas são reivindicações pelas quais temos que lutar coletivamente através das associações de classe, sendo fundamental, no momento, que os educadores discutam a proposta de reformulação do Estatuto do Magistério. Enquanto isso, a única garantia de vê-las concretizadas é a nossa organização. E vemos nesse encontros que aqui se realizam a oportunidade de fortalecimento de nossas posições, através da busca sincera de alternativas de ação no que a escola tem de mais específico: a prática pedagógica.

Essa questão está inserida dentro do contexto maior das relações fora e dentro da escola.

Nos últimos anos, houve profundas mudanças na sociedade brasileira. A política econômica voltou-se para a exportação e o fortalecimento dos grandes monopólios industriais e rurais(em detrimento das pequenas e médias empresas). Como conseqüência, houve o esvaziamento dos pequenos centros urbanos e das zonas rurais que não mais suportaram a falta de condições para o seu crescimento. As cidades industriais receberam grandes contigentes de pessoas vindas das diversas regiões do país, atraidas pela perspectiva de melhor emprego e condições de vida. Em geral oriundas da zona rural, com tradições patriarcais fortemente arraigadas, esses grupos sofreram um choque cultural muito grande ao se defrontarem com uma sociedade industrializada, cuja escala de valores era totalmente diferente da que traziam. A isso, somou-se o desencanto de não encontrarem o esperado. Ao contrário houve a concentração em subhabitações, aumentaram os índices de subemprego e desemprego, gerando as condições para que a antiga unidade familiar, centrada na figura do pai (patriarca), se esfacelasse. As bases da velha sociedade brasileira, autoritária e isolada, foram corroídas. As próprias condições da economia industrial, com seu dinamismo e desafios constantes, facilitaram o aparecimento de uma nova mentalidade, novos hábitos, novas posturas frente aos problemas. Padrões de comportamento há muito estabelecidos começaram a ser questionados.

Essas mudanças estão acontecendo e todos sentimos os seus reflexos, uns com maior agudeza, outros ainda sem perceber a profundidade desse momento histórico de transição da sociedade brasileira.

Há "alguma coisa" parada no ar, algo que não corresponde ao que esperávamos... O quê? Será melhor? Ou não?

Essas questões gerais da sociedade afetam, de maneira muito forte, as relações dentro da escola, particular-

mente entre professor - aluno.

Como a escola, durante bastante tempo, isolou-se sobre si mesma, impedindo o crescimento de todos (diretores, professores, alunos...), demorou muito a perceber as mudanças que lá fora aconteciam. Obstinou-se em manter vivas certas regras já obsoletas, em cumprir rituais consagrados pela rotina de anos... Campo, privilegiado do exercício das relações humanas, a instituição no entanto, desviou sua atença para o fortalecimento das questões técnicas e a valorização dos aspectos formais.

Esses fatores, somados à falta de contato entre professores da mesma escola ou de escolas diferentes, à sobrecarga de trabalho, ao esfacelamento do corpo docente e de sua autonomia, à falta de definição de uma política educacional clara e consistente, contribuíram para tornar o magistério uma classe dividida, perplexa e sem caminhos alternativos. Em suma, o professor ficou e está "perdido".

Diante desse quadro, todos somos unânimes em afirmar que é preciso melhorar a escola pública, revalorizando e dignificando o papel da Educação e dos educadores.

Resta a pergunta: Como? Ou: o que fazer?

As respostas devem sair dos próprios educadores que, conscientes do seu papel na sociedade, busquem caminhos e propostas em conjunto.

II- RELAÇÕES HUMANAS NO AMBIENTE ESCOLAR:-

"Há três pontos - de - vista: o meu, o seu e o verdadeiro"
(provérbio chinês)

A maioria dos relatórios dos diferentes grupos mostra que estão difíceis e estreitos os canais de relacionamento. Há queixas, mágoas, ressentimento. Pior ainda: há uma tendência generalizada de colocar a "culpa" pelo fracasso da escola no colega, no diretor, no aluno, etc... Nesse jogo emocional que não leva ao crescimento de cada um e da equipe como um todo, quase não sobra espaço para a reflexão serena sobre todos os ângulos do problema e sobre as possíveis saídas.

É preciso que toda a equipe da escola pare e, em conjunto, faça uma análise das dificuldades encontradas no relacionamento, busque as causas dessa situação e formas de viabilizar um melhor ambiente de trabalho comum.

Para tanto, serão colocadas abaixo algumas opiniões e pontos de vista dos professores, diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos. São linhas gerais que podem ou não refletir a realidade específica da sua escola. Cabe a você, junto com todo o corpo docente e administrativo, identificar os pontos comuns e aqueles que diferem do relacionamento existente dentro da sua escola.

O que dizem os professores:-

a-) Falta de entrosamento entre professores, notadamente entre P.I e P.III, o que acaba repercutindo no trabalho pedagógico.

b-) Falta de condições para a integração entre os elementos da escola: "não há reunião, mesmo quando necessário. A preocupa

ção é com a quantidade de dias letivos e não com a qualidade do ensino".

c-)Os professores se queixam que o alunos passa para a série seguinte sem os pré-requisitos necessários (transferência de responsabilidade para o professor da série anterior ou da outra disciplina).

d-)Falta de entrosamento entre o pessoal docente e administrativo, que não tem bem delimitadas as suas tarefas, sobrecarregando o professor.

e-)Os professores reclamam da falta de coordenadores pedagógicos e da fraca atuação dos mesmos, quando existem.

f-)Há queixas contra a "falta de valorização do trabalho do professor, gerando desestímulo, desgaste emocional, perda de interesse e queda de produção".

g-)Falta de uma linha geral de atuação que norteie o trabalho da escola.

h-)Queixas contra alguns diretores:"autoritários (as),sem elasticidade para os problemas dos professores", muitas vezes irredutíveis e com pouca participação nos problemas pedagógicos e de disciplina.

i-)Falta de informação sobre questões que dizem respeito à vida do professor (situação funcional, sindical, etc...).

j-)Ausência de direção no período noturno.

e-)Os professores consideram fundamental a liderança e o espírito de iniciativa do diretor, que pode ou não propiciar um clima democrático de trabalho e participação nas atividades escolares: acesso à Biblioteca, uso das dependências da escola, aulas no pátio, trabalho em grupo em sala de aula, excursões, teatro, etc.

O que dizem os diretores,assistentes de direção e coordenadores pedagógicos.

a-)Os diretores concordam que nem sempre dão a necessária ênfase ao aspecto pedagógico pque estão acumulados de trabalho na parte administrativa e burocrática. Esse problema é contornado, em algumas escolas, com a presença do Coordenador de Área que num trabalho voluntário, atua sob a supervisão do diretor. Em algumas outras, o trabalho pedagógico fica sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico.

b-)Alguns diretores e assistentes de direção ressaltam que a dificuldade em marcar reuniões na escola está no próprio professor, que também não gosta de participar e nem sempre tem horário e data disponíveis.

c-)Quanto à disciplina, colocam que o problema é da escola como um todo e não apenas da direção.

d-)Foi também levantada a "falta de boa vontade e participação de alguns professores que não se interessam em analisar e discutir os problemas pedagógicos da sua escola" e continuam com práticas pedagógicas inutáveis e impermeáveis aos novos tempos.

e-)Alguns diretores apontam para a contradição: o professores pedem liberdade, mas delegam ao diretor o poder de decisão e controle da escola, não assumindo a sua parte de responsabilidade.

f-)Há opiniões divergentes quanto ao papel "autoritário" do diretor. O relatório do grupo de Indaiatuba, por exemplo, considera que, em suas escolas, "há autoridade, participação, descentralização de decisões e espírito democrático". Outros grupos afirmam que está havendo confusão entre as palavras autoridade e autoritarismo. Também colocam que deve haver "hierarquia e autoridade, com características de participação e espírito democrático, desde que estejam bem claras as funções de cada um e se assumam as responsabilidades".

g-)De acordo com os Coordenadores Pedagógicos, muitos professores "precisam se conscientizar do seu papel de educadores," em vez de se preocuparem apenas com a transmissão de conhecimentos".

h-)Os Assistentes de Direção reclamam do papel que acabam assumindo na escola: não podem tomar decisões sem o respaldo do diretor e acabam se tornando apenas elementos fiscalizadores. Não participam das reuniões dos diretores nem das dos professores, desconhecendo o que se passa.

Toda essas queixas e críticas, que tanto contribuem para criar um clima de mal-estar generalizado dentro das escolas, merecem ser avaliadas e questionadas dentro do contexto específico da sua realidade:

- O que está acontecendo na sua escola?
- Como andam as relações de trabalho?
- Que valores são importantes para a consolidação e o fortalecimento da sua equipe de trabalho?
- Por onde começar para modificar o quadro atual da sua escola (se caso ele se revele caótico, despersonalizado, desagregado...)?
- Que alternativas concretas de ação sua equipe se propõe a assumir para 1985?

2- Relações Humanas: Escola - Pais

Também apresentam várias áreas de atrito.

A grave crise econômica do país (gerando problemas de ordem afetiva e familiar), a falta de instrução escolar de uma parcela dos pais, a desvalorização da escola enquanto transmissora do saber e não apenas como veículo de promoção do aluno, essas são algumas das causas que os professores apontam como dificultadoras das relações escola-pais.

Como forma de solucionar e integrar a escola à comunidade, surgiu, em alguns dos relatórios, a sugestão: reuniões mais frequentes com os pais para tratar de assuntos relacionados não só com a vida escolar de seus filhos, mas também com problemas de outra natureza (por exemplo: aulas de Educação Sexual dadas por pessoas habilitadas).

Reflita com sua equipe:

- Como a sua escola está vivendo esse problema?
- Qual tem sido o relacionamento com os pais? Sua escola e a comunidade têm metas e valores comuns? Ou estão superpostas, falando linguagens diferentes e traçando objetivos até opostos?
- Que soluções equipe propõe para 1985 para integrar cada vez mais sua escola à comunidade?

3) Relações Humanas : Professor/ Aluno

Há opiniões totalmente divergentes. Uns afirmam que o relacionamento está ruim e apontam diversas causas: falhas dos alunos, a situação sócio-econômica precária, o sistema e o próprio professor (que não tem competência técnica).

Outros, porém, garantem ter um relacionamento bom e gratificante / com os alunos. "A partir do conhecimento dos mesmos, baseados na confiança e amizade, obtemos frutos de aprendizagem e atitudes". Inclusive reivindicam uma escola "mais humana" e preocupada com o aluno, suas necessidades, aspirações e anseios. Também pedem "um maior posicionamento e participação do professor dentro da escola".

A partir dessas posições contraditórias, reflita:

-Como você se situa dentro da escola? Como tem sido o relacionamento com seus alunos?

-Você e sua equipe concordam com as afirmações surgidas nos relatórios: "Indisciplina em sala de aula é reflexo de aula mal dada." e "Não existe indisciplina quando cada um realiza o seu papel com responsabilidade."?

-Que soluções podem ser apresentadas quanto ao problema da disciplina, que levem em conta também as necessidades do aluno como ser em desenvolvimento?

-Quais as formas propostas porsua equipe para viabilizar a criação de uma escola mais humana em que o aluno se torne o centro das atenções?

III- ALGUMAS QUESTÕES GERAIS:

1)Ciclo Básico

Falta informação aos professores a respeito do Ciclo Básico: "apenas retarda a retenção do aluno e dá o mínimo de conteúdo."

Se a escola pretende a integração, é necessário que todos conheçam as propostas e a experiência desenvolvida pelo Ciclo Básico.

2)Divisão por Área de Estudo a partir da 3ª Série:

Grande parte dos professores aponta as vantagens da divisão por área. Porém, o assunto é controvertido e polêmico.

-Sua equipe vê vantagem e possibilidade de tentar esse tipo de experiência?

3)Atribuição de Aulas e Classes:

Todos vêem a necessidade de uma escolha criteriosa dos professores alfabetizadores: "competentes, aptos para esse tipo de trabalho, experientes e vocacionados", "de preferência que não estejam às vésperas da aposentadoria."

Pedem também que o "professor tenha liberdade de escolher as séries em que possa atuar melhor dentro dos limites estabelecidos pela escola" e que possa " auxiliar na organização das classes, no início do ano."

"É preciso aprender a conviver com o diferente para poder lutar contra o antagônico."

(Paulo Freire)

PERÍODO DA 7 TARDE

IV- A PRÁTICA PEDAGÓGICA:

Apesar da diversidade dos ângulos de visão e das opiniões, há relativo consenso quanto à precariedade em que se encontra hoje nosso sistema educacional. E é no ambiente escolar que essa situação se manifesta de maneira mais gritante. Tendo já discutido com sua equipe as questões mais gerais que impedem a realização de um trabalho satisfatório, é chegado o momento de nos determos no aspecto pedagógico.

É a sala de aula, onde se encontram frente a frente professor e aluno, o lugar por excelência de manifestação de todos os conflitos e impasses de nossa educação. E, por isso mesmo, acreditamos ser esse também o momento possível para a ruptura e a reversão.

O binômio ensino/aprendizagem vai muito mal, dizem os educadores. O que não está muito claro, porém, é como interferir nesse processo para tentar as possíveis mudanças, enquanto lutamos pelas grandes transformações.

Alguns mais experientes vêem, como única saída, o retorno a um passado educacional que apresentava mais e melhores resultados. "Antigamente se respeitava um programa e hoje o trabalho depende do professor e da classe...", "antes os exames vinham prontos da D.E. e hoje o professor dá as questões com antecedência, os alunos decoram e depois fazem a prova", hoje "o professor está perdido". E propõem a volta "às notas em substituição aos conceitos", ao "jubilamento", "à 2a época", ao "antigo primário com exame de admissão ao ginásio", etc...

Frente a esse saudosismo educacional, ficamos nos perguntando se naquele tempo o ensino era mesmo melhor. O que nos parece é que o passado é o único ponto de referência seguro de que o professor dispõe para refletir sobre a situação instável que encontra em seu cotidiano. Mas é preciso ousar e perceber o movimento da História. Naquela época, outros eram os alunos, outros os professores, outra era a escola e a sociedade brasileira. É preciso discernir se essa posição saudosista não reflete apenas uma fuga por receio de enfrentar problemas tão espinhosos. Essa experiência, por sua vez, não pode ser desprezada quando se buscam alternativas.

-Que subsídios o passado pode oferecer para avançarmos no presente? Outros acham que a causa do fracasso da escola se deve ao fato de essa instituição não levar em conta a realidade do aluno. Tendo permitido o acesso das classes populares, a escola deve agora oferecer-lhes um ensino predominantemente utilitário e pragmático, voltado para o atendimento de suas necessidades imediatas.

Por esse raciocínio chegaremos à conclusão de que ao aluno carente deve ser dado um ensino carente. Se assim for, estaremos reproduzindo na escola as desigualdades sociais, sob a falsa idéias de propordionar ao aluno condições para competir no mercado de trabalho. Talvez assim estejamos apenas compactuando com o subemprego e o conformismo.

A esta altura, muitos devem estar se lembrando, angustiados, dos resultados obtidos no decorrer deste ano. "Apesar das dificuldades," o professor procura dar o melhor conteúdo mínimo", "apesar do desgaste do professor, o retorno é pequeno", " o professor não sabe o que fazer, embora se esforce muito", "a professora bem que tenta, mas é difícil".

suprir o desinteresse e a evasão (dos alunos)", "o dilema do professor é cumprir o programa ou ajudar o aluno com dificuldades", enfim, "há muito ensino e pouca aprendizagem". E os índices de repetência e evasão continuam elevados.

Não só o aluno, mas também o professor se sente fracassado e frustrado.

Ao lado dessas posições também existe a dos educadores que se preocupam com o não rebaixamento do nível de ensino e afirmam que o conteúdo é muito importante e deve ser dado, sim, ensino da melhor qualidade a todos os alunos indistintamente. Se adotada de maneira acrítica, no entanto, essa postura pode se tornar uma faca de dois gumes.

Se as "carências sociais, culturais e afetivas" dos alunos não forem levadas em conta, a escola corre o risco de promover uma "seleção natural" EM que só os mais "capazes" permanecem. E, entre esses, raros serão aqueles provenientes das classes pobres...

Estamos diante da dicotomia qualidade/quantidade e do impasse "nivelar por baixo" ou permitir ao aluno uma das poucas oportunidades de crescimento individual, político e social, através da educação. Fica um grande desafio.

-Que possíveis verdades existem nessas posições?

-Como a escola pode responder aos anseios e expectativas de alunos e educadores?

"Se a recuperação (daescola de 8 anos) tiver o sentido de voltar à escola de há 50 anos atrás, nem é nosso objetivo. O que nós pretendemos é melhorar as condições de ensino para uma nova realidade e uma nova clientela". Essa idéia, constante de um dos relatórios, reflete o pensamento de muitos educadores que, frente à (já não tão) nova realidade educacional propõem uma tomada de posição séria e conseqüente. Respeitar, sim, o aluno, e sua cultura, mas como ponto de partida e não de chegada. Não uma atitude conformista de mera adequação à realidade. Mas instrumentalizar o aluno, através de conhecimentos básicos (e não Mínimos) aos quais ele tem direito. Propor o avanço e não a estagnação. Você concorda?

--E na sua prática pedagógica, como seria possível esse respeito à realidade do aluno?

-Como você vê as possibilidades de avanço, sem minimizar o conteúdo?

-Que alternativas concretas de ação você propõe para enfrentar, junto com os colegas, o desafio de permitir ao aluno a permanência na escola, oferecendo-lhe um ensino que apresente ao mesmo tempo quantidade e qualidade?

Paralelamente às questões acima, os professores apontam dois outros problemas que atrapalham seu bondesempenho profissional: a falha na formação docente e a apatia generalizada dos alunos.

Esses dois aspectos estão, de certo modo, interligados e mostram / que o professor não tem uma visão muito clara dos alunos com quem está / lidando, tanto do ponto de vista psicológico como do social. Por um lado afirmam que "o aluno não rende porque trabalha fora, é mal alimentado", tem "carências afetivas e sócio-econômicas". Em outro momento, esperam que na 3ª série o aluno "já esteja consciente da responsabilidade futura e que depende exclusivamente dele o seu futuro."(grifo nosso). Esperam ainda que ele tenha "maturidade, independência e responsabilidade".

Talvez pelo fato de "estar perdido" , o professor apresente tão bém propostas vagas e sem fundamento teórico, como por exemplo, quando propõe que na 3ª série o aluno tenha "um pouco de criatividade e aprenda alguma concordância". (grifo nosso)

Para o desinteresse do aluno são apresentadas como causas os fortes apelos da vida moderna, principalmente dos meios de comunicação de / massa, que ocupam grande parte da vida de nossas crianças e jovens. A escola não se vê em condições de competir com esses apelos e nem o professor tem tempo para se atualizar e acompanhar a rapidez com que as informações são veiculadas.

Já por esse incipiente levantamento da situação do professor e do aluno, elementos indispensáveis para a realização do processo ensino/-aprendizagem, podemos perceber que é urgente e necessária uma revisão dos aspectos pedagógicos. Essa necessidade está claramente expressa nos relatórios quando os professores pedem "planejamento unificado a nível do D.E." e , alguns mais desesperados, chegam a pedir "um programa, um roteiro com relação ao conteúdo, vindo não importa de onde (CENP ou D.E.) para que todos sigam, principalmente os novos.(grifo nosso). Nosso intuito, porém, está expresso na fala de um grupo de professores:"não dar pacotes prontos; os professores devem ser consultados para elaborar programas e conteúdos dentro da realidade."

-Com base no planejamento de 1984, como você avalia seu trabalho/ docente na disciplina que leciona? O que você excluiria, acrescentaria ou modificaria?

-Que objetivos"concretos" você propõe, junto com os colegas, para serem atingidos em sua prática docente para 1985?

- Por que se ensina essa disciplina em nossa escola pública hoje?

-Quais os conceitos básicos (habilidades e conhecimentos) que o aluno deve dominar em sua disciplina?

-Que sugestões esse grupo de professores apresenta para a reformulação do planejamento da disciplina (principalmente em en relação a objetivos, conteúdo e avaliação)?

-Como você propõe a integração vertical (de 1ª a 8ª série) em sua disciplina?

Antes do programa, propriamente dito, as dúvidas e incertezas do magistério sugerem uma reflexão sobre os objetivos de cada disciplina no contexto de nossa escola pública. De acordo com os relatórios, o professor não vê "justificativa no conteúdo e no programa", "está apegado ao conteúdo oficial, preocupado em cumprir programa" e "as aulas são cansativas , sem dinâmica e sem criatividade.". Isso porque "o professor tem direitos que desconhece e fica preso ao programa pré-estabelecido." Esse "programa oficial" é na verdade o proposto pelo livro didático que "não permite a criatividade do aluno e do professor" Conhecendo os limitações desses livros, fica cada vez mais claro que esse é um problema que tem de ser enfrentado com urgência. O conteúdo, o programa, costumam ser aqueles indicados pelos autores nos livros didáticos, estabelecendo uma sequência cujos fundamentos teórico-pedagógicos o professor desconhece.

-Você acha que o livro didático é mesmo um "mal necessário"?

-É possível dispensar o uso desse livro, ou sem ele o professor não conseguirá dar aula? Por quê?

-Que alternativas você propõe para a adoção crítica do livro didático ou, se for o caso, para sua substituição?

Se dizemos que o programa não corresponde à realidade nem às necessidades dos alunos, e se o planejamento anual é, na maior parte das vezes baseado nos índices e propostas de livros didáticos, é chegada a hora de buscarmos por nós mesmos a educação que queremos. E, para isso, precisamos discutir os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, tendo como parâmetro uma visão ampla e realista de nossa situação educacional.

Seja como for, todos os outros elementos se ligam diretamente aos objetivos. Sabendo aonde queremos chegar e por quê será mais fácil definir o que fazer, como e quando, bem como definir critérios para a avaliação.

V-CONCLUSÕES E AVALIAÇÃO

A retomada de nossa luta em defesa da escola pública está apenas começando. Este projeto é uma das pequenas grandes tarefas que estamos assumindo e na qual sua participação é fundamental.

-O que você acha do desenvolvimento dos trabalhos até aqui realizados?

-Como você vê seu papel enquanto elemento integrante deste projeto?

"...entender o poder, pensar o movimento, buscar o verso das informações, arriscar e correr o risco de, de repente, ter de fazer alguma coisa. Você quer?"

(Milton J. de Almeida, in "Treinamento: A Política da Servidão")

ANEXO III

Título: CIRCULAR DA 3a. DE

Autora: Edwirges Pereira Rosa Camargo
Delegada de Ensino - 3a. DE

Data: 29 de agosto de 1986

Assunto: Circular distribuída para todas as escolas de Campinas através de seus diretores, por ocasião da 1a. reunião pedagógica com a nova Delegada. A circular comunica a criação de quatro monitorias, bem como os critérios para a seleção das mesmas e a composição da comissão julgadora.

3ª DE

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
3º DELEGACIA DE ENSINO DE CAMPINAS

Ilmo. Sr. Diretor

Pedimos a gentileza de comunicar aos professores de sua escola que já foi criada a monitoria das seguintes disciplinas: Lingua Portuguesa e Alfabetização, Matemática e Ciências. Os professores interessados poderão se inscrever na _____ no período de 29/08/86 a 15/09/86.

Critérios:

1- Pertencer à 3º DE.
2- Formação específica na disciplina;
3- Experiência docente(preferencialmente de 1º a 8º séries) de, no mínimo 3 anos de exercício como efetivo;
4-Disponibilidade de 40 horas semanais;
5-Apresentação de um currículo;
6-Apreciação profissional do candidato por parte do diretor em relação à sua prática docente;
7-Apresentação por escrito de uma reflexão sobre as seguintes questões:
(a) como o candidato vê a escola de oito anos a partir do ângulo de sua disciplina;
(b) suas expectativas a respeito do trabalho na monitoria;
8- Consciência profissional , competência técnica e compromisso político com a escola pública manifestados através da participação efetiva no Projeto Pedagógico da DE e nas atividades da própria escola;
9- Entrevistas com a comissão.

Composição da comissão julgadora:
Delegada, Supervisor, Coordenador do Projeto Pedagógico e Monitor da disciplina.
Decisão final : Delegada de Ensino.

Obs: Já foi encaminhado ao Secretário da Educação documento solicitando monitoria nas demais disciplinas.

CAMPINAS, 29 de agosto de 1986.

EDWIRGES PEREIRA ROSA CAMARGO
Delegado de Ensino -3ªDE/C

ANEXO IV

Título: HISTÓRIA

Autores: MONITORIAS DE HISTÓRIA - 1a.,2a. e 3a. DEs

Data: Maio de 1987

Assunto: Documento contendo a síntese dos relatórios de 22 grupos totalizando 558 professores reunidos em fevereiro. O documento foi distribuído aos 320 professores de História de Campinas e região e enviado a CENP com o objetivo de visualizar a posição dos professores de todas as DEs.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
1ª, 2ª e 3ª DELEGACIAS DE ENSINO DE CAMPINAS

H I S T Ó R I A — Campinas, maio/87

Monitoras: Maria Lúcia de A.S. Vasconcelos
Vera Lúcia Sabongi de Rossi
Katie Mégre unetti

Professores,

Estamos lhes enviando, conforme combinado, a síntese dos Relatórios da Proposta Curricular, elaborados por professores I e III e alguns diretores, assistentes, coordenadores e supervisores durante o encontro dos dias 25,26,27 de fevereiro/passado.

Segue quadro demonstrativo:

	1ª DE	2ª DE	3ª DE	Total
Relatórios	05	08	09	22
Participantes	146	161	251	558
Municípios	Camps Valinhos Vinhedo	Camps B.Ger. + Paul. Cosm.	Camps Ind. Jaguar. Pedreira	8 mun. + dist. +

Pretendemos com esta síntese oferecer a visão do conjunto de professores oriunda do 1º contato da rede das D.Es. de Campinas, com a proposta Curricular para o 1º - grau elaborada pela Equipe Técnica de História da CENP.

Os 22 relatórios obtidos por salas, foram enviados à CENP e no decorrer deste ano letivo pretendemos dar continuidade ao debate através de: encontros bimestrais com professores e organização de mesa redonda com participação de elementos da equipe técnica da CENP, ATPCE, e professores das Universidades envolvidas na discussão da Proposta Curricular.

A nossa participação é de fundamental importância para que possamos interferir nas decisões que por ventura a Secretaria da Educação, via CENP, venha a tomar. A previsão de implantação das propostas de todos os componentes curriculares, é 1988.

Tomamos como base para essa síntese o roteiro de discussão proposta em fevereiro de onde selecionamos alguns itens considerados mais abrangentes.

Fundamentação teórica:

Houve consenso com relação à mudança na forma tradicional do ensino de História. Surgiram divergências quanto à compreensão da(s) teoria(s) que embasa(m) a Proposta Curricular. A maioria dos professores afirma desconhecer o referencial teórico, enquanto - alguns, embora afirmem ter compreendido a fundamentação, questionam sua base filosófica, a ideologia contida na Proposta Curricular e apontam a oscilação entre várias tendências de teoria da História, mescladas na Introdução.

Um grupo questionou a ambigüidade da Proposta Curricular que propõe a produção do conhecimento (professores e alunos) mas apresenta teoria com objetivos previamente definidos. Assim, o professor "pode" experimentar em sua pesquisa, várias sugestões temáticas, mas, "deve" conduzir os alunos a determinadas conclusões. Acrescentam ainda, que a Proposta Curricular privilegia o conhecimento já produzido a nível de 3º Grau, desconhecendo a produção do 1º e 2º Graus.

Surgiram outros questionamentos:

- Há necessidade do pensamento cronológico para compreensão do eixo temático.
- O enfoque econômico é demasiado.
- A escolha do tema "trabalho" deve ser justificada.
- Criticou-se a ênfase ao cotidiano, privilegiando a Sociologia em detrimento da História.
- Deve-se explicitar a diferença entre professor e historiador, entre "fazer história" e "ciência da História".
- É demasiada a ênfase na dicotomia dominante-dominado.
- A configuração ideológica da Proposta Curricular poderia levar ao ceticismo, ao invés da rebeldia construtiva.
- História temática é produtiva quando o aluno não tem visão do todo?

Objetivos

Visualizamos quatro posições, por vezes mescladas nos relatórios:

- Aceitou-se o objetivo de resgatar no aluno suas próprias experiências, de tornar alunos e professores produtores do conhecimento.
- Questionou-se as possibilidades materiais e psicológicas para o professor e o aluno tornarem-se "pesquisadores".
- Questionou-se para onde conduzirão os objetivos propostos. A História seria utilizada como arma de controle social?
- A pretensão da Proposta de "análise crítica da sociedade" se restringe à constatação da realidade, não desenvolvendo a reflexão do aluno.

Bibliografia

A maioria dos professores afirma desconhecer grande parte da bibliografia citada e aponta para a dificuldade de acesso a ela.

Os professores se dividiram em duas posições quanto à coerência da bibliografia. Enquanto alguns consideram-na coerente com o conteúdo, outros questionam se os livros citados foram utilizados na elaboração da Proposta. Sugere-se:

- a separação entre bibliografia indicada e bibliografia consultada;
- divisão da bibliografia por blocos (Ciclo Básico, 2º e 3º Blocos);
- criação de bibliotecas por UEs e por agrupamento de UEs.

Possibilidades de implantação

Convém lembrar a dificuldade de se redigir um relatório com grande número de participantes por sala e em período relativamente curto - 3 dias, para se chegar a conclusões sobre documento extenso, apreciado pela primeira vez pela totalidade dos professores. E estas dificuldades se refletiram na coerência de posicionamento.

Embora alguns relatórios discordassem da fundamentação teórica, metodologia e objetivos, ao mesmo tempo, consideravam viável a Proposta desde que condições infra-estruturais na escola fossem alcançadas - "a escola ideal".

Nenhum dos relatórios apontou para a possibilidade de implantação da Proposta Curricular de História dentro das atuais condições de ensino e de trabalho na Escola Pública.

Num total de 22 relatórios, 12 deles consideraram viável a implantação em um sistema de ensino utópico e não no existente atualmente, ou seja, desde que sejam atendidas as inúmeras reivindicações que giram em torno de três questões: a escola, o professor, o aluno. A implantação gradativa também foi sugerida.

Os 10 restantes, afirmaram ser inviável a implantação, fundamentalmente, por discordarem do embasamento teórico, dos objetivos e da metodologia apresentados, embora também argumentem sobre as limitações materiais e sociais da rede escolar.

Campinas, maio de 1987.

ANEXO V

Título: PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA - 1o. GRAU

Autores: Equipe Técnica de Estudos Sociais - História (CENP)

Data: 1986 - 3a. Edição Preliminar

Assunto: Contém a Introdução apresentando as preocupações básicas que orientaram a formulação da Proposta e a Bibliografia para o ensino de História no 1o. grau.

INTRODUÇÃO

As preocupações básicas que orientam a formulação desta Proposta encaminham-se para determinadas posturas frente às questões de ensino/aprendizagem, produção do conhecimento e concepção de história. Posturas que, partindo de uma crítica à divisão de trabalho entre concepção e execução — divisão que aparece no sistema educacional na definição das competências e funções do 1º/2º / 3º graus —, procuram resgatar dimensões de um saber-fazer historicamente expropriado pelo sistema capitalista e assim tentar levar professores e alunos do 1º e 2º graus a uma reflexão sobre o desenvolvimento de suas potencialidades como sujeitos da aprendizagem, do conhecimento e da história.

É importante termos presente que — em nome de um conhecimento científico da História e de todos os outros campos do saber — nós, professores de 1º e 2º graus, somos levados a transmitir conteúdos já elaborados a alunos esvaziados de suas experiências. É também em nome de uma administração científica do trabalho e dos serviços de modo geral que todos os trabalhadores são desqualificados em seu saber-fazer, em suas reivindicações e em sua cultura, tanto no modo de viver, como no de pensar e agir.

Para tanto, fundamentamo-nos em:

— Uma proposta pedagógica que supera o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º e 2º graus o ensino como transmissão de informações, e ao 3º grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da conseqüente produção do conhecimento. Resistindo a essa divisão do trabalho entre os profissionais de História, formulamos esta Proposta Curricular acreditando na possibilidade da coexistência e mesmo identidade do ensino/pesquisa, ou seja, da produção do conhecimento em todos os níveis sociais e graus de escolaridade, associada a uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido. O que se pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para produção do conhecimento, bem como das concepções ideológicas que lhes são subjacentes.

— Uma concepção de construção/reconstrução do conhecimento que se opõe à cristalização de dados, fatos e idéias como verdades absolutas e acabadas, criando um pensamento reflexivo e atitudes questionadoras que recoloquem continuamente professores e alunos perante o conhecido como histórico. Esta Proposta pretende, então, propiciar condições para um relacionamento ativo e crítico com o saber produzido em cada realidade e assim abrir caminhos no sentido do conhecimento a ser produzido.

— Uma concepção de História que, ao estabelecer uma relação crítica com a segmentação passado/presente/futuro e com uma visão processual progressiva concebida em princípio/meio/fim teoricamente traçados, convive com o indeterminado, o indefinido, o diferenciado, dentro de uma perspectiva de que a História é uma prática social e o vir a ser é construído pelo ser social em suas várias dimensões do presente.

Nesse sentido, esta Proposta em discussão não parte de nenhuma idéia preconcebida sobre o tipo de transformação futura que se deseja, nem as várias maneiras de atingí-la, uma vez que estabelecer um inevitável ponto de chegada, superando todos os entraves historicamente colocados, menospreza as experiências sociais concretas e reforça uma visão da História a partir de mitos e heróis, quase sempre presos à construção de uma unidade nacional. Por isso mesmo, também não usamos categorias-chave como conceitos explicativos que esquematizam o acontecer histórico, dentro da perspectiva da "teoria mecanicista de etapas

a superar".[1] Nossa concepção, portanto, reforça a idéia de que a construção da História é feita por sujeitos em diferentes presentes.

É por entendermos que o processo de aprendizagem ocorre em situações concretas a partir de sua inserção na realidade socialmente vivida por professores e alunos e que o pensamento "... é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência (não importa qual seja) a sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido",[2] que propomos recuperar experiências sociais para chegar à elaboração do pensar e fazer histórico.

E é exatamente ao recuperar a experiência humana que — como assinala Thompson — 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 sua consciência e sua cultura de múltiplas formas, agindo sobre sua situação histórica a partir dessas reflexões.[3]

Conforme Thompson, entendemos que a experiência é gerada na "vida material", "estruturada em termos de classe", comportando "...todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão: parentesco, costumes, as regras visíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias"; e que "as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer 'agora', 'manipula' a experiência, desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação".[4]

O levantar questões colocadas pelo presente, vivido como espaço de tensões e conflitos, que se manifestam em múltiplas e variadas dimensões, tem como pressuposto trabalhar com as experiências cotidianas. Experiências estas que podem ser resgatadas por vários ângulos — no caso, eixos-temáticos — que, partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico.

Entendemos que uma proposição em torno de uma história temática não implica a pulverização da História desde que, partindo do pressuposto de que qualquer tema/objeto possibilita a compreensão da contraditória constituição histórica do sistema capitalista, formule um trabalho escolar que não se esgote no tema encarado isoladamente, mas atinja sua expressão no contexto mais amplo das lutas sociais.

A respeito da história temática no ensino de 1º e 2º graus, em substituição a uma história por períodos, tornam-se significativas as considerações de Jacques Le Goff frente às controvérsias em torno dessa experiência da chamada História Nova na França:

> "Se emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas, no ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade em História, se torna ao contrário uma História mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia forçosamnte passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automovel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que aqui estão saudaram a entrada de novos objetos na História: a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nessa História temática tal como ela se esboça é uma História que se encerra no tempo e que não explica por que é que a carroça e o automóvel aparecem, e como isso se inscreve na História geral das sociedades."[5]

Essa opção por eixos temáticos — na Proposta sugerimos alguns para mostrar a possibilidade de se trabalhar nes

---

(1) FENELON, Déa R. Trabalho, Cultura e História Social: perspectivas de investigação. Projeto História, São Paulo (4):23, jun. 85.

(2) CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. Educação & Sociedade, SãoPaulo (5):26, 1980.

(3) THOMPSON, E.P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p.182.

(4) THOMPSON, E.P. Op. cit., p.189.

(5) LE GOFF, Jacques et alii. A História - uma paixão nova. In: ___. A nova História. Lisboa Ed. 70, 1984. p.14.

sa direção — articula-se a um referencial teórico atento às várias possibilidades, sejam elas culturais, mentais, políticas, econômicas, que se abrem, no cotidiano, ao exercício da dominação e da resistência, constituindo/reconstituindo as formas de organização do social.

Consideramos que o exercício da dominação/resistência não se encontra localizado em nenhum ponto específico (Estado, instituições, partidos, associações, etc.); não se manifesta em momentos diferenciados (o tempo da dominação, o tempo da resistência); não é exercido de forma exclusiva por grupos determinados (grupos dominantes, grupos dominados); não mantêm uma relação causal (a uma dominação surgem reações de resistência); não tem existência concreta, nem carrega necessariamente noções de positividade e negatividade.

O exercício da dominação e da resistência se dissemina por toda a estrutura social, é inerente às lutas cotidianamente travadas, adquirindo expressão em práticas e estratégias, simultaneamente presentes na multiplicidade das experiências historicamente vivenciadas.

A opção por eixos temáticos também se articula com a tentativa de redimensionar relações com o passado, rompendo com o raciocínio apenas cronológico e causal, como também com o conhecimento e as práticas produzidas em torno da visão processual determinada num dever ser a qualquer custo. Consideramos que a história temática possibilita outra relação com o tempo histórico ao ultrapassar a dimensão temporal que lhe dá um tratamento regular, uniforme, simétrico, ordenando-o metodicamente do mais remoto ao mais próximo e reduzindo-o a uma concepção linear. Tratamento que, conveniente ao exercício da dominação, acompanha a disciplinarização do tempo de trabalho no contexto do sistema capitalista.[6]

Nessa perspectiva, é necessário que professores e alunos se situem no social a partir de um ponto de vista que lhes permita trabalhar com os dados da observação, ultrapassando a aparência da sua realidade e desenvolvendo uma prática comprometida com os questionamentos colocados pelas atuais condições de vida e de trabalho. Por outro lado, ao se posicionarem criticamente no presente, professores e alunos podem superar o senso comum e desencadear uma discussão com o passado, negando a passividade do ser objeto para reafirmar a condição de sujeito do conhecimento, da aprendizagem e da história.

Usar o cotidiano como ponto de partida para resgatar sujeitos do conhecimento, da aprendizagem e da história, sem reduzir a produção do saber histórico à observação, ordenação e sistematização dos dados imediatos e aparentes, pressupõe, de um lado, promover um diálogo entre noções/conceitos históricos que devem ser construídos e, de outro, a própria realidade vivida. Esse diálogo é que poderá possibilitar uma compreensão do sentido de experiências sociais presentes e de um novo conhecimento sobre o passado.

Nessa "exploração *aberta* do mundo e de nós mesmo" — expressão de Thompson ao trabalhar com as experiências sociais — ficam claras as "exigências de igual rigor teórico"[7]; teoria entendida como ferramenta exploratória para reflexões e não como fim em si mesma.

É por assim entendermos que, nesta Proposta, o cotidiano assume sua dimensão histórica, revelando-se conforme Jacques Le Goff, "como um dos lugares privilegiados nas lutas sociais". Para este autor:

> "...No seio do cotidiano há uma realidade que se manifesta de forma completamente diferente do que acontece nas outras perspectivas da história: a memória. A grande história é dividada por comemorações, a história do cotidiano revela-nos o sentimento de duração, nas coletividades e nos indivíduos, o sentimento daquilo que muda bem como daquilo que permanece, a própria percepção da história, pois. Cabe ao historiador fazer desse dado, o vivido cotidiano da história, um objeto científico.
>
> Tal como o realismo, na literatura e na arte, não é uma fotografia da realidade mas uma grelha de apresentação e de representação do mundo e da sociedade, a história do cotidiano é uma visão autêntica da história porque representa uma das melhores formas de abordagem da história global, na medida em que atribui a cada

(6) Já as reflexões de Thompson apontam no sentido das preocupações da nascente sociedade capitalista com a medida de tempo como meio de exploração, conforme nos sugere a leitura de trechos como: "...Lo que aquí examinamos no sólo son los cambios producidos en las técnicas de manufactura que exigían una mayor sincronización del trabajo y mayor exactiud en la observación de las horas en todas las sociedades, sino también la vivencia de estos cambios en la sociedad del naciente capitalismo industrial. Estamos tratando simultaneamente el sentido del tiempo en su condicionamento sociológico y la medida del tiempo como mediode explotación laboral".

THOMPSON, E.P. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. In:___. Tradución, revuelta y consciencia de clase. Barcelona, Crítica/Grijallo, 1979. p.271.

(7) THOMPSON, E.P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p. 185.

ator e a cada elemento da realidade histórica um papel, no funcionamento dos sistemas, que permitem decifrar essa realidade".[8]

Nossa opção por eixos temáticos fundamenta-se nas considerações acima e na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social, uma vez que a totalidade não implica uma visão global. Ela está em cada objeto que se analisa e pode ser reconhecida em cada uma das partes, pois estas contêm elementos que permitem ver a totalidade em sua diversidade e não em sua aparente uniformidade.

E se na escolha dos eixos temáticos que compuseram o conteúdo desta Proposta curricular, apontamos caminhos em torno do tema *Trabalho* em suas interrelações com o social, é porque nos colocamos na perspectiva de ampliar a compreensão dos nexos entre a exploração e a dominação para superar esquematismos, simplificações e reducionismos economicistas. Situamo-nos, pois, na direção dos estudos que politizaram a questão do trabalho, caracterizando-o como um campo de luta ao resgatar as dimensões conflituosas e contraditórias do social que envolvem a subordinação e a insubordinação, tanto no trabalho como na vida.

Compreendemos que o tema *Trabalho* é suficientemente amplo para possibilitar a recuperação da totalidade em sua multiplicidade e diferenciação, permitindo que professores e alunos se remetam aos mais diversos aspectos da realidade, articulando a questão do trabalho a questões como: organização do poder, das instituições públicas e privadas, da estrutura urbana e rural, do sistema educacional, dos transportes, da habitação, das expressões artísticas, técnicas, científicas, etc.

Ao tematizarmos o trabalho, pressuposto como o fazer de uma cultura dos trabalhadores, como modo de luta e de organização do social, expresso nas experiências cotidianas que se evidenciam nas condições de viver, de produzir e de consumir, de constituir família, de se organizar, de se relacionar com crenças, valores e tradições, de se divertir, de se comunicar, pensar, sentir e agir, etc., temos como objetivo reavaliar a concepção de conflito social e suas formas de manifestação.

Nessa direção, nossa compreensão de cultura ultrapassa os enfoques que a tratam "como uma 'coisa', como algo criado e distribuído por um grupo e consumido por outro". Rechaçando o conceito de cultura como algo que a "gente aceita", pensamos — nesta Proposta para o ensino/aprendizagem de História — a cultura como aquilo que a "gente cria", entendendo-a como "processo que contém tanto mediação como luta". Propor estudos que evitem o sentido fechado de cultura apenas como tradição — o que obscurece "o aspecto ativo, multiforme, da cultura como experiência vivida"[9] — significa recusar a framentação/classificação das atividades humanas, procurando recuperar dimensões da vida real das pessoas. Isso nos conduz a uma perspectiva de cultura como forma de vida cotidianamente expressa em contraposição à cultura como "coisa", objeto de consumo, um privilégio ao acesso de poucos.

Sabemos que é um campo de pesquisa recém-aberto que amplia a concepção de fontes históricas, que necessita desenvolver estratégias de investigação, problematizar os métodos de análise dos dados; mas representa uma tentativa de alargar a base da história — não no sentido de se valer de "ciências auxiliares", mas no de interdisciplinaridade —, uma contribuição para a produção do conhecimento e uma alternativa para o ensino/aprendizagem de História no 1º e 2º Graus que procura partir da realidade de professores e alunos. Além disso, temos presente que esta compreensão se choca com certas formas vigentes de conhecer a realidade, rompe os padrões que lhe são correspondentes, suas seqüenciações e tematizações, o que exige que se repensem todas essas questões, buscando novas perspectivas que, logicamente, não são consensuais.

As orientações e sugestões contidas nesta Proposta pretendem abrir caminhos, apresentar opções e conduzir professores e alunos a uma atitude reflexiva e ativa diante de conhecimento produzido. Confiamos, portanto, nas possibilidades de que todos juntos possamos nos relacionar criticamente com outros conhecimentos existentes. Finalmente, consideramos que com tal compreensão do social poderemos caminhar na direção de, como sujeitos, criar "nosso lugar na História".

Esta Proposta, assim como as que se referem aos demais componentes curriculares, desenvolve-se não mais no sentido da seriação, mas de uma divisão em "blocos" que agrupam determinadas séries. Assim, o primeiro bloco, chamado de Ciclo Básico, corresponde às antigas 1ª e 2ª séries; seguido de um bloco intermediário que abarca a 3ª, 4ª e 5ª séries; ficando a 6ª, 7ª e 8ª séries num bloco final.

(8) LE GOFF, J. A História do Quotidiano. In: ___. História e Nova História. s.l., Ed. Teorema, s.d. p.81-82.

(9) BURKE, Peter. El "descubrimiento" de la cultura popular. In: SAMUEL, Raphael et alii. História popular y teoria socialista. Barcelona, Ed. Crítica, 1984. p.80-89.

Desse modo, a Proposta que ora elaboramos se constrói em torno dessa nova estrutura para o ensino de 1º Grau. Como rejeitamos o ensino de História a partir de um agrupamento em períodos cronologicamente dispostos, optamos por eixos temáticos numa relação de ir-e-vir, entre presente e passado, sendo que para a sua formulação sugerimos a tematização do *Trabalho*. O tratamento desse tema adquire diferentes abordagens em cada um dos blocos:

— *No Ciclo Básico* pretendemos que professores e alunos se situem perante as diferenças sociais a partir das diferentes formas de viver e de trabalhar, desenvolvendo noções de tempo, de diferença / semelhança, de permanência/mudança.

— *No bloco intermediário*, retomamos a questão das diferenciações sociais, segundo um referencial mais amplo no tempo e no espaço. Partimos do "lugar em que vivemos", passando pela historicidade de diferentes formas de trabalho e de vida no Brasil, para chegar à compreensão de como essas diferenças abrem espaço para múltiplas formas de dominação e resistência na constituição do mercado de trabalho assalariado.

— *No bloco final*, partindo das experiências socialmente vividas, levantam-se questões do presente para serem trabalhadas através de um diálogo com o conhecimento historicamente produzido. Propomos a continuação do tema *Trabalho* em desdobramentos como: "Terra - Propriedade/Cidade - Fábrica: resistências cotidianas".

BIBLIOGRAFIA

ALLARD, Michel & LEFEBVRE, Andre. A História e seu ensino. Coimbra, Almedina, 1976.

ANTONIL, A.J. Cultura e opulência do Brasil. São Paulo, Melhoramentos, 1970.

ARANTES, Antonio Augusto, org. Produzindo o passado; estratégias de construção do patrimônio cultural. São Paulo, Brasiliense, 1984.

AVANCINI, Elza Gonçalves et alii. Área de estudos sociais - metodologia. Ijuí, INIJU, 1986.

BOSCHI, Renato Raul, org. Movimentos coletivos no Brasil urbano. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

BRANDÃO, Carlos R. Os Caipiras de São Paulo. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 75).

_____. A Educação como Cultura. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Apoio e Desenvolvimento Educacional. Projeto diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil; documento final do Grupo de Consultoria. Brasília, MEC, 1985.

BRESCIANI, M. Stella Martins. Lógica e dissonância - sociedade e trabalho: lei, ciência e resistência operária. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(11):7-44, set.1985/fev.1986. Publ. ANPUH/Marco Zero.

_____. Londres e Paris no século XIX. O espetáculo da pobreza. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 52).

_____. Metrópolis: as faces do monstro urbano (As cidades do séc. XIX). Revista História, São Paulo, 5(8/9) : 35-38, 1985. Publ. ANPUH/Marco Zero.

CABRINI, Conceição et alii. O ensino de História; revisão urgente. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CAMPOS, André Luiz Vieira. Terra, trabalho e progresso na obra de Monteiro Lobato. Revista Brasileira de História. São Paulo, 6(12):65-72, mar./ago. 1986. Publ. ANPUH/Marco Zero.

CANABRAVA, Alice. A Indústria do Açúcar nas Índias Inglesas e Francesas no mar das Antilhas. São Paulo, IPE/USP. 1982.

CÂNDIDO, Antonio. Os Parceiros do Rio Bonito. São Paulo, Duas Cidades, 1971.

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.ed., 1986.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. A formação do educador em debate. São Paulo, Cortez/Autores Associados, CEDES, 1981. 78p. (Cadernos CEDES, 2).

_____. Licenciatura. São Paulo, Cortez/CEDES. 1983. 64p. (Cadernos CEDES, 8).

_____. A prática do ensino de História. São Paulo, Cortez/CEDES, 1984. 71p. (Cadernos CEDES, 10).

CHALLOUB, Sidney. Trabalho lar e botequim. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira. In: Ideologia e Mobilização Popular. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. p.17-149.

_____. Conformismo e resistência. São Paulo, Brasiliense, 1986.

_____. Ideologia e educação. Educação e Sociedade. São Paulo, 2(5):24-40, jan. 1980.

CHESNEAUX, Jean. Hacemos tabla rasa del pasado. Trad. Aurelio Garzon del Camino. México, Siglo Ventiuno, 1977.

COLODEL, José Augusto. Tempo histórico: um novo conceito. História: Questões e Debates. Curitiba, 3(5): 179-181, dez. 1982.

COLOMBO, Cristóvão. Diários da descoberta da América. Porto Alegre, L&PM, 1985.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração. São Paulo, Ed. Yankatu, 1984. 160p. il.

CONTOS, Mitos e lendas para crianças da América Latina. 3.ed. São Paulo, Ática, 1985.

CORREA, A.M. Martinez. A Revolução Mexicana (1910/1917). São Paulo. Brasiliense, 1983. (Tudo é História,62).

CORREA, Marisa. Os crimes da paixão. São Paulo, Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 33).

COSTA, Emília Viotti da. Algumas tendências da historiografia contemporânea. In: GLENISSON, Jean et alii. Iniciação aos estudos históricos. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1961. p.294-359. (História Geral das Civilizações; V. complementar).

_____. Da monarquia à República: momentos decisivos. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1979.

_____. Da senzala à colônia. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1966.

CUNHA, Maria Clementina P. O espelho do mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

DAVATZ, Thomaz. Memórias de um colono no Brasil. São Paulo, Martins Fontes/EDUSP, 1972.

DEAN, W. A industrialização em São Paulo. São Paulo, Difel, 1974.

DEBRET, J.B. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. São Paulo, Livr. Martins/MEC, 1975. 2v.

DECCA, Edgar S. de. A ciência da produção: fábrica despolitizada. Revista Brasileira de História. São Paulo, 3(6):47-79, 1984. Publ. ANPUH/Marco Zero.

_____. 1930 - o silêncio dos vencidos. São Paulo, Brasiliense, 1982.

_____. O nascimento das fábricas. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 51).

DIAS, E. História das lutas sociais no Brasil. São Paulo, Alfa-Omega, 1977.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX - Ana Gertrudes de Jesus. São Paulo, Brasiliense, 1984.

DONATO, Hernani. Contos dos meninos Índios. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1986.

ELISABETH, Marie, org. Da velha à nova família. São Paulo, Proposta Editorial, 1980.

ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa, Imprensa Nacional, 1984. v.1. Memória História.

EULÁLIO, A. et alii. Caminhos cruzados: Linguagem, Antropologia e Ciências Naturais. São Paulo, Brasiliense, 1982.

FAUSTO, Boris. Crime e cotidiano; criminalidade em São Paulo (1880-1924). São Paulo, Brasiliense, 1984.

_____. Trabalho urbano e conflito social. São Paulo, Difel, 1976.

FENELON, Dea. Estado, poder e classes sociais. Revista Brasileira de História, São Paulo, 4(7):33-58, mar. 1984. Publ. ANPUH/Marco Zero.

_____. A guerra fria. São Paulo, Brasiliense, 1984. (Tudo é História/64).

_____. A formação do historiador e a realidade do ensino de 1º e 2º graus. Projeto História. São Paulo, (2):7-19, 1982.

_____. Trabalho, cultura e história social: perspectivas de investigação. Projeto História. São Paulo, (4):21-37, jun. 1985.

FERNANDES, Rubem Cesar, org. Dilemas do socialismo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FERRO, Marc. As falsificações da História. Trad. Cascais Franco. Lisboa, Publ. Europa América, 1981.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FRANCASTEL, Pierre. A realidade figurativa. Trad. Mary Amazonas Barros. São Paulo, Perspectiva, 1973. (Estudos, 21).

FRANCO, Maria Silvia de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. 2. ed. São Paulo, Ática, 1976.

FREIRE, Gilberto. Casa grande & senzala. Rio de Janeiro, Maia e Schmidt, 1933.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GARCIA, Leonidas Franco. Estudos de História. Goiânia, UFG, 1984.

GEBARA, Ademir. Escravos: fugas e fugaz. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(12):87-100. mar./ago. 1986. Publ. ANPUH/Marco Zero.

_____. O mercado de trabalho livre no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1986.

GOMES, Angela Maria de Castro. Burguesia e Trabalho: política e legislação social no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. Campos, 1979.

GORZ, André, org. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO. Proposta didática do GEEMPA; história de um projeto. Porto Alegre, GEEMPA, 1985. Mimeo.

HADDAD, Eneida Gonçalves Macedo. A ideologia da velhice. São Paulo, Cortez, 1986.

HALL, Michel & PINHEIRO, Sérgio. A classe operária no Brasil. São Paulo, Alfa Omega/Brasiliense, 1981. v.1-2.

HANNOUM, Hubert. El niño conquista el medio. Buenos Aires, Kapeluz, 1977.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a História. s.l., Paz e Terra, 1985.

HOBSBAWM, Eric J. Bandidos. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1972.

_____. A Era do Capital. 1848-1875. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. A Era das Revoluções. 1789-1848. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. Rebeldes primitivos. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

_____. Revolucionários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. Os trabalhadores. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

HORMEYER, Joseph. O que Jorge conta sobre o Brasil. Rio de Janeiro, Presença, 1966.

JANOTTI, Maria de Lourdes M. Os subversivos da República. São Paulo, Brasiliense, 1986.

KOSTER, Henry. Viagens ao nordeste do Brasil. São Paulo, Ed. Nacional, 1942.

LANNA, Ana Lúcia Duarte. O Café e o Trabalho "livre" em Minas Gerais - 1870/1920. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(12):73-88, mar./ago. 1986.

LAS CASAS, Bartolomé de, Frei. O paraíso destruído. Porto Alegre, L&PM, 1985.

LE GOFF, Jacques et alii. A nova História. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa, Edições 70, 1984.

LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. História: novos objetos. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

_____. História: novos problemas. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

LENHARO, Alcir. Sacralização da Política. Campinas, Papyrus /Unicamp, 1986.

_____. A terra para quem nela não trabalha: a especulação com a terra no oeste brasileiro nos anos 50. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(12):47-64. mar./ago. 1986. Publ. ANPUH/Marco Zero.

LEON-PORTILLA, Miguel. A visão dos vencidos. Porto Alegre, L&PM, 1985.

LEVENROTH, Edgard. Anarquismo, roteiro da libertação social. Rio de Janeiro, Mundo Livre, 1963.

LINEBAUGH, Peter. Todas as montanhas estremeceram. Revista Brasileira de História, São Paulo, 3(6):7-46, set. 1983. Publ. ANPUH/Marco Zero.

LUNA, L. Resistência do índio à dominação do Brasil. Rio de Janeiro, Leitura, 1965.

MARAN, Sheldon. Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

MARICATO, Ermínia, org. A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial. São Paulo, Alfa-Omega, 1982.

MARONI, Amnéris. A estratégia da recusa. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MARSON, Adalberto. Introdução à Lei de Ordenação do Trabalho Nacional. Revista Brasileira de História, São Paulo, 4(7):135-146, mar./ago. 1984. Publ. ANPUH/Marco Zero.

_____. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da, org. Repensando a História. 2. ed. São Paulo, Marco Zero, 1986. p. 37-64.

MARSON, Izabel. Trabalho livre e progresso. Revista Brasileira de História. São Paulo, 4(7):81-93. mar./ago. 1984. Publ. ANPUH/Marco Zero.

MARTINS, José de Souza. O cativeiro da terra. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

_____. Expropriação e violência. São Paulo, Hucitec, 1980.

MELATTI, J.C. Índios do Brasil. Brasília, Ed. de Brasília, 1970.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. O Museu na cidade/A cidade no museu: para uma abordagem histórica dos museus da cidade. Revista Brasileira de História, São Paulo, 5(8/9):197-205, set. 1984/abr. 1985. Publ. ANPUH/Marco Zero.

MONTEIRO. D. Errantes do novo século. São Paulo, Pioneira, 1976.

MOREIRA LEITE, Miriam. A outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura. São Paulo, Ática, 1985.

MOURA, Clóvis. Rebeliões de senzala. São Paulo, Zumbi, 1959.

MUNAKATA, Kazumi. A legislação trabalhista. São Paulo,Brasiliense, 1981.

NABUCO, Joaquim. O abolicionismo. Petrópolis, Vozes, 1977.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: propostas curriculares de ensino de História. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(11):99-116, set. 1985/fev. 1986.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. Ensinando e aprendendo História. São Paulo, EPU, 1985.

NOVAIS, Fernando A. Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808). São Paulo, Hucitec,1979.

PETRONE, M.T.S. O imigrante e a pequena propriedade. São Paulo,Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 38).

RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

RAGO, Margareth & MOREIRA, Ednardo F.P. O que é taylorismo. São Paulo,Brasiliense, 1984. (Primeiros Passos).

RIBEIRO, Renato Janine. Recordar Foucault. São Paulo, Brasiliense, 1985.

RODRIGUES, N. Os africanos no Brasil. São Paulo, Nacional, 1977.

SAINT HILAIRE, A. de. Segunda viagem a São Paulo e quadro histórico da província de São Paulo. São Paulo, Martins, 1976.

SAMARA, Eni Mesquita. A família brasileira. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 71).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O ensino da História. São Paulo, SE/CENP, 1985.

_____. Questões sobre uma nova proposta curricular. São Paulo,SE/CENP, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1984.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo, Brasiliense, 1983.

_____. A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo, Brasiliense, 1984. (Tudo é História, 89).

SILVA, Marcos A. Contra a Chibata. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 43).

_____. Repensando a História. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.

_____. O trabalho da linguagem. Revista Brasileira de História, São Paulo, ANPUH, 6(11):45-61, set.1985/fev. 1986.

SIMÃO, A. Sindicato e Estado. São Paulo, Dominus, 1966.

SINGER, Paul. Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estado. In: MOURA, Hélio A. de, coord. Migração interna; textos selecionados. Fortaleza, s.ed., 1980.

STOLCKE, Verena. Cafeicultura: homens, mulheres e capital (1850-1890). Trad. Denise Bottmann e João R.Martins Filho. São Paulo, Brasiliense, 1986.

THOMPSON, E.P. Tradición, revuelta y consciencia de clase. Barcelona, Crítica/Grijalbo, 1979.

_____. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Trad. Waltenser Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

TREVISAN, Maria José. 50 anos em 5... A Fiesp e o desenvolvimentismo. Petrópolis, Vozes, 1986.

TRONCA, Ítalo. Revolução de 1930; a dominação oculta. São Paulo,Brasiliense, 1982.

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.

WAINURIGHT, H. et alii. O feminismo e a construção do socialismo. São Paulo, Brasiliense, 1981.

WEIL, Simone. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

WITTER, José Sebastião. A revolta dos parceiros. São Paulo, Brasiliense , 1986. (Tudo é História, 110).

ZAMBONI, Ernesta. Sociedade e trabalho. Revista Brasileira de História, São Paulo, (11):117-126, 1986.

ANEXO VI

Título: UMA VEZ MAIS O PROJETO PEDAGÓGICO

Autores: MONITORIAS - 1a.,2a. e 3a. DEs

Data: 25 de fevereiro de 1987

Assunto: Documento produzido pelas monitorias e distribuído a todos os professores de Campinas e região no momento da primeira leitura e discussão das Propostas Curriculares por toda a rede.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS

1a., 2a. e 3a. Delegacias de Ensino

UMA VEZ MAIS O PROJETO PEDAGÓGICO

Projeto vivo, poroso, ligado,
presente: elo - passado e futuro
Inquietante como o duo professor-aluno

estático, irresolvido.
Pra que mudar o mundo?
Tá tão bom!

Tropeços, esforços, avanços,
lembranças: caminhos percorridos!

Empenhos:
empreender
e
aprender.

Projeto criativo, dinâmico,
P r e t e n s i o s o
Pra transformar o mundo:
a ESCOLA!

CONTAR PARA CONHECER (OU RELEMBRAR)

Ao traçar um ligeiro histórico do Projeto Pedagógico de Campinas, assumido pela 1a. e 2a. Delegacias de Ensino, merece ser lembrado que ele está vinculado às prioridades definidas em 1984 pela Secretaria de Educação (coordenadas pela CENP), quais sejam:

- Projeto de Integração da Escola de Oito Anos
- Ciclo Básico

No entanto, essas prioridades somente foram concretizadas, a partir de atividades que vinham sendo desenvolvidas em anos anteriores pelas equipes pedagógicas das duas Delegacias de Ensino.

Obedecendo a peculiaridades individuais, o Projeto da 1a. e 2a. Delegacias iniciou-se em 1984, quando suas equipes pedagógicas sentiram necessidade de discutir com toda a rede de ensino o papel da escola pública, buscando alternativas para recuperar sua qualidade, através de um conteúdo essencial e crítico.

Após reuniões realizadas com os professores, conseguiu-se traçar, em algumas disciplinas, um esboço de conteúdo (conceitos básicos), bem como tecer um perfil das principais reivindicações dos docentes.

Com base nesse levantamento, em 1985, as Delegacias de Ensino elaboraram um projeto comum, visto que ambas têm como referência

cia a mesma região, definindo como prioridades: resgate do conteúdo e formação crítica dos educadores.

Para atingir estes objetivos, a proposta básica foi de desenvolver a reflexão sobre o papel do professor e de sua disciplina, através de palestras e textos para fundamentação teórica, relatos de experiências entre os colegas da rede estadual e projetos de trabalhos.

As estratégias utilizadas foram "oficinas de trabalho" (em reuniões bimestrais), as quais pressupunham a participação ativa do Prof.I e Prof.II, divididos por componente curricular em salas com menor número de elementos, num espaço para troca de experiências e discussão de propostas de "como" fazer para que as mudanças acontecessem.

Em novembro de 1985, foi realizada uma ampla consulta à rede na tentativa de avaliar o Projeto Pedagógico e o resultado foi bastante favorável a sua continuidade.

Através dessa avaliação, as Delegacias de Ensino planejaram o Projeto Pedagógico para 1986, mantendo os objetivos, que não tinham sido plenamente atingidos no ano anterior (por serem processuais) e acrescentaram um outro, decorrente da necessidade de aprofundamento: a prática de reflexão teórica sobre a prática.

Para a consecução dos objetivos, foi proposto um trabalho de integração vertical nas disciplinas/séries do 1º Grau, ao mesmo tempo em que se iniciava a discussão sobre a interdisciplinaridade.

Nesse ano, usou-se como estratégia encontros por setores, de modo que fossem envolvidos todos os educadores da rede estadual de Campinas, permitindo assim que o próprio monitor acompanhasse mais de perto grupos menores (atendendo apelo feito pela maioria dos professores), aprofundando questões teóricas e práticas de acordo com cada realidade escolar.

Em julho, a CENP enviou às D.Es. as primeiras versões preliminares das Propostas Curriculares de todas as disciplinas, elaboradas pelas suas equipes técnicas, com assessoramento das Universidades Estaduais e com a participação de professores, representantes das diferentes regiões do Estado.

Estas propostas seriam analisadas, nas diferentes regiões do Estado, em dois momentos: a cimeira, por grupos de professores I e II (vinte elementos por componente curricular), diretores e supervisores e, em uma segunda etapa, por toda a rede estadual de ensino.

A fase cimeira concretizou-se em julho/agosto de 1986, resultando em um documento com sugestões e críticas, enviado pela 1a. e 2a. D.Es. à CENP para possíveis reformulações das Propostas Curriculares.

O segundo momento da análise não se efetuou, uma vez que a luta do magistério por melhores condições de trabalho ocupou, no calendário escolar, o espaço destinado a essa discussão.

Como a consulta à rede não se viabilizou no momento previsto, as Delegacias de Ensino de Campinas empenharam-se em retomar o espaço perdido, solicitando à S.E. que a discussão das Propostas Curriculares se desse no início do ano letivo de 1987.

E é justamente este momento que se faz agora: dias 25, 26 e 27 de fevereiro.

Para dinamizar o Projeto Pedagógico, 1987 traz nov[illegible]

elementos da Supervisão e Monitoria da 3a. Delegacia de Ensino (recentemente criada) que se juntam a esse empenho.

E O CONTO CONTINUA MAIS UM CONTO

Após o relato do Projeto Pedagógico, o qual já vem por três anos consecutivos marcando a história das atividades educacionais da cidade e região de Campinas, faz-se necessário perseguir o conjunto de objetivos aqui explicitados e delinear, ainda que preliminarmente, um plano de continuidade e renovação para 1987.

Como compromisso primeiro, o corpo de supervisores e monitores da 1a., 2a. e 3a. D.Es. tenciona desenvolver, junto com os professores I e II das escolas integradas nesta rede oficial, o trabalho do Projeto Pedagógico de modo conjunto e interativo, embora numa seqüência específica e nos limites do espaço de cada uma das delegacias envolvidas.

Com isso se quer dizer que: linhas de ação serão comuns, porém o atendimento das características particulares das três entidades participantes do Projeto será respeitado em tratamentos diferenciados, conforme se façam as exigências da própria aplicação de propostas a serem discutidas e implantadas.

Desta forma, na conjugação do Projeto Pedagógico, entende-se o planejamento único das práticas e teorias a serem apresentadas e discutidas nos encontros setoriais - por componente curricular - que se pretende realizar no decorrer deste ano.

Em se pensando futuros encontros, as três D.Es. estarão adotando a mesma postura de política educacional, na medida que assim for possível, para que se garanta uma unidade no desfiar do processo pedagógico, com a opção pela escola pública (particularmente pela rede estadual da região de Campinas), uma vez que aí se encontra a grande maioria das nossas crianças.

Campinas, 25 de fevereiro de 1987.

ANEXO VII

Título: ROTEIRO PARA DISCUSSÃO

Autores: MONITORIAS - 1a.,2a. e 3a. DEs

Data: 20 de fevereiro de 1987

Assunto: Roteiro para a discussão da versão preliminar das Propostas Curriculares nas Unidades Escolares. O roteiro garantiu a discussão entre professores da mesma disciplina através de cinco indicações para a avaliação e percepção das diferenças entre a Proposta analisada e a Proposta desenvolvida em sala de aula nos anos anteriores.

1ª - 2ª - 3ª DELEGACIAS DE ENSINO DE CAMPINAS.

VERSÃO PRELIMINAR DAS PROPOSTAS CURRICULARES.

ROTEIRO PARA DISCUSSÃO

LOCAL: UNIDADE ESCOLAR

DIAS: 05 e 06/ 03/ 87.

1- Sintetize aos seus colegas de U.E. (P.I e P.III) as discussões realizadas nos dias 25, 26 e 27 de fevereiro.

2- Após o relato de todas as disciplinas (P.I e P. III) discuta a possibilidade de um trabalho integrado.

3- Quais aspectos das P.C. são passíveis de implantação na sua realidade escolar?

4- Envie à monitoria da D.E. um relatório - síntese das discussões.

5- Outros.

Campinas, 20 de fevereiro de 1.987.

ANEXO VIII

Título: ROTEIRO PARA ANÁLISE DA VERSÃO PRELIMINAR DA PROPOSTA CURRICULAR

Autores: MONITORIAS - 1a.,2a. e 3a. DEs.

Data: 20 de fevereiro de 1987

Assunto: O roteiro assegurou que a interdisciplinaridade, colocada como objetivo para o Projeto desde 86 fosse pensada coletivamente.

ROTEIRO PARA ANÁLISE DA VERSÃO PRELIMINAR DA PROPOSTA CURRICULAR.

1- Aponte na Proposta os aspectos pertinentes e não pertinentes - quanto:

a) fundamentação teórica

b) objetivos

c) conteúdo

d) metodologia

e) processo de avaliação

f) bibliografia consultada e indicada

Em seguida analise a coerência e interação dos aspectos discutidos acima.

2- Faça sugestões para uma possivel reformulação da Proposta;

3- Tendo em vista os objetivos e conteúdos da Proposta Curricular, - discuta os seguintes pontos relativos ao seu desenvolvimento;

a) possibilidade de implantação

b) dificuldades sentidas

c) avanços observados

d) material didático de apoio a ser utilizado;

e) outros

4- Coloque as diferenças quantitativas e qualitativas (percebidas)- entre a proposta analisada e a sua proposta desenvolvida nos anos anteriores.

5- Para dar prosseguimento à discussão interdisciplinar da Proposta quais subsídios ou assessoria dos monitores seriam necessários ?

Campinas, 20 de fevereiro de 1.987.

ANEXO IX

Título: HISTÓRIA

Autores: MONITORIA DE HISTÓRIA - 2a. DE

Data: 25 de março de 1987

Assunto: Documento produzido para ser entregue aos professores da 2a. DE, contendo a reprodução integral dos relatórios de grupo de 161 professores I e III de História de 1o. e 2o. graus, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores, que participaram da discussão da Proposta Curricular de História a nível de DE e de UE. Os relatórios trazem também as assinaturas dos participantes.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
2ª DELEGACIA DE ENSINO DE CAMPINAS

H I S T Ó R I A

Colegas professores,

Seguem os relatórios dos grupos que participaram da discussão da Proposta Curricular de História para o 1º Grau, a nível de D.E. em: Campinas, Barão Geraldo, Paulínia e Cosmópolis, nos dias: 25, 26 e 27/02/87.

Nos dias 5 e 6/03/87, foram realizadas nas U.Es., discussões cujos objetivos eram: dar continuidade ao estudo realizado na D.E., reunindo Professores I e III, diretores e coordenadores para que fizessem a síntese por disciplina das propostas curriculares e estudassem as possibilidades do trabalho interdisciplinar proposto pelo - Projeto Pedagógico das D.Es.

Estamos aguardando a entrega de todos os relatórios das U.Es. para posterior divulgação.

Participantes do grupo de História:

Professores III (de 1º e 2º graus)	96
Professores I	60
Coordenador Pedagógico	01
Diretor de Escola	01
Supervisores	02
Total	161

Agradecimentos: Aos professores de História que coordenaram os grupos por salas: Rosária, Creuza, João Pedro, Cláudio, Cristina, Elza Maria, Sandra, Dalva (Campinas), Maria Emília, Elizabeth (Barão Geraldo), Célia Maria e Cláudia (Paulínia) e Carlito (Cosmópolis).

- Aos senhores diretores de escola que sediaram nas respectivas U.Es. os grupos de professores.
- Aos supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos que participaram nos grupos.
- Aos colegas professores I e III que estiveram presentes e garantiram a seriedade das discussões.
- Ao Delegado de Ensino que esteve presente e confiante no trabalho.

Campinas, 25 de março de 1987.

Vera Lúcia Sabongi de Rossi
Monitora de História
2ª D.E.

O trabalho por temas, de acordo com o que está proposto, parece supor que seja possível ao professor de 1º Grau, dentro das suas condições atuais de trabalho, numa sociedade capitalista, transformar-se em produtor do conhecimento juntamente com seus alunos.

1 - Questionamos até que ponto esta situação proposta é viável, levando-se em consideração a realidade observada e defrontada por educadores e educandos.

Temos consciência de que a maneira como a disciplina vem sendo ministrada por muitos professores, faz com que o aluno se sinta um ser distante da História, e que, portanto, é necessário e fundamental, que se resgate o aluno como ser histórico.

É discutível, porém, a idéia que permeia o texto, de que a prática sugerida pela proposta, dará ao professor e ao aluno as condições de saber-fazer o histórico.

Temos dúvidas quanto às possibilidades de se atingir aos objetivos propostos quando se trabalha com alunos que não têm a visão do todo.

Como não utilizar a organização do tempo-histórico com alunos que não têm clareza dele?

Poderíamos cair numa História jornalística, onde o indeterminado e o indefinido, em vez de serem vistos como pontos positivos, poderiam provocar o desinteresse do aluno, por desconhecimento e incapacidade de lidar com os assuntos.

2 - Quanto aos objetivos, no que diz respeito a negação da prática vigente de mera - transmissão que também não aceitamos, em contra ponto à sugestão atual de transformar o aluno e o professor em produtores do conhecimento histórico, questionamos a viabilidade da proposta em estudo, levando em conta:

- As condições reais de trabalho do professor:
  a) o tempo em sala de aula é pequeno;
  b) o material disponível é insuficiente e o sugerido em grande parte inacessível;
  c) o espaço para a realização de determinadas atividades, nem sempre é dado;
  d) o tempo para preparação de aula é escasso.

- A possibilidade de se transformar alunos e professores em produtores do conhecimento numa sociedade capitalista, com divisão de trabalho pré-determinada. O professor do 3º Grau ganha para pesquisar e produzir conhecimentos. Qual o tempo para PI, PII, realizarem esta atividade?

- Falta de especialistas na maioria das escolas para promoverem a coordenação do trabalho.

- Supondo-se que existam condições ideais de desenvolvimento, a proposta será tão imediata a conscientização/transformação do aluno e do professor em produtores do conhecimento? Para quem utilizar?

- O PI teria que trabalhar quase que integralmente com a área de História para alcançar os objetivos propostos. E quanto as suas outras funções?

- A [illegible] da proposta que lida com o indeterminado e o indefinido foi [illegible].

[illegible] lidar com a História, poderia provocar o desinteresse na medi[illegible] que não consegue se situar no tempo. Parece que há um certo ime[illegible] proposta, onde se pressupõe que depois de uma etapa o aluno [illegible] [illegible] concretizar a prática em sala de aula não confirm[illegible]

- A formação acadêmica de grande parte dos professores, que não está em contato com a produção historiográfica na área [illegible] de professor na rede, pode levar à descontinuidade dos objetivos propostos, onde o aluno não estará apto para desenvolver uma determinada etapa sem ter atingido a anterior.
- A história temática é um corte no Global que implica num conhecimento científico amplo [illegible] vai ser imposto pelo professor. Como o aluno vai produzir conhecimento nessa situação?
- Como trabalhar com o aluno do noturno quanto a pesquisa, coleta de material, etc. para atingir os objetivos?

3- CONTEÚDO

Temos dúvidas quanto ao conteúdo proposto para o 2º e 3º bloco em relação a:

- disponibilidade de material para a seleção e organização;
- condições dos alunos em coletarem o material (muitos de nossos alunos não têm condições financeiras, nem tempo para isso);
- capacidade, maturidade dos alunos para confrontarem textos. Na prática há dificuldades básicas para o entendimento de determinados textos (vocabulário, entendimento, etc.). Como supor condições de confronto e identificação da ideologia nelas contida;
- a abrangência do conteúdo supõe que os professores I e III estejam aparelhados bibliograficamente de maneira ideal, além de terem com facilidade, acesso as fontes primárias. Foi levado em conta o professor que se encontra distante dos "centros" produtores do saber? Mesmo os que estão próximos terão dificuldades de utilizar determinados materiais. Não é apenas uma questão de "dedicação e criatividade" envolve tempo e dinheiro, também.
- a profundidade do estudo de determinados temas parece um tanto utópica, considerando os pontos acima levantados, assim como o fato de nehhum professor ter condições de dominar todos os temas sugeridos e os seus desdobramentos. (O professor universitário ganha para pesquisar um momento histórico, e o PI e PIII?);
- Insistência em se focalizar sistematicamente a história do Brasil, introduzindo apenas, quando necessário, aspectos da História Geral, que influenciaram o nosso processo histórico. Nesta linha, trabalhar a História Geral de maneira fragmentada, poderia levar o aluno a ter uma idéia compartimentada da História do Brasil, sem conseguir relacioná-la com a geral.

OBSERVAÇÃO

Foi observado pelos participantes a escassez de tempo para um melhor estudo da proposta.

A seguir o nome dos professores participantes - Grupo 5 - DRE-Campinas

Denise Cardoso de Souza Tugnolli, Edinalda Guedes, Dalilo Varanda Sobrinho, Maria de Lourdes Araújo, Cleide B. G., Adhemar Caetano Monteiro, Antonio Rosa, Marilzo Limoli Calo Spina, Maria Irani Boldrini, Elizabeth Aparecida Guarnaldo Brasileiro, Cuiomar da Silva Moreira, Sebastiana Dalva Clemente Martins, Valquiria Maria Toledo Gomes da Silva, Ana Maria Duarte Torres.

A proposta em si não é viável, na medida em que não se tem como certo que a análise temática da história seja a melhor maneira de se trabalhar a História. Mesmo porque a própria questão "história temática" vem sendo objeto de discussão e controvérsia entre os próprios especialistas que o apoiam (historiadores).

Com isso queremos afirmar que a discussão não fica apenas na dicotomia história-linear história- temática uma vez que, esta última, dá margem a várias interpretações.

Questiona-se inclusive a validade do eixo "Trabalho".

A proposta ora apresentada para discussão traz em si a própria contradição, na medida em que, via não consegue realizar aquilo a que ela se propõe: conhecimento objetivo da realidade da escola pública.

Sentimos a necessidade de análise de outras propostas alternativas, que venham surgir de amplas discussões, saídas da própria rede (um trabalho que envolva professores da rede e historiadores) incluindo nessa disucssão propostas outras que apresentem linhas diferentes de análise para que possa haver um confronto delas.

Voltando à análise da proposta apresentada, observamos que ela delega,ao professor (o que está na sala de aula), uma função, um encargo, uma responsabilidade que - considera a atual e real situação de vida do trabalhador no Brasil, é específica do historiador-pesquisador, dadas as condições materiais, salariais e de formação favoráveis de que só estes últimos dispõem.

Subentende-se, via proposta apresentada, que mais uma vez o professor está sendo chamado para cumprir tarefas resultantes de elocubrações teóricas vindas de um grupo restrito.

Lembramos que a presença do teórico se faz necessária, caminhando ao lado do professor, no seu ambiente de trabalho (do professor) vivenciando o cotidiano da escola no Brasil (analisando e contribuindo para a sua transformação efetiva). Portanto, não se preocupando em apresentar projetos teóricos a serem testados.

Não aceitamos mais sermos considerados "tarefeiros","prestadores de serviços" e demos chamados de "incompetentes" caso, esses projetos, não venham a ser bem sucedidos,o que tem grande chance de acontecer, devido a falta de condições básicas (infra-estrutura, burocracia, condições materiais adequadas, etc).

Queremos também deixar registrado, nesse documento, que discussões rápidas e superficiais como sempre acontece à respeito de mudanças de posturas teóricas e de posturas inovadoras, podem levar a uma legitimção de algo com o qual não concordamos.

Gostaríamos ainda de fazer referência ao "desconhecimento" e ou "esquecimento" por parte do grupo que elaborou a proposta, com relação ao material divulgado pela Secretaria da Educação sobre a realidade dos cursos noturnos no Estado de São Paulo.

Cabe salientar que a divisão em blocos, mostrou uma alteração da estrutura que também não foi exaustivamente discutida por todos os que integram a realidade escolar (alunos, professores, pais, funcionários administrativos, especialistas).

Finalizando, queremos deixar claro que qualquer alteração no que diz respeito à educação, será muito mais real e eficaz se construída no seio da própria escola, respeitando as suas próprias barreiras, dificuldades e contradições.

Obs.: Gostaríamos de salientar que foi discutido o desenvolvimento da proposta assim como as sugestões do conteúdo, mas que não vêm a propósito, em face de uma discussão mais ampla acerca da própria elaboração da proposta, que, no momento, revestiu-se da maior importância.

Participantes do grupo de estudo - Sala 3

Maria do Carmo Oliveira, Maria das Graças Souza das Chagas, Ruth Alves de Godoy Oliveira, Marina Agostinho Daleffe, Deolinda M. Rozie, Olivia M.Bell Ximenes, Izabel Aurora Branco Kilsztazn, Marluce Souza Branco Maricato, Maria Luiza Steler Pelegrini, Maria Rosa R.M. de Camargo, Layde Cantardi Faria, Márcia Silveira Franco, Mary de Souza Campos, Regina Célia Gagliardi Basso, Mria José Lopes Souza Pereira, Elizabete Lotti Alves de Sá, Maria Christina de Oliveira, Luiz Paulo Godoy Bordoni.

Discussão acerca dos pressupostos ideológicos da proposta.

Até que ponto a crítica a idéia de "unidade nacional" e do "mito" dos heróis feita à história tradicional é coerente com a enfase dada ao estudo da sociedade brasileira e das sociedades americanas?

Ampliando a questão, qual seria a ideologia implícita na proposta?

Discussão à respeito da formação do professor como condição para implantação da proposta.

Colocou-se a questão se não seria necessária uma alteração da formação do professor para torná-la adequada à proposta.

Foi proposto, também a realização de cursos de recapacitação e encontros de professores para discutir e desenvolver questões relativas a implementação do novo trabalho (troca de experiências).

Lembramos que já existem experiências de professores com a história temática e que não foram levadas em conta, ao que tudo indica, na formulação da proposta curricular de História.

Dissociação entre questões de reforma curricular e questões político-administrativas

Entendemos que a discussão de qualquer reforma curricular não pode estar dissociada de questões mais como: condições de trabalho (salário, jornada, material de apoio); reforma administrativa; efetivação de normas já garantidas pelo Estatuto do Magistério(Coordenadoria de áreas da UE), verbas para educação e mecanismos de fiscalização, etc.

Isto porque estes elementos são indispensáveis para a criação de bases concretas para a implantação da Reforma.

A ausência de algumas dessas condições político-administrativas, como por exemplo a da monitoria, impede um verdadeiro processo de participação da rede na elaboração da Proposta. Se não forem grantidos mecanismos reais de participação da Rede, não entendemos como a Proposta possa se tornar "mais um instrumento na luta por melhores condições de ensino e de trabalho".

Considerações sobre a contradição da proposta quanto a divisão de trabalho entre 1º,2º e 3º. Graus

Embora a proposta procure estimular a pesquisa e a produção de conhecimentos pelo 1º e 2º graus, não aproveitam, e de certa forma até desqualifica, as experiências realizadas neste sentido por estes graus, privilegiando o conhecimento já produzido à nivel de 3º grau.

Obs.: Desconhecem-se as discussões anteriores realizadas na rede como um todo, bem como o envio de questões dos professores, a partir das quais se teria elaborado este Projeto, como é afirmado na apresentação do texto.

A viabilização das propostas elaboradas pela equipe técnica da CENP exige um acompanhamento bibliográfico mais efetivo por parte dos professores da Rede. Nesse sentido, sugerimos a criação de um grupo responsável pela divulgação e distribuição do material junto às delegacias de ensino.

Obs.:- Este grupo poderia ser formado pelos Professores Coordenadores de Área, cargo já criado pelo Estatudo do Magistério.

Propõe ainda a criação de Bibliotecas por "setores" visando atender a necessidade de atualização dos professores.

Interdisciplinaridade x Compartimentarização

Coerente com a sequência lógica de sua concepção de cultura (vide pág.7), a proposta sugere a necessidade de um trabalho interdisciplinar, que não é implementado através de sugestões concretas e do próprio processo de discussão (que consagra a compartimentarização das disciplinas).

Divisão e subdivisão em blocos.

Apesar de caracterizar com alguma precisão os objetivos que deveriam ser trabalhados em cada bloco, a Proposta não torna claro como e em que condições este trabalho se desenvolveria na prática. Por exemplo não se explicita se, para existir uma real continuidade, as 3ª e 4ª séries serão trabalhadas por professores especializados.

A proposta também não explica quais seriam os objetivos mínimos que deveriam ser alcançados a cada série, para que se garanta um mínimo de organização do processo de aprendizagem e do trabalho a ser feito pelos professores com os alunos. Sem essa explicitação corre-se o risco de não haver solução de continuidade.

Pelo que transparece da idéia de divisão em Blocos, o Estadd está procurando através dela (como ocorre com o Ciclo Básico) resolver ou atenuar o problema evasão/repetência escolar. Não acreditamos que uma medida deste tipo atua nos efeitos do problema, sem alcançar as suas determinações mais profundas.

Pesquisa e Teoria

A proposta encerra uma ambiguidade. De um lado, propõe a produção de conhecimento através de pesquisas realizadas por professores e alunos, o que implica necessariamente teorias não acabadas, não dadas como prontas, abertura para contradições do real. Por outro lado, alimentada pelo saber acadêmico, apresenta uma teoria com objetivos previamente definidos. Essa ambiguidade fica mais ou menos clara no corpo do texto através do jogo entre as palavras "pode" e "deve"; então, professor "pode" experimentar em sua pesquisa entre várias sugestões temáticas, mas "deve" conduzir os alunos a determinadas conclusões. O risco maior, tendo em vista este problema, é o de esvaziar a pesquisa de sua função própria, tornando produção de conhecimentos uma falácia.

Especificidade do Curso Noturno

Lembra que as dificuldades inerente à realidade do Curso Noturno tornam problemática a realização de pesquisas com os alunos e que não existe na Proposta uma preocupação específica com esse problema.

Implantação Gradual

Concordamos com a teoria segundo a qual é possível apreender a totalidade do processo histórico no estudo e pesquisa de um tema, mas consideramos que a implantação na prática do trabalho com a história temática, diante das atuais circunstâncias, impõe um certo - gradualismo.

Num sentido, isto significa que, tendo em vista a experiência de alguns professores, ainda se apresente como necessário realizar um trabalho misto dosando a história temática com a história cronológica - sequencial. É preocupação desses professores que os alunos - não sejam reproduzidos sem transição no trabalho com a história temática.

No outro sentido, o gradualismo implica a obdiência a uma certa sequência lógica, já dada no texto. Exemplificando: a pesquisa do tema "trabalho", como vem exposto na Proposta, pressupõe que já se tenha trabalhado com as noções de "Tempo e Espaço".

Sugere-se, portanto, que a implantação da proposta se dê desde o ciclo básico e paulatinamente vá atingindo os demais blocos.

Debate acadêmico e prática escolar

Observamos que, reforçando involuntariamente a divisão do trabalho, entre a Universidade e o Ensino de 1º e 2º Graus (divisão com a qual afirma querer romper) a proposta - não imcrementa o diálogo com a prática e a experiência dos professores do ensino básico e secundário, mas promove, nela se envolvendo, uma discussão entre as tendências teóricas - que povoam a academia. Isto fica exemplificado no fato de que a 3ª edição da Proposta não traz "uma maior operacionalização" em relação à História da Américaa (como estava prometido na Apresentação da 2ª edição), mas ao invés disto incursiona por uma crítica à noss de unidade latino-americana, preocupação que nasce do interior da academia e não da experiência vivida pelos professores da Rede.

Avaliação

Consideramos que a avaliação dos alunos através das fichas descritivas (previstas no "Documento Preliminar para o Estudo do Regimento Escolar") entra em contradição com a proposta de trabalho com a história temática. A produção de conhecimento através da pesquisa não comporta o esquadrinhamento rígido, preciso, com preocupação de quantificar todos os resultados, do desempenho do aluno. Ela exige uma avaliação que, não deixando de ser objetiva, leve em conta a especificidade deste novo processo de trabalho com a História.

Papel do Professor e Política Educacional

Entendemos que a discussão de uma reforma curricular não se dá desligada do debate de questões mais gerais que dizem respeito à política educacional do Estado e ao papel do professor, questões que, consciente ou inconscientemente, estão presentes como pressupostos da discussão. Neste sentido sugerimos que se criem momentos institucionais para que a Rede debata aqueles problemas.

Professores participantes deste Grupo: Vanda B. Lima, Ignez C.Figueiredo, Zuleika de J. Pedroso, Celina Perez Canovas, Creusa T. Centelhas, Lilian Mary Ferreira, Maria Lázara Duarte Gonçalves, Eurêmar P.A. Moraes, Cleonilda Duarte de Souza, Benedito Franco L. Fº., Teresa Santiago Nonato , João Pedro Ricaldes dos Santos, Roberto Akira Goto, Neusa Maria Pedroso Delbel, José Luis Francisco, Maria Inês Correa, Renê José F.Silveira, Cleno Reis Rodrigues, Vera Lúcia J. Küll , Elyane Soares

Após criteriosa leitura, e debates atinentes aos tópicos, chegamos às seguintes conclusões:

a) Fundamentação teórica - O grupo não concordou por apresentar uma visão parcial, unilateral e fragmentada.

b) Objetivos - Concordamos que o objetivo "formação de um cidadão crítico esteja correto, porém, não cocordamos com os caminhos que a proposta apresenta por serem irreais, inviáveis, não levando em consideração os graus de evolução bio-psíquica do aluno, a realidade da escola, à sobrecarga do professor. Não foi mostrado a fundamentação do porque desta divisão em blocos, criando uma terminologia vazia sem vínculos com a realidade, quando, a expressão "primário e ginásio", continua corrente entre a população e uma parcela considerável do professorado.

c) Conteúdos - Os conteúdos são dispersivos, tornando confusa a noção de tempo, não propiciando uma visão global para os alunos, provocando saturação e consequente desinteresse pelo componente curricular.

d) Metodologia - Sendo a escola um todo, lamentamos que a proposta ignore a existência de cursos noturnos, de maior e mais necessitada clientela cuja problemática é diferente do curso diurno, o que a torna realmente inviável. Não acreditamos que o Estado de São Paulo tenha na sua previsão orçamentária o numerário suficiente para bancar tal proposta, que para implantar, demandaria recursos financeiros elevados, quando nem mesmo consegue suprir as carências básicas de muitas escolas. Priorisamos necessidades da estrutura física da esoola, que não está em condições de oferecer segurança, higiene, saúde e alimentação principalmente para crianças da 1ª infância.

e) Processo de avaliação - Não havendo declaradamente, um processo de avaliação inserido na proposta, supomos que a promoção será automática. Solicitamos maiores informações a esse assunto, nas propostas futuras.

f) Bibliografia - Excelente, mas inacessível ao bolso e ao tempo do professorado. Edições esgotadas. Sugerimos que essa bibliografia seja enviada às U.Es. do Estado, para serem utilizadas a critério do professor.

g) Conclusões - Não estamos em condições de, no momento, propor uma reformulação pedagógica, devido à escassez do tempo que tivemos para estudar a proposta apresentada. Uma sugestão de reformulação pedagógica, demandaria uma reflexão mais ampla e profunda, mesmo porque o tempo que tivemos foi todo empregado para análise do que foi proposto.

Considerando que essa proposta ou outra seja aprovada, que sua implantação seja feita em tempo que dê aos professores, condições de preparar todo o material necessário à sua execução.

Concluímos com a questão básica, centro da discussão desenvolvida pelos professores: a impossibilidade de produção de conhecimento histórico "pelos alunos" - de nossas escolas.

Campinas, 27/02/87.

Professores participantes

Noka A. Khouri, Ubero Gagliardi, Neyde E.Amatto Armando, Oswaldo C.Ferreira, Marilsa A.G. de Paula, Vera F.Marques, Maria Nívea Pinto, Marcionila S.F., Marciana A.M.B.Silva Elisabeth de L.P.Fomoncto, (Osvaldo) Crouza L.S.Chenkel, Rosária Gigerl Mitsuhe, Antonio P. De Castro, Ilka Pace Grotto, Stela Marina O.Calça, Ivone B.Siqueira, Rosana C.C. Martin, Toshie H.Onishi, Ivone B.Siqueira

Adendo:

Para nós iniciantes que somos no Q.M. foi altamente esclarecedor termos participado de um grupo de experientes professores, os quais vivenciaram reformas anteriores como as Escolas Vocacionais, Escolas Piloto, Escolas Pluricurriculares et.

Não nos sentimos capacitadas a aceitar ou a recusar a Fundamentação Teórica, o que exigiria de nossa parte um estudo exaustivo sobre o conhecimento histórico, num tempo - longo e com dedicação exclusiva.

Não opinando a respeito da Fundamentação Teórica, não podemos opinar a respeito da Proposta Curricular apresentada, embora em muitas partes concordamos com os professores do grupo, principalmente no que diz respeito à impossibilidade da sua implantação.

Sala 4 - Campinas

No período de 25/02 a 27/02, os professores de História e os professores polivalentes reuniram-se com a finalidade de analisar a proposta curricular de História, para o - 1º Grau, elaborada pela CENP.

A) A primeira colocação a ser feita é relativa ao espaço para o estudo da Proposta Curricular que foi bastante restrito:
- primeiramente ao próprio grupo;
- em segundo lugar, deveria ter também um espaço reservado para os comentários dos demais grupos de História;
- e finalmente, outro espaço para análise e comentário geral dos grupos das demais disciplinas que estudam a Proposta Curricular em suas áreas.

B) A abordagem de uma temática única |"O trabalho", embora remeta efetivamente à compreensão aos mais variados aspectos da realidade pode tornar-se didaticamente imprópria para o Ciclo Básico.

C) A realidade teórica da Proposta Curricular não coincide com a realidade cotidiana do aluno na escola.

D) Essa não coincidência ocorre da constante falta de recursos materiais e humanos que sofrem as escolas da rede;
- De um despreparo teórico do professor especialista de História e do professor polivalente, para abordar questões mais afeitas ao âmbito universitário;
- De existência de vetos, seja da parte da direção da escola ou dos próprios pais dos alunos que muitas vezes impedem e fazem malograr quaisquer tentativas inovadoras do ensino oficial.

E) As questões apresentadas pela Proposta Curricular para o aluno do Ciclo Básico e 3ª série devem atentar para a idade cronológica e mental do aluno. Ressaltou-se - que de um modo geral estes alunos vem adquirindo seus conhecimentos através de métodos indutivos de aprendizagem. Considerou-se que as alterações propostas estariam efetivamente a gerar do raciocínio crítico e transformador e não alienante

F) Considerando-se a possibilidade desta P.C. tornar-se consensual e ser implementada questionou-se, quais seriam os critérios de avaliação a serem utilizados. Quando e como o professor poderia considerar um aluno apto para passar de um bloco para o outro? OU de uma "série" para a outra?

G) A bibliografia apresentada está coerente com a P.C., dando todo embasamento teórico para colocá-la em prática. Mas os professores não tem um meio para ter acesso (físico, material, intelectual) a ela.

Uma das maneiras de sanar esta dificuldade seria através de cursos de reciclagem onde se poderia ter contato com ela, estudá-la e criticá-la.

A partir destas considerações que tem por objetivo polemizar aquilo que foi lido - nesta introdução da P.C., os participantes entendem serem necessários .

- constantes cursos de reciclagem a fim de que os professores possam estar aptos a trabalhar com os conceitos expressos nesta P.C.
- No caso do professor polivalente os cursos oferecidos devem privilegiar conteúdos específicos coniventes com a prática docente desta categoria.
- a proposta curricular deve ser implantada paulatinamente a partir do Ciclo Básico, progressivamente ano a ano até a 8ª série.

O que se questiona aqui é o fato de que os alunos de 1ª a 8ª séries, vêm acumulando seus conhecimentos através do estudo de uma História linear. Posto isso, considerou-se - que as sugestões da P.C. implicariam um salto demasiadamente amplo a partir do momento em que as mesmas fossem aplicadas aos alunos do 2º e 3º blocos.

Neste sentido contra-propostas como:

- reciclagem permanete para os professores do 1º Grau, reivindicações que objetivem a melhoria das condições materiais e humanas nas escolas, são consideradas básicas para quaisquer tentativas de mudanças qualitativas do Ensino Oficial.

Destacou-se o fato de que, na medida do possível, as atividades propostas para o Ciclo Básico já vem sendo implementadas. A crítica neste ponto girou em torno da formação - do professor do magistério (necessidade de mudanças no curso magistério, e agilização das informações para os alunos do magistério).

Uma das saídas encontradas para a resolução destes problemas manifesta-se novamente pelo anseio de cursos de reciclagem específicos.

Os professores presentes reivindicaram com veemência subsídios básicos para a viabilização da proposta:

- como conciliar as demais unidades com um trabalho que fatalmente envolveria uma - dedicação mais prolongada de alunos e professor? O trabalho sugerido envolve atividades extra-classe que, por sua vez, envolve entraves burocráticos desgastantes. Além disso, a prática empírica dos professores em suas unidades demonstra que a maioria dos alunos desenvolvem uma série de atividades: caseiras, produtivas, etc.
- necessidade de se criar a função do coordenador de área ligado diretamente à monitoria, extensiva a toda rede oficial;
- criação de espaços periódicos dentro da U.E., e dentro das D.Es. para um assessoramento ao corpo docente e administrativo para necessária interdisciplinaridade;
- superlotação das classes (média de 30 alunos);
- laboratórios;
- bibliotecas;
- projetor e slides;
- material didático - pedagógico;

Com o espírito avisado a respeito da atual conjuntura educacional, das falácias políticas e populistas, acreditamos que a Proposta Curricular, uma vez sendo implantada paulatinamente a partir do Ciclo Básico, progressivamente, ano a ano, até a 8ª série, possa atingir o objetivo teórico e filosófico proposto nesta mudança curricular.

Quando se refere a participação efetiva dos professores, a História tem provado que a [illegible] de sacrifício pessoal do professor, em detrimento do seu próprio bem estar, tem se [illegible]do na difícil tarefa de educar. Somos profissionais que cumprimos com a nossa obrigação.

[illegible], reconhece hoje, pela Proposta Curricular, que somente através da educação [illegible]oria uma consciência crítica, cabe a ele, já sem tempo, de contribuir com a sua parte.

Assim sendo, está fazendo nada mais que sua obrigação, negada à sociedade a muito tempo.

Professores participantes

Celisa Portes, Maria Zélia Bonin dos Santos, Ester Lourenço, Nilza Vilela Cunha, Myriam A. Capóssoli, Maria de Lourdes dos Santos Mendes, Luciano José da Silva, Magaly A. Sarur, Adélia Maria Carvalho Palah, Edson Kusumi, Francisca Ivanilde S.M. de Barros, Sueli [illegible] Silva Cavalcanti, Sandra Regina Timossi, Elza Maria de F. Jacintho, Ricardo Oitchum, Eliane de F. T[illegible]vinan Nogueira, Francisco Odair Neves.

Barão [illegible]

A) [illegible]mentação Teórica

[illegible]posta em exame não ficou claro, que tipo de "Escola", e [illegible] está pe[illegible], que escola se quer implantar?

Essa proposta precisaria explicitar se existe ou não diferença entre professor e historiador pesquisador; bem como deveria conceituar e precisar melhor a questão do "fazer-história" e "ciência da História". Por outro lado a proposta também não apresentou nenhuma fundamentação teórica para escolha do Tema que abordou. Tanto não apresentou, que chegou ao absurdo de recorrer a Le Golf para fundamentar a "História Temática", utilizando um texto onde o autor deixa claro sua posição contrária a esse tipo de história (pág. 5). A proposta tenta resgatar a idéia do "saber fazer", mas nós sentimos dificuldades em elaborar essa prática. Ela parte da realidade vivenciada pelo aluno - "o fazer história", - porém essa realidade precisa ser bem pensada quando da elaboração do conteúdo. Deveria haver uma [illegible]preensão do próprio cotidiano do aluno, no sentido de juntar, equilibrar o que o al[illegible]vivencia no seu presente, relacionando-o com o passado.

B) [illegible]vos

[illegible]posta elaborou a História em torno do "eixo-temático.- Trabalho", buscando sua re[illegible]mpla no contexto das lutas sociais; porém, ao propor o conteúdo, esse tema [illegible] em si mesmo.

[illegible]mpre com a História "pr[illegible]sual-linear-cronológica", mas não explicitou o [illegible] por isso; a História continuou, no conteúdo, linear. Há, portanto, [illegible] concei[illegible]objetivos serem melhor precisados e clareados.

c) Conteúdo

Quanto ao conteúdo nossas observações são:

- dificuldade de abstração dos alunos para refletir sobre sua realidade, de acordo com sua idade (fase inicial);
- [illegible] de confronto entre diferentes classes sociais (bloco inicial) ao tratar [illegible] noções de Diferenças/Semelhanças;
- [illegible] se pode ultrapassar os limites da própria maturidade da criança e de sua [illegible] ciência de vida;
- [illegible] há condição do aluno abstrair as noções de Diferenças/Semelhanças e Permanências/Mudanças;
- [illegible] conteúdo elaborado no 2º bloco no Geral é extenso e inviável como um todo. [illegible] ser realizado quanto ao aspecto do "espaço" próximo à criança", enquanto observação e só operacionalizado na etapa final do mesmo bloco.;
- o conteúdo está elaborado para atender crianças de nível sócio-econômico mais estável (falamos do conteúdo, não do eixo temático);
- o conteúdo não está accessível à crianças com dificuldades de acesso aos meios de comunicação urbana e sem dondições sócio-econômica devida;
- no item "C" da página 14 encontramos grande dificuldade para se realizar frente aos obstáculos que já se apresentaram em experiências realizadas (a população não está colaborando e nem preparada para isso);
- a problematização da História Oficial da não oficial é muito abstrata para a criança trabalhar nesse bloco;
- o conteúdo é extenso e na forma que se aprosenta nesta proposta ele se encontra amarrado, onde uma etapa está intimamente ligada à outra, e no cado dela [illegible] interrompida, todo o objetivo se perde;
- nas séries iniciais fala-se em espaço no decorrer de todo o conteúdo, mas não [illegible] ora a noção de espaço, ao contrário, propõe a noção de tempo, mas não trabalha com o tempo e quando faz, torna-se extremamente abstrato;
- para às 3ªs e 4ªs séries deve-se dar continuidade às noções de tempo e espaço que neste momento, já operacionalizado;
- atualmente a escola passa uma realidade pronta e acabada, isto deve ser trabalhado para que a criança perceba que sempre há mudança, mas não da forma como está colocada na proposta ou seja as noções de Permanência/Mudança traz imbutidas as noções de Dominação/Resistência como algo dado, pronto (como coexistência pacífica) como sempre existisse e vai continuar assim;
- [illegible] jogando uma série de conteúdos que não diz nada ao aluno;
- [illegible] necessidade de divisão cronológica;
- [illegible] 3º bloco a proposta faz confusão entre cronologia e processo linear;
- [illegible] pecto positivo encontrado é o reforço à pesquisa, tarefa que já está desenvolvida, o que pode e deve ser expçorada;
- [illegible] tão difícil para um aluno do 1º Grau, que está em conflito consigo mesmo e [illegible] sociedade passar assuntos que estão fora de sua realidade mais imediata.

[illegible] gia

E) Avaliação

- O processo de avaliação não está explicitado na proposta, não se organizou didaticamente a maneira como vai se realizar a avaliação.
- Onde está a fundamentação pedagógica para estes blocos.
- Como se vai avaliar o aluno para passar da 1ª etapa para a etapa seguinte quando ele não alcançou o mínimo possível dos objetivos?
-

Professores do Ciclo Básico já sentem o problema quando avaliaram o aluno incapaz e depois foi colocado na fase seguinte como aluno capaz.

F) Bibliografia

A bibliografia foi bem elaborada, mas não hp tempo para ler, condições para discussão e dinheiro para comprar.

Ficou em dúvida quanto se a sugestão é para ser liga pelo professor ou se foi o material utilizado pela equipe.

Análise para uma possível reformulação de proposta.

A proposta não oferece nenhuma perspectiva de mudança do modo de agir do professor em relação ao aluno - o instrumento de dominação continua o mesmo - há uma verdadeira barreira, obstáculo às mudanças impostas pela burocracia que impõe normas e regulamentos que tem que ser realizadas, enquanto que o "novo" é visto com medo, não há perspectivas do professor poder utilizar a midia eletrônica a seu favor, quando ele não pode nem mesmo levar os alunos para fora do espaço da classe, da escola, sem haver injunções superiores.

Nós entendemos que há necessidade de um embasamento teórico que possa dar ao aluno a visão do todo como um processo onde possa inserir as noções de Diferenças/Semelhanças, Permanências/Mudanças e Dominação/Resitência.

No entanto a proposta - sem fundamentação teórica -deixa de lado a noção de processo histórico confundindo-o com processo linear cronológico. É necessário deixar claro o que a equipe entende por"processo linear cronológico"

Os conflitos pretendidos com relação a dominação/resitência não aparecem porque na proposta não existe a luta de classes enquanto um processo que implica em contradições. A falta de referencial teórico nos leva a perguntar:

- O que pretendem com as noções de dominação/resistência?
- O que se pretene é conscientizar, politizar a juventude por esse método?
- É democratizar a escola, com uma tomada de consciência utilizando sitemas sem nenhuma fundamentação teórica, metodólica, pedagógica e filosófica?

A proposta pretende trabalhar partindo da realidade da criança, mas no nosso entender ela está induzindo a um outro determinado tipo de história.

Sugestões

Sentimos uma grande dificuldade para elaborar sugestões tendo em vista que é esta a primeira vez que nós professores tomamos conhecimento da proposta, sendo que o tempo foi extremamente escasso, não nos permitindo uma reflexão detalhada desta proposta. Acreditamos ser necessário retomar estas discussões para que a nossa participação seja realmente efetiva.

Como primeira discussão sugerimos:

- Reelaborar a trabalhar mais com as noções do espaço/tempo - a nível de observação nas 4 séries iniciais e deixar para fase seguinte a operacionalização dessas com

- A Questão do tempo precisa ser melhor elaborada, mais trabalhada, tendo em vista que a vivência do aluno no tempo presente sem colocar o passado mais distante, ele só conseguirá entender o outem e o hoje e não vai conseguir abstrair o futuro, o amanhã.
- A casa onde o aluno vive, a escola, o bairro, devem ser trabalhados na execução do espaço, mas sem haver comparações entre os objetos de casa de cada um.
- Não perder a fantasia da criança, aproveitando-a em atividades tais como: desenho, teatro, expressão corporal, recreação.
- Utilizar atividades lúdicas para o aluno aprender noções de democracia e respeito humano e noções de responsabilidade.

Observações

O projeto está imaturo para se pensar na sua implantação a curto prazo.

Muitas questões ainda precisam ser resolvidas e clareadas, tais como:

a) necessidade de uma pré-escola obrigatória para todos;
b) resolver a questão da interdisciplinaridade, bem como a situação do ciclo básico que está voltada essencialmente para a alfabetização e noções de matemática;
c) resolver a questão da rotatividade de professores;
d) como se resolveria a questão do "bloco" intermediário no caso da divisão da 4ª para a 5ª série? Qual profissional estaria habilitado para a execução desse conteúdo?

- Conceitos e categorias históricas que deverão ser manipuladas pelo P.I são extremamente difíceis para eles pelas próprias condições de trabalho, por ser polivalente, sem condições de aprofundamento histórico.

- Falta de uma coordenação e uma preparação dos profissionais do ensino para utilizar adequadamente as noções emitidas.

- Reorganizar a estrutura humana e física da escola para possibilitar uma futura implantação de reforma curricular.

- É necessário uma especialização específica do professor para alcançar estes objetivos. Professores para cada áres.

O avanço observado foi no sentido de nos permitir entrar agora no debate da proposta, permitindo o primeiro contato com ela.

Material didático de apoio a ser utilizado:

Ciclo Básico

- Cartolina, Papeis colorido, tesoura, cola, tinta, figuras, sucata, pano, madeira, massa, material pedagógico de madeira (observação de material), fotografias (da família ou revista), projetor de slide, cortina para ppojeção

2º Bloco

TV - se possível um vídeo, Som (toca discos - discos - gravador), Biblioteca (livros, revistas, jornais atualizados), Sucatas para organizar maquetes na 5ª série sobre condições de vida, infra-estrutura, etc, Atlas, Mapas, Salas especiais para cada disciplina (o aluno é quem faz o rodízio), Sala própria para projeções, debates e entrevistas com pessoas de fora.

3º bloco

Organização de excursões à fábricas, fazendas antigas, museus, parques, jornais,

Mesmo material do 2º bloco.
Mapas específicos de História da América.
Documentos históricos disponíveis.

Diferenças quantitativas e qualitativas (percebidas) entre a proposta analisada e a desenvolvida nos anos anteriores.

Só podemos analisar o que está sendo desenvolvido no Ciclo Básico, pois os outros Ciclos não estão trabalhando dentro do que a proposta apresenta em termos de bloco.

Nos anos anteriores do Ciclo Básico é preenchida uma ficha descritiva, onde se descreve se o aluno pode ou não passar para a fase seguinte. Mas não está sendo levado em conta a avaliação do professor e o aluno automaticamente passa para a fase seguinte.

Observações finais

É necessário dar aos monitores condições de estarem sempre em contato com os professores, tanto os especializados da área como os professores I para permitir o aprofundamento da reflexão em torno do ensino.

É necessário encontros objetivando o estudo e a pesquisa em torno dos problemas levantados nesta proposta, tendo em vista que:

- sentimos a necessidade de mudança, mas o tempo para a reflexão é escasso.
- a proposta aqui apresentada não é tão simples, exigindo uma atenção maior.

Professores participantes:

Sérgio Cornelio Pudugli, Cleia Regina B.Ferreira, Edna Moraes D.Faria, Elen A.S.Tófano, Aparecida [illegible], Rosinete Mendes Barbosa, Mérica Garófalo Casteli, Denise B.Camargo de Macedo, Elisabeth Lira de Oliveira, Maria Emília Marques Zimmermann, Geraldo Luciano Andrello, Maria Elenice D.C. Sealese.

PAULÍNIA - 2ª D.E. de Campinas

A proposta de alteração curricular está baseada na crítica ao marxismo ortodoxo, o que se evidencia não apenas pela bibliografia apresentada, mas também pela forma como o estudo da História é proposto - por temas.

Devemos ressaltar que a maioria dos professores presentes não possuía "back ground" necessários para perceber tal fundamentação teórica.

A proposta de mudança rompre com a História cronológica, factual, linear, propondo uma História processual.

A idéia de História por temas é válida, mas não a proposta por um tema único o trabalho.

Acreditamos que pretendeu-se instrumentalizar os alunos para viver e participar da sociedade de forma crítica, mas a própria proposta não permite isso porque a maneira como foi elaborada não dá margem a essa crítica da realidade, não dando fundamentos para análise.

Essa formação global perde de vista o aspecto pedagógico e acaba se esgotando em si mesma.

A crítica é remetida para fora e não internamente ligada, reflexiva, pela própria faixa etária dos educandos sem vivência anterior, sem referencial de base.

O saber aparece como tendo o poder de transformação, mas não há questionamento produção desse mesmo saber na estruturação da escola como é [illegible]

A constatação ao invés de criar um estranhamento, um impacto para reação [illegible] quentemente reflexão crítica, acaba cansando normalização (Cuidado com o trato [illegible] co, do pitoresco).

O perigo do professor trabalhar com idéias pré-estabelecidas, reforçando [illegible] a diferença aparece como algo pitoresco é a de acabar se perdendo a historicidade [illegible] tos.

Além da necessidade da historicidade ser efetivamente resgatada, é preciso [illegible] derar as etapas psicológicas das crianças.

É preciso atentar para a fase em que se encontra o educando, para adequar o [illegible] teúdo com a metodologia.

Na proposta julgamos que falta a fundamentação pedagógica e psicológica e [illegible] ficamente julgamos problemática a maneira de trabalho proposto para o ciclo intermediário (mais difícil que o 3º ciclo).

Pareceu-nos inviável sugestões como: a análise cartorial, da Igreja, arquivos, Prefeitura, etc.

É nosso paracer que se trabalhe também com música e literatura.

Há necessidade de reciclagem do professor através de cursos da CENP (mais breve, menos sorteiros).

Entretanto para realizar tal reciclagem, seria indispensável ver o aspecto numérico (quando reciclar, onde reciclar).

É preciso ter em mente qual a realidade do ensino, do professor, das fontes onde pesquisar, do aluno, da escola.

Nos deparamos com a total falta de material didático (slides, video-cassete, xerox, retroprojetor), instrumentos que o tornariam nosso trabalho objetivo e eficiente.

Qualquer proposta de alteração de conteúdo passa pelas condições de trabalho tanto em questões salariais quanto em relação professor-aluno.

3 Esta relação deve ser voltada para mudanças reais; repensar a disciplina, o regime de punições, enfim a forma de se passar o conteúdo deve ser questionada.

Formar e socializar o aluno dentro de sua comunidade é importante e deveria ser a meta de qualquer professor, porém não podemos deixar de levar em conta a questão da nossa disciplina e do que almejamos com ela.

Tais questionamentos não significam que o projeto não seja coerente teoricamente, porém parece-nos inviável, porque não há condições materiais para aplicá-lo e não há condições psicológicas dos alunos.

A abordagem pressupõe conhecimentos que o aluno não terá se o professor não lhe [illegible] passar através de aulas teóricas.

Talves uma solução fosse partindo da realidade do aluno (como a Proposta propõe) estudar diferentes momentos da História com suas especificidades, mantendo as divisões cronológicas (temporais) que deriam o mínimo de garantia de continuidade do ensino e a possibilidade de um questionamento de seus conhecimentos, sua superação futura e alargamento das informações que possui (repertório cultural).

Sugerimos para uma melhoria da própria atuação do professor:

a) um material didático que poderia ser elaborado pelo professor cujo trabalho seria remunerado ou mesmo com a possibilidade de um afastamento remunerado ou trabalho extraordinário.

b) Um trabalho de [illegible] e uma coordenação de área [illegible] Prof. I ao Prof. III.

Professores participantes - Paulínia

Helena Leal Sampaio Dalbin, Thereza Freire, Dulce Terezinha Gonçaves P.dos Santos, Maria Lúcia Nepomuceno Gomes, Maria Aparecida Prates Pilha, Eunice G.Trevengoli, Fernando Teixeira da Silva, Aparecido Neros Santana, Ana Maria de Campos, Amauri Pértile, Diana Gonçalves Vidal, André Luiz Joanitto, Maria da Graça Moraes Rosa Fiori, Eiane Maria Bertucci, Nicéa Peçanha Tamassia, Maria Silvia de Arruda Terro, Rosenei Aparecida Bardin, Carmem Vidal, Julia S [illegible], [illegible] B. Borim, José Carlos João

COSMÓPOLIS

Muitas das sugestões apresentadas na proposta já fazem parte da experiência de nossas unidades escolares. Pudemos notar isto através da experiência de ensino, relatadas pelos professores do Ciclo Básico e de 3ª e 4ª séries. Por exemplo, experiências voltadas para desenvolver nos alunos as noções de tempo e espaço, envolvendo jogos, exercícios, dramatizações, etc.

Surgiram entretanto críticas quanto à sua eficácia em termos de uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos. Alguns professores chegam à conclusão de que "tem-se a impressão de que nossos alunos passam pela escola".

A passagem do aluno da 4ª para a 5ª série foi um outro problema apontado. Constata-se que os alunos ficam desorientados com a novidade de vários professores e disciplinas e inseguros, a ponto de confidenciar suas atuais dificuldades às suas antigas professoras com quem mantêm uma relação maternal. O choque sofrido por esses alunos, acreditamos, deve-se a uma falta de uma [illegible]ncepção de unidade diante do quadro fragmentado das várias disciplinas como [illegible]s. Nesse sentido, o trabalho gradativo, de interação das disciplinas, ainda num processo muito lento, deve amenizar esse problema, possibilitando ao aluno uma visão global do conhecimento.

Dificuldades de outra ordem são apontadas como por exemplo; classes muito numerosas, reivindicando-se a adoção de classes de 25 a 30 alunos no máximo; diminuição da jornada de trabalho para melhor aproveitamento do professor na escola: melhor emuneração - etc. Que a Escola seguindo os métodos atuais (basicamente informativo) enfrenta desigualmente a concorrência dos meios de comunicação, neste sentido melhor equipados e motivados, dispondo de profissionais selecionados e melhor remunerados. Urge, portanto, a necessidade de se evidencia o papel formativo da Escola, valendo-se do material veiculado pelos - meios de comunicação e não concorrendo com eles.

As experiências relatadas acerca do ensino na 5ª série demonstram também a utilização de algumas sugestões da proposta. Por exemplo, a preocupação em partir da realidade do aluno, do presente, de partir do seu mundo próximo para desenvolver noções mais amplas. Neste bloco falou-se da necessidade de garantia na grade curricular do mínimo de 3 aulas e não apenas duas. Neste sentido sugeriu-se que as aulas de OSPB e EMC fossem incorporadas como aulas de História.

Conclu[illegible]os que [illegible]roposta é viável e exequível, ressalvadas a satisfação de algumas condições necessárias. Reconhecemos a importância de uma história voltada para a análise da realidade latino-americana, de modo especial, a brasileira e a necessidade de rever a visão tradicional que nos vincula aos moldes europeus, impedindo uma visão a partir de dentro.

Entretanto, reconhecemos também que para a implementação de qualquer porposta exigem certas condições mínimas, que [illegible] momento não foram satisfeitas adequadamente.

Entre essas condições para a viabilidade da proposta estão uma série de mudanças no atual sistema educacional, de melhorias que levem à motivação do corpo docente; pois a programação de atividades exigiria um planejamento global que levasse em conta a realidade de cada escola e clientela.

Concluimos também que é impossível viabilizar essa proposta se cada escola não dispuser de uma BIBLIOTECA MÍNIMA que conste do material bibliográfico necessário, como o apontado à pg. 37 do presente texto.

Finalmente alguns itens gerais como uma melhor remuneração dos professores e uma crítica contundente às fichas de avaliação foram também abordados e uma última sugestão para dividir os blocos como segue: 1ª e 2ª série, 3ª e 4ª, 5ª e 6ª e 7ª e 8ª.

Professores participantes:
Carlos A. Silvares, Janete Aparecida Bueno, Arlete C. da Costa, Ivoneide José dos Santos, Marlene Ferreira Cardoso Pereira, Élida Emília Logatto, Deise Francisca, Vilma Moreira, Fátima Aparecida Baracat, Maria de Lourdes C.Lemos, Zilga G. Viamonte, Neuza Perctti de Queiroz, Solange M.C. Simões de Almeida, Rozani Dias, Rosecler Maria Fernandes, Sergio Teixeira de Araújo.

ANEXO X

Título: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO DE 1o. GRAU.

Autores: EQUIPE PEDAGÓGICA - 2a. DE

Data: 10 de agosto de 1986

Assunto: Documento contendo uma análise crítica da Proposta e dos conteúdos específicos por série. O documento foi enviado à CENP e a todos os participantes. Contém a assinatura e a escola a que pertencem.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO
CAMPINAS

3ª DELEGACIA DE ENSINO DE CAMPINAS

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO DE 1º GRAU

PROPOSTA DE HISTÓRIA

I - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

II - ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA

III - O CONTEÚDO ESPECÍFICO POR SÉRIE

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

I - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

No período de 28/07 a 01/08/86, em atendimento ao disposto na Resolução nº 139 /86 por convocação do Sr. Delegado de Ensino, a equipe formada de:

P I

P III

Diretor de Escola

Supervisor de Ensino

reuniu-se com a finalidade específica de analisar, criticar e avaliar a proposta, de reformulação curricular de História, para o 1º Grau, elaborada pela CENP.

A primeira menção a essa proposta chegou à rede estadual de ensino em março p. p., através do documento: "As uvas não estão mais verdes".

Gostaríamos de ressaltar nossa estranheza quanto ao fato de uma exposição, comum a todos os componentes, dos pressupostos teóricos que a embasaram e que deveriam explicitar de forma inequívoca e assumida a política educacional que lhe dá sustentação. Tais pressupostos seriam indispensáveis como parâmetros de análise em todas as etapas de discussão da presente proposta.

A ausência de um tal referencial, além de dificultar a condução dos trabalhos, determinou que os mesmos se realizassem a partir de inferências e hipóteses, o que entendemos absolutamente indesejável, incompatível com a seriedade que exige um trabalho de tal natureza.

Por outro lado, causou-nos impacto, o fato de, pela primeira vez, termos tomado conhecimento de uma mudança estrutural, no ensino de 1º Grau com a adoção de Blocos, lançada sem nenhuma clareza, com qualquer referencial teórico, sem explicações, sem a devida consulta às bases e sem avaliação criteriosa da experiência resultante da introdução do Ciclo Básico, denotando um total desconhecimento da infraestrutura precária e falta de recursos da rede escolar estadual.

II - Análise crítica da proposta

A primeira questão que a proposta suscita é a seguinte: "Que tipo de escola - se preconiza?

A partir daí fluem outras que deverão também ser respondidas pela equipe responsável pela elaboração da proposta, previamente, às discussões subsequentes tais como:

- Qual a concepção de homem e cidadão subjacente a ela?
- Que tipo de profissional de educação ela exige?
- Qual o compromisso do Estado em termos de recursos materiais, humanos e ti - bliográficos?
- Qual seu compromisso no atendimento à necessidade imperiosa de reciclagem para toda rede estadual?
- Que garantia teríamos de que tal reciclagem se faria com a seriedade necessária se faria com a suspensão das atividades docentes e discentes por um período mínimo de um semestre, precedente à sua implantação, na impossibilidade de tais docentes serem substituídos em suas aulas?

- Qual o compromisso da proposta com o ensino de 2º Grau?
- Qual a proposta para a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério? Por que razão a mesma não se apresentou vinculada àquela, vez que são indissociáveis?

Sem questionar a legitimidade e a competência da CENP, para a elaboração de propostas pedagógicas, questionamos, entretanto, até que ponto, seus membros se encontram em condições de aquilatar a realidade vivida por nossas escolas, vez que a proposta nos pareceu bastante defasada nesses aspectos. Nessas condições o distanciamento entre planejadores e executores não redundaria em novo fracasso pedagógico, imposto por dispositivos legais, sem o conhecimento, a participação e consequente engajamento dos responsáveis pela sua execução? Triste memória histórica nos vem da implantação da Lei Federal 5.540/68 5.692/71, Guias Curriculares e, talvez o próprio Ciclo Básico!

Confrontando a presente proposta com a dos demais componentes curriculares constata-se a ausência da preocupação com a interdisciplinaridade. Tal postura se nos apresenta inadmissível numa proposta educacional que pretenda superar dicotomias intra e extra escolares. Tal incoerência e compartimentalização decorre, provavelmente, da indefinição de uma política educacional.

A estruturação da organização curricular em "blocos", quanto à sua natureza pouco diverge da seriada. Assim, se nesta as "barreiras" são colocadas na passagem de uma série para outra, naquela aparecem de um para outro bloco. Aliás, a organização em blocos apresenta uma hibridação até perigosa, vez que, intra bloco o conteúdo é trabalhado de forma modular e inter-blocos de modo serial. Se o que se pretendeu foi o respeito ao ritmo de desenvolvimento do aluno, tal como preconizado no Ciclo Básico, à pretensão se nos parece utópica face à atual estruturação e legislação do ensino.

Nessa perspectiva de "Blocos" como fica a avaliação? Em nenhum momento a proposta faz menção à mesma. Por que não foi explicitada? Seria tal questão tida como irrelevante?

E a articulação do professor polivalente e do professor especialista, como fica na política dos "blocos", especificamente no segundo bloco (3ª, 4ª e 5ª séries)?

Em relação a isso temos alguns questionamentos:

- O professor polivalente (P I) estaria em condições hoje de assumir esta proposta, com o necessário domínio em todas áreas?
- Até que série iria seu campo de atuação? E o professor III, a partir de que série real, iria atuar?

Por outro lado, constatamos a existência de propostas isoladas de História e Geografia, de 1ª a 4ª série, as quais entendemos deveriam se fundir num único todo, vez que serão trabalhadas por professor polivalente. Ademais a noção de tempo e espaço não podem ser estudadas dissociadamente.

A compreensão do projeto foi prejudicada pela falta de explicitações dos pressupostos teóricos e assim:

- A idéia de estudo da História, por temas, embora interessante necessita estar melhor fundamentada;

- série se dilui. O tempo fragmentado e a perspectiva de futuro se acham a partir dessa série podendo mesmo passar para o aluno uma visão conformista da História;
- o fazer histórico, a partir da realidade do aluno, não se mantem ao longo de todas as séries;
- o desenvolvimento psicológico não foi levado na devida consideração;
- a idéia de diferença de classes permeia todo o projeto. Contudo tal não ocorre comm a de movimento e contradição, correndo-se então, o risco de levar o aluno a uma percepção da realidade enquanto algo dado e natural;
- alternativas outras, que não o capitalismo, não se fazem presentes na proposta quando se abordam os processos de dominação e resistência (v. 7ª série);
- a relação dos movimentos de resistência socialista com o desenvolvimento do capitalismo não está bem explicita;
- embora o projeto preconize a necessidade crítica e de reflexão do professor e do aluno (produtores de conhecimento histórico), a mudança de conteúdo, por si mesma, a partir de um novo referencial teórico (história temática), nos parece não assegurar a efetivação desses propósitos, posto que a ação pedagógica não mereceu a atenção que se faria necessária para tal;
- Por que a avaliação não foi pensada neste projeto?
- O referencial proposto pela equipe, "aberto às multiplicidades das formas econômicas, políticas, culturais, fundamentais, em que ocorrem a dominação e a resistência..." (pág, 3 § 3º), foi "esquecido" ao longo das oito séries.

  As formas econômicas ocuparam a maior parte desse projeto "aberto". Como fica aí a multiplicidade?
- a temática do "trabalho" foi proposta e tão somente apreciada sob o ângulo do "trabalho assalariado". E as demais formas?
- causa estranheza o fato de os termos "processual" e "processo" terem sido usados em dois momentos e de maneira contraditória. À pág. 1º se enfatiza a necessidade de... "o aluno, conhecer como é um processo de construção do conhecimento histórico" (grifo nosso), mas, paradoxalmente, vemos à pág. 25, 2º parágrafo a proposição de uma ruptura com uma "visão processual..." (grifo nosso)...
- (no mesmo parágrafo) Entendemos que a História não deve se limitar a uma visão cronológica de fatos, mas não aceitamos o rompimento proposto. Não é o caso da linearidade.

Não obstante essas colocações há que se mencionar alguns aspectos positivos decorrentes da presente proposta.

- a preocupação da equipe, em tratar a História no 1º grau como um todo, mais especificamente o cuidado com o Ciclo Básico, 3ªs e 4ªs séries;
- a importância da problematização do presente, tornando significativo o estudo do passado;
- o incentivo à pesquisa e a produção do conhecimento histórico (professor e

- a inclusão do estudo de História da América Latina no 1º Grau;
- relativa coerência dos conteúdos de 7ª e 8ª séries com a diretriz estabelecida pela proposta;
- a incorporação de algumas sugestões da rede e, garantia do fato de os professores poderem opinar nesta fase do projeto, e também de nossa participação em etapas futuras.

III - O CONTEÚDO ESPECÍFICO POR SÉRIE

Ciclo Básico: Embora consideremos o conteúdo viável para esta etapa, questionamos o seguinte: estaria o professor polivalente em condições de viabilizá-los, uma vez que não têm a visão do todo, do programa de História?

Sentimos uma defazagem entre a formação do professor e a proposta, uma vez que a 1ª não está direcionada a 2ª. Como garantir a sua exequibilidade?

- Quanto aos objetivos propostos para o final do Ciclo Básico sentimos que deve haver precaução pois, conceitos tais como: movimento social e transformações através do tempo, diferentes formas de relacionamento e de vida (pág 9), devem ser adquiridos ao longo de um tempo maior.
- O item C (pág. 12) - a sugestão dada para trabalhar o conteúdo leva a perceber "a situação de alguém no seu espaço de trabalho..." e não a questioná-la.
- O item C (pág. 13) "construção da história da classe" exige o domínio das noções temporais, não apenas no sentido da ordenação como se coloca na proposta o que nos parece um pouco prematuro para a fase de desenvolvimento que a criança se encontra.

3ª Série: Da forma como está colocado na proposta, temos a impressão de que o espírito crítico se formará nas séries iniciais, daí o risco do professor exigir do aluno o que ele não pode alcançar.

- O número de conceitos trabalhados nesta série é muito grande (ver item 2 - páginas 18 e 19) tendo em vista a ausência de maturidade psicológica do aluno para esse nível de abstração.
- página 18 "Esta construção possibilitará ao aluno conhecer... vivida". A - 3ª série é uma etapa inicial para uma futura compreensão desta produção de conhecimento histórico.
- página 20, itens c e d - questionamos ainda em relação a maturidade da criança: é possível o confronto entre a pesquisa do aluno e a História oficial? É possível que o aluno faça a relação entre a História do local, com a História do Estado e a História do País?

4ª Série: Na introdução da proposta, pág 4, vemos a seguinte observação: "... o conhecimento de processo histórico não precisa ser considerado como pré-requisito para 5ª a 8ª Séries. O que se pretende é que sejam alcançados até a 4ª sé-

pensar historicamente..."

No entanto, na página 21 vemos item c:

"O processo de industrialização e a necessidade de um mercado de trabalho - a organização dos trabalhadores no início do Século XX, o crescimento industrial e o movimento migratório, o processo conflituoso entre a resistência dos trabalhadores e o exercício da dominação: a legislação trabalhista".

Com esta ressalva, a temática para esta série pode ser mantida, enfatizando-as noções temporais e espaciais até então trabalhadas.

Os temas Migração e Imigração podem ser retomados na 5ª série para que não se perca a coerência interna da proposta, em relação à formação do trabalho assalariado.

5ª Série: Ficou difícil a percepção de uma coerência interna na temática desta série. Não conseguimos entender, o que a equipe sugere ser a expropriação do indígena e do negro como etapa anterior na formação do trabalho assalariado.

- A formação do trabalho assalariado é um fato econômico social e não racial...

Alguns conceitos como "processo de apropriação da forma de trabalho" não são compreensíveis.

6ª Série: Não conseguimos ver ligação possível entre o conteúdo trabalhado - entre a 5ª e a 6ª série.

- O capitalismo já aparece como dado, vide item V - é complexo e sem ligação com os demais.
- O papel da Igreja recebe tratamento superficial.
- Falta de enfoque de duas áreas periféricas geradas pelo capitalismo nascente: o norte e o sul do país, uma vez que a análise é centrada no nordeste.

— Na medida que "A totalidade não implica em uma visão global. Ela está em cada objeto que se analisa e pode ser reconhecida em cada uma das partes, uma vez que estas contêm elementos que permitem ver a totalidade em sua diversidade e não em sua aparente uniformidade". (pág. 4).

Como é possível este trabalho com o conteúdo tão extenso proposto? Principalmente em relação ao item III e V (pág 27)?

7ª Série: Ausência de uma vinculação orgânica entre o conteúdo de 6ª e 7ª séries.

- item III - O Capitalismo já aparece em processo de desenvolvimento, pressupondo um conhecimento anterior de sua formação, que embora trabalhado na 6ª série, acreditamos ser insuficiente.
- itens III e IV: - há saltos históricos de tal forma que a questão do tempo histórico deve ser repensada por ser metodologicamente inviável.
- Conceitos tais como: Revolução Industrial, instalação fabril, trabalho assalariando a relações capitalistas [illegible]

- O capitalismo se desenvolve por si mesmo, sem interação com a resistência, o que torna impraticável o tema Dominação e Resistência. A formação do capitalismo deveria inscrir simultâneamente a formação da classe operária, possibilitando a explicitação da contradição entre esses dois elementos.
- Atribue-se uma importância exclusiva ao trabalho assalariado, em detrimento de outras formas de trabalho como por ex. o colonato, no contexto da economia cafeeira.
- itens I e II (pág. 2º) - Disvinculação da formação do Estado Nacional de seu contexto histórico, no momento em que o capitalismo se altera rompendo com o Pacto Colonial.

8ª Série: O conteúdo é viável desde, que trabalhado conjuntamento com o de 7ª série, possibilitando aflorar as contradições do capitalismo.

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Necessidade de amplo conhecimento, pelas bases, da proposta reelaborada pelos órgãos centrais, após os relatórios que estão sendo enviados nesta primeira face.
- Necessidade de uma sistemática reciclagem com todos os elementos do Q.M., responsáveis pela sua execução.
- Inviabilidade portanto, de sua aplicação a partir de 1.987.
- Implantação gradativa da proposta, em momento oportuno como garantia de sua própria efetivação.
- Necessidade de se garantir a interdisciplinaridade e em decorrência disso a necessidade absoluta de professores coordenadores de área, de 1ª a 8ª série e de monitoria em todas D.Es.
- Se os considerandos expostos já demonstram uma situação drástica em se tratando da realidade do turno diurno, imagina-se a agravante dessa situação na realidade dos cursos noturnos, a qual deve ser sobejamente reconhecida pela equipe de planejadores, muito embora nenhuma alusão a esse turno tenha sido feita no decorrer da proposta.
- Garantia da presença de monitores e/ou representantes das diferentes D.Es., em todas as discussões e reuniões que se fizerem com respeito a reformulação curricular, com direito a voz e voto.
- Necessidade de se garantir em qualquer proposta de mudança a nível de escola, a presença do professor coordenador de área, ligado ao Monitor de todas as disciplinas em todas as D.Es. Somente dessa forma um projeto realmente pedagógico será viável para Escola Pública.
- Necessidade de se assegurar bibliografia de apoio e recursos bibliográficos por temas.
- Como profissionais da educação, comprometeríamos nossa dignidade de aceitar

Na rede

Tanta troca! Tanta energia!
A discussão correndo solta...
Num tempo curto,
Cada um, presente.
Por sua firmeza,
Por sua seriedade/serenidade,
Por sua agressividade,
Por sua beleza,
Por sua voz,
Por seu corpo,
Por seus sonhos.
Despimo-nos.
Todos.
Atravessados nessa diversidade
por um desejo,
Um aluno, uma escola,
Um país...
Sempre a sós. Sempre juntos.
Confrontamo-nos. Deciframo-nos.
Em parte.
Histórico.
Homens e mulheres,
Profissionais da escola que
Vivemos,
Pública,
Mergulhados no Tempo,
Tempo em que somos transformados,
Lindamente,
Por alunos.
(*)

Airton Sérgio, Maria Lúcia, Fernando, Iginia,
Maria Emília, Martha, Célia, Luís Augusto, Elza,
Regina, Suely, Colaneri, Dalva, Mário Roberto ,
Tânia, Leonor, Elvira, Marina, Cecília, Delza e
Vera.
(*)

Campinas - 28,29,30,31 (julho) e 1º de agosto de 1.986.
LEFIG DOM TARRETO - 2ª Delegacia de Ensino

EQUIPE PARTICIPANTE - H I S T Ó R I A

Professores I

MARIA APARECIDA COLANERI	EEPG "PDE. JOSÉ DOS SANTOS"
SUELY APARECIDA GALLI SOARES	EEPSG "CARLOS LENCASTRE"
TÂNIA BOTELLA FARIA	EEPG "GUIDO SEGALHO"
ELSA MARIA DE FÁTIMA HACINTHO	EEPSG "ELVIRA DE PAIVA M.MURARO"

Professores III

MARIA EMÍLIA MARQUES ZIMMERMANN	EEPSG "DR. GERALDO DE REZENDE"-B.Geraldo
MARIO ROBERTO FERRARO	EEPSG "DR.ELIAS MASSUD" - Monte Mor
AIRTON SÉRGIO MORI	EEPSG "FELIPE CANTÚSIO"
SEBASTIANA DALVA GIRARDI MARTINEZ	EEPG "JÚLIO MESQUITA"
ELVIRA HENRIQUE	EEPG "GUIDO SEGALHO"
REGINA REINDITA BELTRAMELLI	EEPG "PROF.MILTON DE TOLOSA"
MARTHA ANDRADE BARBOSA MARINHO	EEPG "RANDOLFO K. FERNANDES"- Indaiatuba
MARIA LÚCIA FIGUEIREDO FAGUNDES	EEPSG "GAL.POMPEIRO DA PAZ" - Paulínia
LUIZ AUGUSTO GERARDIN POIROT LEODONS	EEPG "DEP. EDUARDO BARNABÉ"
CÉLIA MARIA DE ALMEIDA SAMPAIO	EEPSG "GAL. POMPEIRO DA PAZ"- Paulínia
FERNANDO TEIXEIRA DA SILVA	EEPSG "BARÃO GERALDO DE REZENDE"-B.Geral
VERA LÚCIA SADONGI DE ROSSI (Monitora)	2ª Delegacia de Ensino

Diretores

MARINA BECKER	EEPG "PROF.ANTONIO F.GONÇALVES"
DELZA MARIA FRARE CHAMMA	EEPG "PROFª. NELI HELENA A.ANDRADE"
MARIA CECÍLIA SALVESTRIN	EEPG "PROF.DR.PAULO M.ALBERNAZ"

Supervisores

IGÊNIA CAETANA FINELLI SILVA	2ª Delegacia de Ensino
LEONOR RAMOS DE CARVALHO	2ª Delegacia de Ensino

A seguir, nomes, assinaturas e postos do corpo docente da equipe [illegible] pela ordem e, durante o mês de [illegible] na proporção de [illegible] dias em 22 de julho e 21 de agosto de 1.98.

[illegible] - Orgânica

Professores I: —

nome MARIA APARECIDA COLANERI

Escola Pe José dos Santos.

RG: 2265002

Padrão: 19 A.

Assinatura: Colaneri

---

nome Sudy Aparecida Galli Soares

Escola E E P S.G. "Carlos Lancastre"

RG: 6.396.503 Padrão: 13 A e 09 A.

Assinatura: Sudy A. G. Soares

nome: Tânia Borella Faria

RG: 10.316.548 Padrão: 9 A

Escola: E.E.P.G. "Guido Segalha"

Assinatura: Tânia

nome: Elza Maria de Fátima Jacintho

RG: 6.720.500 Padrão: 16/A

Escola: EEPSG "Elvira de Paula Mão Murara"

Assinatura: Elza Maria de Jacintho

Supervisores

nome: Iginia Cristina Finelli Silva

RG: 19716001 Padrão: 23-C

assinatura Iginia C. F. Silva

nome: Leonor Ramos de Carvalho

RG: 2695214 Padrão 27-A

Assinatura:

Professores III

nome: Maria Emilia Marques Zimmermann

Escola: EEPSG "Barão geraldo de Rezende"

R.G: 4 466 391 Padrão: 16 A

Assinatura: Maria Emilia M. Zimmermann

nome: Mario Roberto Ferraro

R G: 15.055.624 Padrão: 13A

Escola: EEPSG "Dr Elias Mussad" - Monte Mor

Assinatura: Mario R Ferraro

nome: [illegible]

R G: [illegible] Padrão: [illegible]

Escola: [illegible]

Assinatura: [illegible]

Nome: Sebastiana [illegible]

Padrão

RG. 4631660

Escola: EEPG. Júlio Mesquita
EEPSG Mons Dr Emílio José Salim

assinatura [illegible]

nome: Elvira Henrique

RG: 4.510.348 Padrão 18 B

Escola E.E.P.S. "Guido Ligabo"

assinatura: [illegible]

nome: Regina Teixeira Belteameli

RG: 3780611 Padrão 18 B

Escola: EEPG "Prof. Milton de Tolosa"

assinatura: [illegible]

nome: Marta Andrade Barbosa Granado

RG: 2.570.425 Padrão: 21 B

Escola: EEPG "Rodolfo Pereira Fernandes" Indaiatuba

assinatura: Marta

nome: Maria Lucia Figueiredo Fagúndes

RG: 3.581.193 Padrão: 13 A

Escola: E.E.P.S.G. Gal. Porphyrio da Paz - Paulínia

assinatura: Maria Lucia Fagundes

nome: Luiz AUGUSTO GERARDIN POIROT LEORONS

RG: 04373241-1(RS) Padrão: 13A

Escola: EEPG DeP. Eduardo Barnabé

assinatura: Luiz Augusto G.S Le

nome: Celia Maria de Almeida Sampaio

RG: 2.377.777 Padrão: 14 A

Escola: E.E.P.S.G. Gal: Porphyrio da Paz - Paulínia

assinatura: Celia

nome: Fernando Teixeira da Silva

RG: 14.566.422/SP Padrão: 13-A

Escola: E.E.P.S. C. Barão Geraldo de Rezende

assinatura:

Diretores

nome: [illegible]
RG: [illegible] Padrão: [illegible]
Escola: EEPG "Prof. [illegible]
Assinatura: [illegible]

nome: Deiza Maria Frare Chamma
RG: 3.183.711 Padrão: 26" D"
Escola: EEPG Profª Heli Helena Assis de Andrade

Assinatura: [illegible]

nome: MARIA CECILIA SALVESTRIM
RG: 04.750.752 Padrão 26-C
Escola: EEPG "PROF. DR. PAULO MANGABEIRA ALBERNAZ"
assinatura: [illegible]

monitora: Vera Lucia Adriani De Rossi
RG 44100091 Padrão 19/B
2ª DE

Assinatura [illegible]

ANEXO XI

Título: RELATÓRIO DOS RESULTADOS DA DISCUSSÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA - VERSÃO PRELIMINAR

Autores: EQUIPE PEDAGÓGICA - 1a. DE

Data: 10 de agosto de 1986

Assunto: Análise crítica da Proposta, bem como das preocupações quanto às lacunas e inconsistências da mesma. O relatório foi enviado à CENP e a todos os participantes, contendo as assinaturas dos mesmos.

RELATÓRIO DOS RESULTADOS DA DISCUSSÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, NO 1º GRAU, VERSÃO PRELIMINAR, ELABORADA PELA EQUIPE TÉCNICA DE ESTUDOS SOCIAIS - HISTÓRIA DA CENP, SUBMETIDA À APRECIAÇÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE 1º E 2º GRAUS, DA 1ª DELEGACIA DE CAMPINAS, NO PERÍODO DE 28 DE JULHO A 01 DE AGOSTO DE 1986.

CONSIDERANDO:

1 - que se pretende formar o aluno para atuar como cidadão numa sociedade democrática;

2 - que, para tanto, ele tem o direito e o dever de se instrumentalizar para ter condições de participar de sua realidade concreta;

3 - que a História é a disciplina que, pela sua natureza, permite ao aluno alcançar um conhecimento cientifico da realidade social que, refletido, possibilitará o desenvolvimento de uma consciência critica, reconhecendo-se como parte dela e seu agente transformador;

4 - que os conteúdos históricos até então desenvolvidos nessasescolas privilegiaram uma história oficial, reflexo das ideologias dominantes, factual, linear, desvinculados da realidade vivida pelo aluno;

O grupo de professores, abaixo relacionados, reconhece na proposta curricular para o ensino de Historia apresentada para sua análise, um esforço no sentido de adaptar essa disciplina a esses objetivos, fugindo da visão tradicional propondo modificações pedagógicas, na concepção de História e na produção do conhecimento.

Entretanto, após analisar, detalhadamente, a proposta em função das considerações iniciais, o grupo concluiu que dificilmente será garantida o alcance dos objetivos nela contidos, ao menos, através da forma pela qual os conteúdos e estratégias foram passados pela proposta.

Desta forma, o grupo levanta críticas e preocupações evidenciando lacunas e inconsistências que, se não consideradas, inviabilizarão sua aceitação/operacionalização pela rede por não atender a seus propósitos:

1 - Apesar de a proposta procurar esclarecer o tipo de aluno que pretende formar, o grupo considera que o direcionamento dado ao projeto poderá frustrar o alcance dos seus objetivos maiores, conduzindo o aluno da escola pública a uma única visão histórica, não reconhecendo, na prática, o seu direito de optar entre as diversas posições existentes.

2 - A proposta apresentada, ao eleger determinados temas, privilegiando alguns assuntos, poderá desembocar no mesmo problema colocado na introdução de crítica à "listagem de conteúdos significativos", isto é, poderá dirigir o aluno, restringindo sua visão de conjunto, fragmentando a realidade histórica, prejudicando assim sua capacidade de reflexão (e, portanto, de crítica).

Note-se que aí está sendo criticado o caráter fechado da temática não permitindo desenvolver outros aspectos fundamentais para a análise, reflexão e formação da consciência crítica do aluno. Ex: no enfoque da formação do Estado Nacional da América (7º série), não se reporta a um contexto revolucionário liberal europeu, subjacente ao processo de descolonização, resultando numa visão isolada, de geração espontânea local, de determinadas realidades históricas.

3 - A proposta fundamentada numa concepção de História baseada na dicotomia dominação-resistência, embora permita a construção de uma História dos dominados poderá:

a) excluir uma visão histórica mais ampla que envolva a análise da produção humana em sua abrangência,

b) excluir um contexto mais amplo que envolva a formação e desenvolvimento dos setores dominantes e a atuação dos segmentos médios da população, no processo histórico.

c) descartar indevidamente a vinculação da História americana com a européia, embora esta não deva ser tomada como referencial.

d) limitar o "saber fazer", proposto na introdução da proposta.

4 - O grupo observou, na proposta, insuficiência na explicitação dos temas e subtemas, tratados de forma genérica, alguns aparentemente deslocados e desvinculados entre si, forçando o leitor a fazer suposições que podem não corresponder às intenções dos autores da proposta, levando à formulação de críticas, talvez não procedentes, devido à falta de clareza e de uma linguagem mais precisa na sua apresentação.

5 - Mesmo que esta proposta tivesse sido aceita em parte ou na sua totalidade, pelo grupo, ela acabaria por tornar-se inexequível, devido às condições materiais e humanas da rede pública paulista no momento, exigindo:

5.1 - amplo debate com os professores e especialistas;

5.2 - reciclagem dos professores;

5.3 - abertura de espaços para discussão e preparação dos temas;

5.4 - elaboração de material didático adequado (textos, documentos), desatrelando o ensino da História do manual didático.

O grupo defende o direito de o professor optar entre várias linhas de trabalho, sendo preciso, para isso, oferecer-lhe propostas alternativas, acreditando que a escolhida pela rede nessas circunstâncias, teria chances de ser interiorizada pela maioria dos professores que, assim, teria condição de passá-la com segurança e convicção para seus alunos. Caso contrário, uma proposta, por mais renovadora que seja, corre o risco de perder sua força, significado e seriedade.

Dentro dessa perspectiva, consideramos escasso o tempo para uma ampla análise, pela rede, a reformulação da proposta após os debates e sua implantação para o próximo ano.

6 - Quanto aos conteúdos apresentados nos diversos blocos e séries, o grupo levantou as seguintes considerações:

6.1 - em relação ao Ciclo Básico, não ficou clara a integração com Geografia, sendo que afirmou-se na proposta (pag.15), que as noções de tempo e espaço - "... devem ser trabalhadas conjuntamente, na medida em que todo tempo é histórico e se dá num determinado espaço, assim como o espaço não pode ser visto desligado de sua historicidade."

6.2 - Em relação ao 2º bloco:

6.2.1 - Uma parte do grupo considera o conteúdo da 4ª série nao adaptado às condições psicopedagógicas da criança, neste nivel, dada a sua complexidade, profundidade e dificuldade documental.

6.2.2 - Embora reconhecendo a relevância dos temas, seria necessária uma melhor explicitação do conteúdo de 5ª série, pois da forma como é apresentado, torna-o aparentemente pobre e pouco abrangente, inclusive, deslocado de seu contexto histórico, nao dando condição de atingir os objetivos apontados no final desta série.

6.3 - Em relação ao 3º bloco:

6.3.1 - Na 6ª série, volta-se à temática do indio, embora analisando no contexto americano e dentro do problema da posse terra, mas ainda desvinculado do processo de colonização que, pela proposta, sucede à discussão da organização da propriedade na América e a administração colonial.

Como foi por diversas vezes assinalado anteriormente, em especial, no item IV desta unidade falta uma explicitação do conteúdo que se pretende abranger.

6.3.2 - Na 7ª série, quando é sugerido trabalhar os conflitos locais pela posse da terra, não fica explicita, como ao longo de toda a proposta, a possibilidade de se enfocar o conflito pela ocupação e melhor distribuição do espaço urbano.

Além disso, constata-se a ausência da análise do capitalismo industrial e suas implicaçoes que constituiria o embasamento conceitual para a prèxima série, contribuindo ainda para integrar a realidade americana num contexto mundial.

6.3.3 - Na 8ª série constata-se que o conteudo é vasto, complexo e supõe pré-requisitos conceituais e factuais que a proposta, tal como está, parece nao desenvolver nas séries anteriores.

7 - Considerações Finais:

7.1 - A nova sistemática de divisao do 1º grau em blocos, sem uma justificativa e explicação de seu funcionamento (por ex: questão de promoçao automática dentro do bloco), nao só dificultou o desenrolar do trabalho de análise da proposta como sugeriu, pela sua colocação sem ampla discussão dos envolvidos no sistema, um oportunismo político, que rejeitamos.

primento rigoroso de cada etapa, para que seja possível desenvolver os conteúdos das séries subsequentes, sugerindo que se faça um acompanhamento cuidadoso e que se forneça material de apoio para que os professores tenham condições de viabilizar uma nova proposta. Assim, também considera necessário que a implantação seja gradativa para que possa frutificar.

7.3 - O grupo solicita da CENP, abertura para a possibilidade real de reformulação da proposta e, inclusive, da apresentação de propostas alternativas, de tal modo que não haja imposição pura e simples, de cima para baixo, não considerando assim, as preocupações de toda a rede.

Acrescenta, ainda, a necessidade de um novo encontro do grupo, para apreciação das considerações, que deverão ser feitas pela CENP, dos vários documentos resultantes desta etapa de discussão da presente proposta, antes que a mesma seja submetida à análise de toda a rede.

Participantes:

Professores I

1 - Maria Rosa R. Martins de Camargo
2 - Izabel Aurora Branco Kilsztajn
3 - Divanir Aparecida Lourenço Longo
4 - Maria Helena Fernandes
5 - Cleide Terezinha Fernandes Arpal

Professores III

1 - Ana Teresa Villar Chaim
2 - Marco Antonio Taveiros Ramos
3 - Marluce Souza Branco Maricato
4 - Rejane de Oliveira Ribeiro Guimarães
5 - Teresinha Aparecida Del Fiorentino
6 - Vera Lúcia Carbonari Mezaro
7 - Neusa Maria Pedretti Delbel
8 - Maria Regina Oliveira Andrade

Diretor de Escola (com formação de historiador)

1 - Lorival Rodrigues de Souza

Monitoria de História

1 - Maria Lúcia de Almeida Silveres Vasconcelos

ANEXO XII

Título: HISTÓRIA

Autores: MONITORIAS - 1a. e 2a. DEs

Data: 18 de setembro de 1985

Assunto: Cronograma de atividades proposto para as oficinas de trabalho realizadas em setembro. (O cronograma de atividades proposto para julho foi feito nos mesmos moldes).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
1ª E 2ª DELEGACIAS DE ENSINO DE CAMPINAS

H I S T Ó R I A

Cologa professor:

Enviamos-lhe uma série de informes a respeito do nosso próximo encontro (dias 26 e 27/09).

Apenas a ficha de inscrição, em anexo, é que deverá ser devolvida o mais breve possível à Monitoria de História.

Informes:

No dia 26 o tempo será todo ocupado com os palestrantes para que se garanta um maior aprofundamento dos temas. Dessa forma, estamos atendendo às solicitações de diversos colegas.

Como não haverá abertura, você deve-se dirigir à sala correspondente à sua opção. Queremos lembrar-lhe que há limite de vagas por palestra e é necessário que se mantenha esse limite para que a qualidade dos trabalhos não seja prejudicada. Assim, nem sempre será garantida a sua 1ª opção.

É também importante pedir-lhe que escolha um tema diferente do último encontro, para que se garanta a todos os colegas a possibilidade de conhecer os diversos cursos.

No dia 27, no período da manhã, passaremos os informes e faremos as avaliações dos nossos encontros.

CRONOGRAMA

PROJETO: REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU

LOCAL : EEPSG "ANÍBAL DE FREITAS"

Dia 26/09 : 8:00 às 11:30 hs.
13:30 às 17:30 hs.
Palestra com professores

Dia 27/09: 8:00 às 11:30 hs
- Avaliação das Palestras.
- Informes da CENP
- Salas de acordo com a D.E.

Campinas, 18 de setembro de 1985

Monitoras de História
Lúcia e Vera

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
1ª E 2ª DELEGACIAS DE ENSINO DE CAMPINAS

HISTÓRIA

PROJETO: REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU
FICHA DE INSCRIÇÃO PARA PALESTRAS - 26/09/85

REP(S)G: ANIBAL DE FREITAS

Nº	NOME DO PROFESSOR	PROF.ADEMIR GEBARA A	PROFª. DULCE ... B	PROFª.ERNESTA C	PROFª.KÁTIA D	PROFª.MARIA EMÍLIA E	Assinatura do Prof.

Temas das palestras:

A - PROF. ADEMIR GEBARA - Doutor em História - UNICAMP
- HISTÓRIA DO IMPÉRIO: Uma proposta de programa(reprogramar tópicos utilizados, rediscutir temas relevantes, cronologia e o próprio conceito de História do Império).

B - PROFª.DULCE M.P.CAMARGO LEME - Mestra - Prática de Ensino - UNICAMP
- Aplicação de técnicas de Estudo no Ensino de História

C - PROFª.ERNESTA ZAMBONI - Mestra -Prática de Ensino - UNICAMP - Uma proposta de Ensino da História por temas.

D - PROFª.KÁTIA M.ABUD - Mestra - equipe técnica de História da CENP - O Ensino de História:algumas questões - para elaboração de um programa.(discussão: Marc Ferro-Falsificações da História).

E - PROFª. MARIA EMÍLIA M.ZIMMERMANN - EEPSG ER.GERALDO DE REZENDE - O 2º Roinado e a transição para a República (reflexão sobre as estruturas de poder no Império para se pensar o poder - hoje) Montiza -UNICAMP .

OBS.:-

1 - Caso o colega não possa comparecer no dia da palestra, seria conveniente que não se inscrevesse.

2 - O professor não deve se inscrever para a palestra a que já assistiu.

3 - Cada professor deverá colocar 1º, 2º ... até 5º conforme sua ordem de opção.

4 - Os grupos serão formados, respeitando-se a ordem de chegada das fichas de inscrição e a ordem de preferência dos professores.

5 - Todos os mestres convidados têm experiência na rede estadual de ensino.

6 - O cronograma em anexo ficará na escola, com o professor.

Campinas,18 de setembro de 1985

ANEXO XIII

Título: HISTÓRIA

Autores: MONITORIAS DE HISTÓRIA - 1a. e 2a. DEs.

Data: 27 de setembro de 1985

Assunto: Contém um breve histórico da monitoria de História, ressaltando a importância do trabalho conjunto. Apresenta também uma referência sobre o encontro de maio de 85, lançamento da campanha pela constituinte. Em seguida, enumera os temas das palestras, as discussões sobre o ensino de História e o retorno da tabulação das avaliações feitas pelos professores. O documento foi entregue aos professores por ocasião do 4o. Encontro do Projeto Pedagógico.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
1ª E 2ª DELEGACIAS DE ENSINO DE CAMPINAS

H I S T Ó R I A

Colega Professor:

Decorridos já três bimestres letivos de atividades relativas ao Projeto Pedagógico das duas delegacias de ensino de Campinas, pudemos perceber a importância desse trabalho conjunto entre delegados, supervisores, professores e monitores no sentido de buscar alternativas para o nosso aluno da escola pública.

Nesse contexto, surge a monitoria de História que desde julho vem tentando desenvolver um trabalho levando em conta as expectativas e solicitações de professores dessa disciplina.

Antes mesmo de nós monitoras sermos afastadas junto às delegacias de ensino, já havia sido iniciado um trabalho. No encontro de fevereiro/85, foram discutidas questões relativas à linha temática no ensino de história, proposta nos guias curriculares da CENP. Na oportunidade os professores decidiram mantê-la e durante o ano letivo pensar em conjunto a possibilidade de tentar e elaborar novas propostas. Em maio/85, devido ao lançamento da Campanha sobre Constituinte, os professores de história debateram esse tema junto com seus colegas de Geografia. Assistiram as palestras da professora Maria Nildo - Maria Lúcia e do professor Eliezer sobre Constituinte e Constituições. A partir de julho, pudemos então, com a monitoria, retomar as sugestões apresentadas pelos professores no encontro de fevereiro. Tivemos assim palestra sobre a Integração história e geografia (Prof. Maria Nilde Mascolani) e, no dia seguinte, palestras sobre: História do Império: Uma proposta de programa (Professor Ademir Gebara); O 2º Reinado e a transição para a República (Prof. Maria Emília Zimmerman); Aplicação de técnicas de estudo no ensino de História - (Prof. Dulce M.P. Camargo Lemo); Uma proposta de Ensino de história por temas (- Prof. Ernesta Zamboni) e, O ensino de história: algumas questões para elaboração - de um programa (Prof. Kátia Maria Abud).

As informações colhidas nas avaliações feitas pelos professores, vieram confirmar a importância deste trabalho, uma vez que dos cento e trinta e nove professores - que responderam, apenas cinco acharam que as palestras não corresponderam a suas expectativas.

Depois da leitura, tabulação e análise dessas avaliações, estamos enviando - um retorno aos colegas para que possamos pensar juntos os nossos caminhos e nossos próximos passos.

Além de avaliar as palestras, fizemos uma série de questões sobre os principais aspectos do ensino de história: para saber do trabalho do professor na escola, dificuldades por série quanto a conteúdo e prática de ensino, o livro didático, recursos utilizados em sala de aula, instrumentos utilizados para a avaliação e ainda as experiências didáticas com alunos que os colegas quisessem relatar.

A partir daí, esperamos traçar uma proposta de trabalho coletivo de construção de um projeto para o ensino de História a ser desenvolvido no próximo ano letivo.

TABULAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DO ENCONTRO JULHO/85

I - Em rolação a palestra da Prof. Maria Nildo, as opiniões dos professores foram as seguintes: 35 a acharam fraca; 39 regular, colaborando pouco, 39 gostaram-achando que essa palestra colaborou para sua prática em sala de aula.

A maioria dos professores (76) disse não estar havendo a integração história-e geografia em sua escola e outros 39 responderam positivamente a essa questão. Em bora nem sempre essa integração ocorra de maneira ideal, das 12 escolas identificadas nos relatórios, há o trabalho integrado entre as duas disciplinas "apenas - em alguns momentos",

Os caminhos propostos para que essa integração se concretize no próximo ano - letivo:

- reuniões nas escolas aproximando professores das duas disciplinas para que o planejamento seja feito de forma integrada - (51) professores);
- conscientizar diretores, coordenadores pedagógicos e professores da importância dessa integração - (10 professores);
- diminuição da carga horária (10 professores);
- revisão do conteúdo das duas disciplinas (4 professores);
- reuniões de professores das duas disciplinas com orientação das Delegacias - de Ensino - (2 professores);
- Professores melhores pagos - (1 professor);
- Obrigatoriedade da integração nos planejamentos - (1 professor);
- Não é importante, nem prioritário - (1 professor);
- deve ocorrer naturalmente (1 professor).

II - As palestras do dia 4/7, agradaram aos professores de maneira geral, ajudando sobre a prática em sala de aula. O quadro abaixo demonstra o posicionamento dos professores.

	Boa	Regular	Fraca
Prof. Adomir	29	1	
Prof. Dulce	22	1	
Prof. Ernesta	25		
Prof. Kátia	6	1	1
Prof. M.Emília	14		1

Obs.:- 1 - nem todos os professores que assistiram às palestras responderam às avaliações;

2 - os que responderam às avaliações nem sempre o fizeram na sua totalidade.

- daí as diferenças numéricas.

III - O trabalho na escola:

1 - Dificuldades encontradas (por série) quanto a conteúdo e prática de ensino:

- falta de pré-requisitos dos alunos (noções de tempo e espaço, história factual e preconceituosa ensinada nas séries iniciais);
- dificuldades dos professores com a prática de ensino e utilização de novas técnicas - 17 professores;
- desinteresse dos alunos pela disciplina - 15 profs;
- alunos mal alfabetizados - 14 profs;
- dificuldades com a seleção de conteúdo - 17 profs;

- falta do material didático o biblioteca - 11 profs.;
- curso noturno é a grande dificuldade - 9 profs.;
- jornada do trabalho do prof. excessiva - 6 professores;
- número reduzido de aulas de História;
- descontinuidade no trabalho (principalmente do professor ACT) - 5 profs;
- excessivo número de alunos por classe - 4 profs;
- falta de integração entre as diferentes disciplinas (3 profs.);
- falta de apoio da família para o aluno - 2 profs.;
- professor sem tempo disponível para preparar o material - 2 profs.;
- diretora interfere no trabalho da professora - 1 prof.;
- exigência no cumprimento do programa oficial - 1 prof.;
- alunos carentes de amor - 1 prof.;

Dificuldades por séries -(5as e 6as séries)
- o trabalho do professor com desenvolvimento do conteúdo- 24 profs.;
- conteúdo muito extenso e difícil - 9 profs.;
- alunos mal alfabetizados - 6 profs.;
- conteúdo - Brasil Império - 3 profs.

Dificuldades por séries - (7as e 8as séries)
- conteúdo extenso, temas distantes da realidade do aluno - História Antiga - 10 profs.;
- alunos desinteressados - 1 profs.;
- conteúdo - Idade Moderna.

2- Livro didático adotado:

5ª História do Brasil - José Dantas - 19 profs.
6ª História do Brasil - José Dantas - 23 profs.
7ª História Geral - José Dantas - 15 profs.
8ª História Geral - José Dantas - 13 profs.

5ª História do Brasil - Elian A. Luci - 19 profs.
6ª História do Brasil - Elian A. Luci - 18 profs.
7ª História Geral - Elian A. Luci - 12 profs.
8ª História Geral - Elian A. Luci - 12 profs.

5ª História do Brasil - M.Januária V.Santos - 16 profs.
6ª História do Brasil - M. Januária V.Santos - 13 profs.
7ª História Geral - M.Januária V.Santos - 17 profs.
8ª História Geral - M.Januária V.Santos - 17 profs.

5ª História do Brasil - Álvaro Duarte de Alencar - 9 profs.
6ª História do Brasil - Álvaro Duarte de Alencar - 9 profs.
7ª História Geral - Álvaro Duarte de Alencar - 1 prof.
8ª História Geral - Álvaro Duarte de Alencar - 1 prof.

5ª História do Brasil - Francisco de Assis Silva - 5 profs.
6ª História do Brasil - Francisco de Assis Silva - 5 profs.
7ª História Geral - Francisco de Assis Silva - 6 profs.
8ª História Geral - Francisco de Assis Silva - 6 profs.

5ª História do Brasil - Marlene e Silva - 4 profs.
6ª História do Brasil - Marlene e Silva - 5 profs.
7ª História Geral - Marlene e Silva - 4 profs.
8ª História Geral - Marlene e Silva - 4 profs.

5ª História do Brasil - Oswaldo R. do Souza - 5 profs.
6ª História do Brasil - Oswaldo R. doSouza - 4 profs.
7ª História Geral - Oswaldo R. do Souza - 2 profs.
8ª História Geral - Oswaldo R. do Souza - 2 profs.

5ª História do Brasil - Luciano Ramos - 4 profs.
6ª História do Brasil - Luciano Ramos - 4 profs.

5ª História do Brasil - Raimundo Campos - 2 profs.
6ª História do Brasil - Raimundo Campos - 1 prof.
7ª História Geral - Raimundo,Campos - 3 profs.
8ª História Geral - Raimundo Campos - 3 profs.

5ª Nossa Hist. do Brasil - Ricardo e Ademar - 3 profs.
6ª Nossa Hist. do Brasil - Ricardo e Ademar - 3 profs.
7ª Nossa Hist. do Brasil - Ricardo e Ademar - 2 profs.
8ª História (Nossa) " - Ricardo doAdemar - 2 profs.

7ª História Geral - Gilberto Coltrin - 3 profs.
8ª História Geral - Gilberto Coltrin - 4 profs.

5ª História do Brasil - Hélio Viana 2profs.
6ª História do Brasil - Hélio Viana 2 profs.

8ª História Geral - Nelson Pilete - 2 profs.

5ª História da Civilização Brasileira - Sérgio B.Hollanda - 1 prof.
6ª Idem - 1 prof.

8ª História Goral,- Santo Maior - 1 prof.

5ª Brasil Vivo - Amaral Vinicius - 1 prof.
6ª Brasil Vivo - Amaral Vinicius - 1 prof.

7ª
8ª Hist. das Sociedades - Aquino - Doniso Osmar - 1 prf.

IV - Constituinte - palestra 02/05

- não colaborou nada, não gostaram, criticaram muito - 6 profs.;
- Regular, discutiram um pouco, ou ainda irão fazê-lo - 31 profs.;
- colaborou, gostaram, usaram - 35 profs.

V - Experiências que os professores gostariam de relatar:

EEPG HILTON FREDERICI - Profª. Eva Rossi
EEPG DR.GERALDO DE REZENDE - Profº. Fernando A.Silva
EEPG CECÍLIA PEREIRA - Profº. Orostes Augusto Toledo
EEPG CARLOS LENCASTRE - M.Terezinha Nogueira

VI - Sugestões (e Observações)

a) manter encontros como este, com especialistas na disciplina - 21 professores;
b) proporcionar novas técnicas de trabalho - 8 professores;
c) monitores - divulgarem horário de atendimento - 8 professores;
d) Cursos de especialização - 6 professores;
e) fazer encontros de professores com convites - 6 professores;
f) evitar grandes grupos de professores para favorecer o debate - 4 professores;
g) Encontros mensais com monitores - 2 professores;
h) Sugestões individuais: selecionar melhor os conferencistas; ficar mais tempo nos assuntos; troca de experiências de professores com maior e menor tempo de serviço; fornecer os textos com antecedência.

"O bom lavrador gosta tanto da lavra e das sementeiras, como das colheitas" (Péguy).

Monitoras de História

Maria Lúcia e Vera Lúcia

Campinas, 27 de setembro de 1985.

UNICAMP

ANEXO XIV

Título: RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM HISTÓRIA

Autores: MONITORIAS DE HISTÓRIA - 1a. e 2a. DEs.

Data: outubro de 1985

Assunto: Relatório contendo o número de participantes por oficinas de trabalho. Nelas os professores se inscreveram de acordo com os seus interesses. Estão presentes também as críticas dos professores feitas a cada oficina, bem como as sugestões para os próximos encontros.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
1ª E 2ª DELEGACIAS DE ENSINO DE CAMPINAS

PROJETO: REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM HISTÓRIA

DATA: 26 e 27 de setembro de 1985

LOCAL: EESG "ANÍBAL DE FREITAS"

MONITORES RESPONSÁVEIS: Vera Lúcia Sabongi de Rossi
Maria Lúcia de A. S.Vasconcelos

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 1ª D.E. - 76
2ª D.E. - 108
Total - 184 professores

AVALIAÇÕES RESPONDIDAS: 95

Dia 26/09

Oficinas

Manhã: - "História do Império: uma proposta de programa"
Professor Ademir Gebara
nº de participantes: 51 professores
avaliações respondidas: 24

Tarde: - "Avaliação: Poder e Educação"
Professora Áurea Sigrist de Toledo Piza

- "Aplicações de técnicas de estudo no ensino de História".
Professora Dulce M.P.Camargo Leme
nº de participantes: 32 professores
avaliações respondidas: 19

- "Uma proposta de ensino da História por temas"
Profª. Ernesta Zamboni
nº de participantes: 38 professores
avaliações respondidas: 21

- "O ensino de História: algumas questões para elaboração de um programa"
Profª. Kátia M. Abud
nº de participantes: 31 professores
avaliações respondidas: 15

- "O 2º Reinado e a transição para a República"
Profª. Maria Emília Marques Zimmermann
nº de participantes: 32 professores
avaliações respondidas: 16

Dia 27/02

Manhã

Professores divididos por salas, segundo a D.E com as monitoras:
- Leitura e comentários do relatório do encontro de professores de julho/85.
- Relato da experiência do trabalho do Prof. Orestes Augusto Toledo (1ª D.E.).
- Lista bibliográfica dos cursos ministrados na CENP.
- Informes da CENP.
- Avaliação do encontro de setembro/85.

Sobre as avaliações entregues pelos professores

Constavam as seguintes questões:
- O que você achou da palestra?
- A palestra colaborou para a reflexão de sua prática em sala de aula?
- Sugestões.

1 - Palestra do Prof. ADEMIR GEBARA

Foram registradas as seguintes respostas:
- Boa, Muito boa e Ótima: 22 professores.
- Regular: 02 professores.
- A palestra colaborou para a reflexão em sala de aula: 19 professores.

Vejamos os comentários:

"Ofereceu sugestões de como selecionar o que é essencial para o aluno"; "serviu como reciclagem para nós professores que não temos acesso aos cursos das universidades, devido ao número excessivo de aulas"; "colaborou para a reflexão"; "me fez repensar o mercado de trabalho e a política administrativa do 2º Reinado"; "colaborou para repensar a elaboração do programa".

Uma minoria (2) achou que "o palestrante deveria colocar exemplos mais concretos" e que "repete um pouco o assunto, com receio de que o auditório não tenha entendido".

Por problemas particulares, o Prof. Ademir Gebara não pode continuar o trabalho no período da tarde. Apesar da maioria dos professores terem gostado e elogiado muito a oficina, eles sugerem de maneira unânime, que ele retorne numa próxima oportunidade para se concluir melhor a proposta apresentada.

Quanto à palestra da Profª. Áurea Sigrist, todos os professores avaliaram-na como excelente e reivindicaram que ela seja ministrada para a totalidade dos professores de História.

2 - Palestra da Professora Dulce

Dezenove (19) professores avaliaram a palestra como Boa, Muito boa e Ótima. A maioria (17 profs.) afirmou que a palestra colaborou para a reflexão de sua prática em sala de aula e o restante afirmou que colaborou apenas um pouco.

Comentários dos professores:

"Professora Dulce tem muita experiência sobre o tema que tratou"; "ofereceu técnicas de aprendizagem importantes e que despertam a criatividade do professor"; " a professora transmite uma visão democrática do ensino"; "uniu a teoria com a prática"; "partiu da prática dos professores para desenvolver sua aula"; "válido para ser aplicado em sala de aula"; "proporcionou troca de experiências"; " relacionou conteúdo, objetivos e técnicas de ensino"; "proporciou reflexão e novas alternativas na sala de aula"; "nos fez pensar um pouco mais na responsabi-

razoável, porque não consigo ver as pções de mudança"; "na sala de aula a realidade é outra".

3 = Palestra da Prof".Ernesta

Foi classificada como Boa, Excelente e Ótima pela maioria (20) e apenas um (1) não gostou.

Quanto à pergunta: a palestra colaborou para a refloxão do sua prática em sala de aula?

19 professores responderam afirmativamente.

Destacamos estes depoimentos:

"Com propriedade e competência, a professora Ernesta dirigiu e amarrou as experiências relatadas pelos professores, fornecendo o embasamento teórico necessário"; "ofereceu uma nova visão sobre o estudo da história"; "fez com que pensássemos na nossa prática pedagógica; "proporcionou reflexão"; "levantou itens necessários para a elaboração de um estudo temático", "despertou o interesse e mostrou a necessidade de mudança da abordagem histórica"; "novos instrumentos de aprendizagem foram colocados e discutidos"; "convenceu-me da necessidade de romper com a metodologia tradicional e avançou no estudo da história por temas"; "enriqueceu a nossa prática"; "discussão de uma nova forma de ensino de História e necessidade de romper com a história oficial"; "serviu como ponto de partida para novas posturas"; "não acrescentou nada, pois já aplico temas junto ao livro, num sistema próprio"; "a troca de experiências foi ótima, principalmente a colaboração das colegas de Psulínia".

4 - Palestra da Profª. Kátia

Doze (12) professores classificaram a palestra como Boa e Muito Boa, (3) como regular, por considerarem-na um pouco cansativa. Quanto a ter colaborado para a reflexão de sua prática em sala de aula, onze (11) responderam que sim e hum (3) que colaborou um pouco.

Comentários:

"Profª. Kátia é muito competente e segura"; "esclareceu confusões sobre o ensino da História antes e hoje"; "levantou problemas importantes"; "texto um pouco complexo, mas com a ajuda dela consegui distrinchá-lo"; "levou-nos a pensar a respeito do que aprendemos e o que acabamos passando para nossos alunos"; "não ofereceu fórmulas prontas mas deu idéias e sugestões para cada professor"; "Procurou discutir a história como ela é contada nos livros didáticos"; "encaminhou para uma reflexão e questionamento"; " o texto foi lido muito rapidamente, pouca participação, pois a professora falou quase o tempo todo".

5 - Palestra da Professora Maria Emília

Entre Boa e Ótima: 15 professores.
Não gostou: apenas um (1)
Colaborou para a reflexão em sala de aula :
14 professores disseram que sim.
Apenas um (1) disse que não.

Comentários:

"Foi objetiva"; "conseguiu chegar até os professores sem estrelismos"; "levantou críticas à historiografia tradicional"; "fez críticas ao conteúdo falsificado do livro didático"; "enriqueceu ainda mais o nosso conhecimento"; "contribuiu muito para refletirmos sobre o caminho a seguir"; "mostrou que podemos buscar outros recursos didáticos"; "esclareceu e respondeu alguns questionamentos"

na Universidade"; "considerou assunto do programa"; "levantou questões de dúvida "; colocou novas formas de passar o conteúdo"; "levantou questões para reflexão antes de passar o conteúdo ao aluno".

Sugestões apresentadas pelos professores

- Manter encontros como este, com especialistas na disciplina.
- Encontros para relato de experiências por parte dos colegas.
- Análises de experiências sobre o ensino de história temática.
- Organizar grupos de professores interessados em trabalhar com História temática, com apoio material e oficial da Delegacia de Ensino, com supervisão da monitoria de História e, se possível, acompanhamento da professora Ernesta.
- Maior tempo para as palestras.
- Continuar trabalhando com número pequeno de professores por sala, como neste encontro, pois é mais proveitoso.
- Oficinas deveriam ser de pelo menos dois dias completos.
- Aprofundar as críticas e as sugestões bibliográficas.
- Maior tempo dedicado ao resgate do conteúdo.
- Repetir a aula do Prof. Ademir Gebara.
- Repetir a palestra da Profa. Áurea Sigrist.
- Oferecer oportunidade para assistir a todas as palestras.
- Selecionar melhor os conferencistas.
- Encontros entre Prof. de História e Geografia da mesma Escola para, juntos, elaborar temas em cima de um mesmo objetivo e mesma proposta de trabalho.
- Lutar para abolir os livros didáticos.
- Proporcionar encontros interdisciplinares.
- Proporcionar novas técnicas de trabalho.
- Planejamento por séries, para o próximo ano, como forma de intercambiar experiências e troca de material.
- Que o próximo entontro seja para troca de idéias sobre o planejamento de 1986.
- Julgar as palestras mais, práticas, como foi a da Áurea.
- Lutar pelo aumento do número de aulas de História e homogeneizar o número de aulas em todas as Escolas nas duas Delegacias de Ensino.
- Caso desapareça O.S.P.B. e Educação Moral do currículo, reivindicar estas aulas para História e Geografia.
- Mudança do programa, constando para o 1º grau, apenas História do Brasil.
- Fornecimento de textos, pela monitoria, para diferentes assuntos e diferentes séries.
- Diminuição da carga horária.
- Possibilitar acesso de todos ao material das outras salas.
- Continuar estes encontros com os mesmos palestristas.
- Elaboração e sugestão concreta de temas para serem aplicadas no próximo ano, dentro do estudo temático.
- Deveria ser incluido nos nossos debates o problema salarial.
- Frequência livre nos encontros.
- Feira de livros durante nossos encontros.
- Menos teoria e mais prática.
- Palestras sobre:
  - Psicologia da Aprendizagem e problemas de tempo e espaço.
  - A Era Vargas.
  - Brasil Contemporâneo e América Latina Contemporânea.
  - Com o Prof. Elgar de Deca.

- Tomas atuais.
- Colônia.
- República.

Outros comentários:

"As paradas têm apresentado um crescente melhoramento, cada vez mais interessantes. Preocupação dos responsáveis está surtindo efeito".

"Oficinas estão bem planejadas".

Agradecemos aos colegas professores, diretores, supervisores e delegados de ensino pelo apoio e incentivo que têm dado ao nosso trabalho.

As monitoras.

Outubro 1985

ANEXO XV

Título: RELAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DO CURSO NOTURNO

Autores: MONITORIAS DE HISTÓRIA - 1a. e 2a. DEs

Data: 25 de novembro de 1985

Assunto: Documento referente ao único encontro realizado à noite. Contém uma introdução destacando a importância do curso noturno no contexto da escola pública, número de professores participantes, assim como suas críticas, comentários e sugestões sobre o encontro.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
1ª E 2ª DELEGACIAS DE ENSINO DE CAMPINAS

PROJETO : REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU

RELAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DO CURSO NOTURNO - H I S T Ó R I A

" O COMPROMISSO com os alunos sobre os quais o fracasso e a exclusão da escola incidem maciçamente é que deve orientar a busca de uma ação competente.

Não tenho respostas detalhadas sobre como deveria ser esta escola competente, apenas coordenadas gerais a serem testadas pela prática.

Mas o COMPROMISSO é o momento primeiro, e como tal, mais importante - que respostas específicas".

(Mello)

Colega Professor,

Nos dias 26 e 27 de setembro, estivemos reunidos na EEPSG "Dom Barreto", à noite, com o objetivo de estudarmos melhor algumas questões relativas ao trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores do Curso Noturno com seus alunos.

As duas delegacias de ensino, através do Projeto Pedagógico - "Reorganização do Ensino de 1º Grau" - já haviam iniciado os encontros com professores, envolvendo todos os profissionais da educação.

Os encontros com os professores do curso noturno foram realizados por iniciativa do supervisores. Algumas escolas chegaram a relatar suas experiências - caso da EEPG "cel Firmino (julh/85) e da EEPG "Carlos Araújo Pimentel" (26/09/85).

Tem sido tarefa difícil a de ensinar e dar sentido à aula para o aluno do curso noturno. Um denominador comum entre professores e alunos que trabalham neste período tem sido o peso das exaustivas jornadas. A própria existência do curso noturno é sinal de gravidade.

Algumas questões levantadas nesse encontro nos servirão de ponto de partida para os próximos.

- "O problema maior " - " temos sido esquecidos "

Essas têm sido as afirmações mais ouvidas por nós. Sem dúvida este tem sido o curso menos estudado na nossa realidade educacional, haja visto a escassa bibliografia que temos sobre o assunto.

Já é tempo da escola da noite, que tem suas especificidades e seus problemas, encontrar seus próprios caminhos. Assim como a "escola do dia".

Os alunos "da noite", via de regra, são encarados como "os mais agressivos" - "os mais desinteressados" - "os que mais repetem" - "os que mais evadem".

Nesse sentido, seguem alguns dados estatísticos que poderão ajudar, nesse momento, nossa reflexão: O número de alunos que frequenta o curso noturno aumenta sensivelmente a cada ano; em São Paulo, eles representam 35% da clientela que frequenta o 1º Grau das escolas públicas e 60% da clientela que frequenta o 2º Grau.

- Outro dado para reflotirmos sobre "os que mais repetem" é fornecido pela estatística escolar nacional feita a partir de 1932, que demonstra ser a mesma a taxa de repetência dos alunos do diurno e do noturno.

O P.T.A. (Plano do Trabalho Anual), elaborado pela Secretaria da Educação em - 1985, confirma esses dados. O índice de repetência e evasão do 5ª a 8ª séries: é quase igual tanto no curso curso diurno como no noturno.

Portanto, o aluno nem repete o nem evade mais à noite. Será que a nossa escola - está montada e articulada para favorecer essa evasão?

O que leva este aluno à "escola da noite"?

Arriscando um palpite: - talvez ele queira estudar; - talvez, ele preciso estudar.

E quanto a nós, educadores, será que temos colocado o nosso conhecimento em favor do aluno?

"... a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação - cumpre a sua função política... Ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se em consequência sua importância política" (Saviani)

"O período noturno é reservado "para os filhos de trabalhadores manuais" sendo eles mesmo já trabalhadores regulares"... vemos que a situação dos cursos noturnos a nível de 1º grau, seja quanto a organização escolar, seja quanto ao tipo de clientela que atende, não sofrem alterações desde sua instalação. Continua sendo o lugar - de escolarização dos que não podem ter "o privilégio" de dedicar-se apenas ao estudo". (Carvalho)

O dado mais importante é que eles frequentam nossas aulas. Seria o momento de pensarmos qual conteúdo temos trabalhado nas aulas de História? A sua vida, o seu meio, seus interesses e suas características têm sido levados em conta? Temos fortalecido o seu poder de reflexão? Temos formado agentes transformadores de sua própria realidade? Para quem e para que estamos fazendo História?

Tantas dúvidas... Tantos problemas...

Alguns caminhos poderão ser pensados quando os profissionais e sua clientela - "da noite" estiverem lado a lado, cada um contribuindo dentro daquilo que lhe compete.

"... é indispensável ensiná-los a superar a visão idealizada que desenvolvem a cerca da escola e do trabalho para que possam compreender e desvendar os mecanismos que reproduzem e sustentam as desigualdades e contradições sociais.

Acreditamos que essa compreensão configura-se como um primeiro passo para que o aluno possa desenvolver sua consciência social e traçar metas voltadas para a superação das desigualdades sociais e assentadas nas necessidades e aspirações da maioria".

Colega; lemos sua avaliação do encontro do dia 27/09. Todas as questões foram - cuidadosamente analisadas:

- as dificuldades encontradas por série quanto à conteúdo e prática de ensino;
- o livro didático;
- relato do trabalho desenvolvido na escola sobre o tema "A Constituinte";
- avaliação das paradas anteriores (de julho e setembro); e
- as sugestões dos colegas.

Agora, estamos lhe enviando esta primeira reflexão do nosso encontro. Esperamos que você, lendo esse relatório, se anime a também procurar seus caminhos alternativos para o curso noturno.

" A possibilidade do que o arbusto se transforme em árvore dependo de sua capacidade de se enraizar e de resistir à força dos ventos"

(Neidson)

Monitoras de História:
Maria Lúcia e Vera Lúcia

Referências Bibliográficas:

Carvalho, Célia Pezzolo "a questão do ensino noturno"
Franco, M.Laura P.B. - "O ensino de 2º grau - Democratização? Profissionalização..."
Saviani, Demerval - "Escola e Democracia" para além da curvatura da vara.
Mello, Guiomar Namo de - Magistério de 1º Graus. Da competência técnica ao compromisso político.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
1ª E 2ª DELEGACIAS DE ENSINO DE CAMPINAS

PROJETO: REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU

RELATÓRIO DAS AVALIAÇÕES DO CURSO NOTURNO - HISTÓRIA

DATA: 26 e 27 De Setembro de 1985.

LOCAL: EEPSG DOM BARRETO

MONITORES: Vera Lúcia Sabongi De Rossi - 2ª D.E.
Maria Lúcia de A. Silvares Vasconcelos - 1ª D.E.

Número de professores participantes: 35
Avaliações respondidas: 34

1 - Dificuldades em relação:

a - ao conteúdo (sem especificar a série)

- Distante da realidade dos alunos do curso notruno, provocando portanto, desinteresse pelo assunto. - 9 professores.
- A dificuldade de se trabalhar com o noturno é maior, pois os alunos vêm para a escola cansados e esgotados, depois de um dia inteiro de trabalho - 5 profs.
- Falta de base e (ou) pré-requisitos por parte dos alunos (noção de tempo e espaço, por exemplo) - 7 professores.
- Falta de continuidade e sequência nos assuntos - 2 profs.
- Textos muitas vezes são elaborados de forma complexa e pobre em especificações - 2 profs.
- Alunos têm dificuldade em todas as matérias - 1 prof.
- Alunos não podem comprar os livros didáticos e isso dificulta o trabalho e causa perda de tempo devido à necessidade de colocar matéria no quadro-negro. - 1 prof.

5ª série

- Programa muito longo - 4 professores.
- Dificuldade de compreensão, por parte do aluno, em relação ao tema Brasil - Colônia - 1 prof.
- Alunos semi-alfabetizados, o que dificulta a leitura e compreensão dos textos. - 4 profs.
- Poucas dificuldades - 3 profs.
- Nenhuma dificuldade - 1 prof.

6ª série

- Conteúdo privilegiando Império e República é pouco interessante; privilegia História política e menospreza a época atual - 4 profs.
- Falta de uma proposta que priorize História da República e que ocupe pelo menos três bimestres - 1 prof.
- Alunos não gostam da matéria - 1 prof.

7ª série

- Conteúdo muito extenso, sem definição de prioridades. - 2 profs.
- História Antiga: não apresenta nenhum atrativo para o aluno (1 prof.); é muito difícil (2 profs.)? assunto cansativo e repetitivo (2 profs).

8º sério

- Conteúdo muito extenso - 1 professor

1º Colegial

- Alunos em pré-requisitos: noção do tempo e espaço, processo histórico, etc... 1 professor.

Outras dificuldades:

- Pouco tempo de aula no noturno (40 minutos) - 4 professores.
- Interrupção das aulas para reuniões, discussões, embora altamente consideradas, estão trazendo uma série de problemas de continuidade - 1 prof.
- Últimas aulas do noturno são prejudicas - 1 prof.
- Evasão escolar em larga escala desmotiva a todos e provoca desinteresse tanto do aluno quanto do professor - 1 prof.
- Área de humanas ainda é vista como menos importante - 1 prof.
- Jornada de trabalho do professor - 2 profs.
- Salário do professor - 1 prof.
- Falta de continuidade no trabalho por parte do professor A.C.T. - 1 prof.

Algumas dificuldades citadas e que consideramos como sugestões:

- Na 8ª série deveriam ser abordados temas mais atuais e a inter-relação dos movimentos políticos, econômicos e sociais em todo mundo - 1 prof.
- Importante que o aluno tenha conhecimento sobre os diversos assuntos de História do Brasil e do mundo, mas não devemos ficar apenas no conteúdo programado - 1 prof.
- Seria interessante pensarmos num trabalho introdutório no 1º semestre, ver as coisas e os fatos a partir do cotidiano, dentro das coordenadas tempo e espaço; como o homem se organiza e porque se organiza de diferentes maneiras. 1 prof.
- Deveria ser priorizado Idade Média na 7ª série e Contemporânea na 8ª série - 1 prof.
- O curso noturno deveria ser totalmente reformulado, com aumento dos anos letivos - 1 prof.
- É necessário o máximo de empenho do professor em adequar o conteúdo à realidade do aluno - 4 profs.
- História Antiga deveria ser trabalhada dentro da proposta de história temática - 1 prof.
- Aulas do noturno deveriam ser sempre duplas - 2 profs.

b - Dificuldades em relação à prática de ensino

- "Tempo de duração das aulas, Para minimizar esse obstáculo tendo trabalhar em conjunto com professores de outras áreas como: Português e Educação Artística. Com Português trabalho com textos, procurando despertar no aluno a importancia da interpretação; com Educação Artística o trabalho é feito analisando o desenvolvimento artístico e cultural de cada época, como por exemplo, o movimento de 22 (Semana de Arte Moderna), o desenvolvimento artístico e cultural após a Revolução de 30, sempre analisando as implicações políticas".- 1 prof.
- Falta de sala ambiente - 1 prof.
- Falta de biblioteca nas escolas - 1 prof.
- O pequeno número de aulas de História.- 2 profs.
- Bitolação dos alunos no questionário e rejeição dos professores em relação a novos métodos - 1 prof.
- Dificuldade em trabalhar o vocabulário - 1 prof.

- Falta de uma prática de ensino que unifique a História com outras disciplinas como: Geografia, Educação Artística, Português, Educação Moral e O.S.P.B. - 1 prof.
- Falta de técnicas que facilitem a participação do aluno na formação de um discurso histórico aprimorado pela prática reflexiva - 1 prof.
- Classes numerosas, dificultando aplicação de novas técnicas - 1 prof.
- Professores têm medo da inovação, não conseguindo se desligar do processo tradicional e autoritário - 2 profs.
- Alunos têm pouco interesse, portanto procuro despertá-los através de dinâmica de grupo - 1 prof.
- "Procuro trabalhar levando o aluno a refletir sobre sua realidade, relacionando temas como liberdade, opressão, igualdade, desigualdade, etc... - 1 prof.

2 - Livros didáticos adotados

5ª série - História do Brasil - José Dantas - 4 profs.
6ª série - História do Brasil - José Dantas - 4 profs.
7ª série - História Geral - José Dantas - 3 profs.
8ª série - História Geral - José Dantas - 3 profs.

5ª a 8ª série - Elian Alabi Lucci - 3 profs.
5ª a 8ª série - Maria Manuária Vilela Santos - 3 profs.
5ª a 8ª série - Gilberto Cotrim e Álvaro Alencar - 1 prof.
5ª a 8ª série - Ricardo e Adomar - 1 prof.
5ª a 8ª série - Raimundo Campos - 1 prof.
5ª a 8ª série - Borges Hermida - 1 prof.
5ª a 6ª série - Osvaldo Rodrigues - 1 prof.
7ª a 8ª série - Francisco de Assis Silva - 1 prof.

Colegial

História da América - Raimundo Campos - 2 profs.
História da América - Florival Cáceres - 1 prof.
Elza Nadai - 1 prof.
Koshiba - 1 prof.
Não adotam livro: 10 profs.
Realiza trabalho integrado (História e Geografia) - 1 prof.

Comentários:

- Não deveria haver um livro-didático e sim textos, apostilas.
- Os livrosdidáticos contribuem muito pouco para o desenvolvimento da matéria estudada.
- Os livros deixam muito a desejar, falta um conteúdo melhor.

3 - Constituinte

Em relação a esse item, alguns professores citaram apenas o trabalho realizado na Escola no dia D. Outros foram além e relataram a experiência envolvendo alunos, professores e comunidade durante todo o ano letivo.

As maiores críticas vieram justamente dos que, possivelmente, se limitaram ao trabalho no dia D, que não dedicaram ao tema um espaço maior, por falta de tempo, interesse, ou por não compreenderem a importância do envolvimento político de todos nós na luta pela Constituinte. Qualquer que seja a nossa preferência partidária, a Constituinte é do interesse de todo o povo brasileiro, portanto de nós professores também. O espaço que temos hoje é resultado de uma árdua luta, portanto temos a obrigação de ocupá-lo e ampliá-lo cada vez mais.

O trabalho foi considerado:
Bom - 18 professores
Regular - 8 professores

Fraco - 4 professores
Não realizou nenhum trabalho ainda - 1 prof.

Vejamos alguns comentários:

- "Achei ótimo a tentativa do debater e discutir temas nacionais dentro da escola, reforçar o pensamento do aluno sobre algo que lhe diz respeito: a Constituinte".
- "Foi bom, usamos o material usado pela D.E.".
- " Os alunos discutiram muito, o trabalho foi estendido à comunidade, fizeram um relatório reivindicativo".
- " O trabalho foi muito bom, pois levou à reflexão a comunidade, como um todo".
- "Tivemos uma palestra sobre o assunto com um vereador, leitura de jornais".
- "O corpo docente discutiu bastante, fez leituras, os alunos e pais também".
- " Todos os professores fizeram palestras em suas classes".
- " Não houve participação nem interesse, os docentes não tiveram tempo para preparação".
- "Aproveitei o assunto e o momento que estamos vivendo para conceituá-la e da importância vital de uma Assembléia Constituinte".
- "Houve participação de intelectuais específicos no assunto, além de alunos e prof. porém o primeiro passo deveria ser a conscientização entre os profissionais da escola".
- "O trabalho não foi bem feito, mas pretendo trabalhar sobre o assunto no próximo mês".
- "A presença de alunos foi pequena".
- " No período noturno deixou a desejar"
- "Furado, parece mais demagogia cívica".
- "Muito precário, os professores se sentiram mal de ter que fazer alguma coisa a toque de caixa".
- "Superficial, os alunos não opinaram por falta de tempo".

4 - Avaliações das paradas

A - Julho

Dos professores consultados (34) sete(7), não participaram da parada de julho, ou porque estiveram doente ou por terem começado a lecionar em agosto.

Eis alguns comentários:

- "Foi boa para começar a desenvolver técnicas propostas; pudemos observar através de relatos de professores, que estão desenvolvendo técnicas novas, que os alunos se sentem bem melhor dessa forma".
- "Encontro muito conturbado e resistência, de parte dos professores em aceitar a proposta da Escola Col. Firmino. As discussões não se deram em termos de validade ou não do projeto, mas partiram do pressuposto de rejeição do mesmo".
- "Ótimo o debate sobre os problemas do noturno e a tentativa de se buscar possíveis soluções".
- "Já me esqueci do que ocorreu".
- "Um pouco desanimado, por ser já quase férias".
- "Boa troca de experiências, levantamento de questões pertinentes ao professor e aluno, busca de solução para a educação".
- "Até certo ponto válida, embora tenha caido no velho e decantado tema: salário".

B - Setembro

- "Gostei da técnica da dinâmica de grupo; apenas achei que o fato de a equipe opinar erradamente perde pontos, vai inibir a manifestação do livre - pensamento e do censo crítico dos alunos".

- " Não gostei, não achei nada prático, não entendi o "porque" do que foi feito".
- "Boa tentativa de mostrar um novo método, mas precisamos de algo mais urgente, que possa ser concretizado mais a curto prazo".
- "Bem melhor que o de julho, mais participativo, mais ânimo na procura de melhorar".

Dia 27

- "Válida esta troca de opiniões em relação às diversas formas de História apresentadas pelos professores (temática ou não). Apenas acho que esses encontros devem nos trazer respostas mais concretas em termos de toda a experiência que temos apresentado. Acho, também que os dois dias deveriam ter sido dedicados à apreciação dos problemas na área de História".
- "Boa vontade dos monitores".

Outros comentários:

- "A intenção é boa e deve continuar, pelo bem das Escolas".
- "Pouco foi feito, pois não houve preocupação dos organizadores para com o período citado".
- "Mostrou o desprezo pelo noturno, não obstante os esforços de quem enfrentou classes repletas de professores raivosos".
- "O encontro por disciplina foi a melhor maneira de ficarmos sabendo da realidade de todas as Escolas do noturno".
- "Foi interessante na medida que propiciou a abertura de uma crítica a ser feita na disciplina".
- "Pouca proposta prática. No 1º dia não precisaria haver tanto tempo perdido, bastava a apresentação da proposta. No 2º dia as discussões foram desnecessárias".
- "Louvo o esforço de todos, acho fundamental tentar agir (trabalhar, lutar, mas particularmente não tenho muita vontade para tudo isto). Só acho que este esforço de pessoas sinceras não trará grandes frutos, porque no mundo - capitalista o 1º requisito para algo dar certo são os recursos e isto não - virá, será sem planejamento. Não por vocês, mas pela instituição da Educação neste país, estes encontros todos cheiram demagogia democrática, para que nos tranquilizemos que algo está sendo feito. É preciso que tudo mude para que tudo continue como está".
- "Para se avaliar as duas paradas, é necessário analisar o que foi feito antes delas, e, ao se concluir que nada foi feito, elas foram válidas. Válidas porque fizeram com que nos sentássemos, pensássemos e discutíssimos uma melhor maneira de exercer nossa profissão. Válidas porque fizeram com - que pensássemos em novas propostas para o ensino da História. Se até agora não apareceram resultados concretos, o caminho foi aberto, a partida foi dada, e existe a certeza de que os objetivos serão alcançados, cedo ou tarde".
- "Satisfatória".
- "Deixou um pouco a desejar"
- "Acho que estas paradas de julho e setembro estão servindo para nós professores termos uma visão mais ampla do ensino atual, procurando encontrar - fórmulas para melhorar o ensino, principalmente o noturno que é o mais carente, sempre através de debates e trocas de idéias com outros professores, colhendo opiniões para colocá-las em prática".
- "Ambas (as paradas) foram ótimas, estamos, através dessas paradas, trocando experiências; e o mais importante é o engajamento dos professores em querer mudar o modo de se ensinar História".
- "Válida a tentativa"

- "Foram muito dispersas: 1º deveria haver troca de experiência na própria área e depois discutir técnicas, conteúdos programáticos na área e só no 3º momento a integração".
- "Muito importante, pois isso prova que está havendo uma preocupação de todos no sentido de resolver os inúmeros problemas que existem. Pudemos sentir que a angústia é geral e essa troca de experiência é um primeiro passo para se tentar resolver as falhas existentes".
- "Está sendo positivo, muita coisa nova está sendo colocada e isto enriquece".

5 - Sugestões e observações:

- Repetição dos cursos do diurno para os professores do noturno - 4 profs.
- Debate sobre propostas curriculares para 1986 - 7 profs.
- Debate sobre reestruturação ampla do curso noturno - 4 profs.
- Repensar o ensino de História nos diversos graus e fazer novas abordagens - 1 prof.
- Convidar especialistas em técnicas na aplicação do ensino da História e recursos audio-visuais na História - 1 prof.
- Enviar material com antecedência - 1 prof.
- Criar monitoria só para o noturno - 1 prof.
- "Que se procure fazer com que haja realmente interesse de todos os profissionais do noturno em participar das paradas, e que, para isso, seja feito um trabalho de conscientização da classe antecipadamente, para que eles venham já para as reuniões com críticas e sugestões" - 1 prof.
- Integração de outras disciplinas como: Geografia, Educação Moral, Português, Educação Artística, trabalhando com textos de História em suas disciplinas e vice-versa. - 3 profs.
- Melhorar o conteúdo da disciplina no atual currículo - 2 profs.
- Unificação de História do Brasil de 5ª a 8ª série - 2 profs.
- Que o noturno seja visto com mais carinho, não só aluno, como professor, por aqueles que realmente estão à frente da Educação - 2 profs.
- Discussão da renovação dos currículos e da unificação dos mesmos para todas as escolas, isto sem impedir a liberdade do professor de como trabalhar esse conteúdo. - 1 prof.
- Métodos de avaliação em História - 2 profs.
- Próxima parada poderia ser realizada na própria escola, porém contando com professores, alunos e diretores e daí discutir-se propostas de mudanças - 1 prof.
- "Mais tempo para se discutir as diversas propostas e maior troca de experiências e informações" - 5 professores
- "Diminuir a distância entre intenção e gesto" - 1 prof.
- "Não as tenho, gostaria de as ter, mas estou doente, muito doente"... 1 prof.
- Que antes de iniciar qualquer atividade houvesse apresentação dos colegas - 1 prof.
- Cursos de reciclagem 1 prof.
- Encontros, uma vez por mês, por disciplina - 1 prof.
- Continuar o projeto por assunto, série, noturno - 1 prof.
- "Discutir o processo educacional mais geral, de forma aprofundada, com o confronto mais geral de forma aprofundada, com o confronto de minhas "adversárias" e análises discrepantes. Isto como condição de uma prática efetivamente democrática. A unanimidade costuma ser totalitária" - 1 prof.
- Trabalhar em pequenos grupos - 1 prof.
- Elaboração de atividades extra-curriculares para o curso noturno - 2 profs.
- Como tornar a escola mais atrativa para os alunos do noturno - 1 prof.
- Discutir realidades diferentes com profissionais de outras escolas. 1 prof.

Campinas, 25 de novembro de 1985.

ANEXO XVI

Título: ENCONTRO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Autores: MONITORIAS DE HISTÓRIA - 1a. e 2. DEs

Data: 27 de fevereiro de 1986

Assunto: Relatório sobre os planejamentos coletivos realizados nos dias 19 e 20 de fevereiro. O planejamento ocorreu em três níveis: a) discussão teórica ; b) discussão sobre a prática de ensino de história; c) reflexão e debate. Os relatórios dos grupos incluem a visão dos professores acerca do ensino de história. Estes foram transcritos no documento e distribuídos a todos os 200 professores .

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS

PROJETO: "REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU"

ENCONTRO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

DIAS: 19 e 20 de fevereiro de 1986
LOCAL: EEPSG "Aníbal de Freitas"

Professor: _____

EEP(S) G.: _____

Colega,

A proposta da monitoria de História para a semana de planejamento foi a de continuar o trabalho iniciado junto aos colegas no ano de 1985. Nesse nosso último encontro pudemos contar com a presença de 200 professores. Em relação ao ano anterior, o número de comparecimentos aumentou - chegamos a 180 no encontro de setembro/85. Foram 200 professores de História, que estiveram trabalhando, estudando e revendo posições, para que pudéssemos planejar em conjunto o presente ano letivo. Sentimos que aumenta a confiança. Sentimos que aumenta a nossa força enquanto grupo.

Nesse sentido, não nos interessava um planejamento dirigigo e com propostas prontas. Muito menos, queríamos impor uma proposta única de trabalho. Ao contrário, pretendíamos não só aprofundar a discussão sobre o ensino de História no contexto da Escola Pública nos dias de hoje como também proporcionar as condições para o surgimento de diferentes caminhos de trabalho.

Dessa forma seria garantida a liberdade de opção de trabalho dos colegas.

Ao mesmo tempo, o nosso trabalho seria grandemente enriquecido com a discussão, a troca de experiências, a comparação entre diversas alternativas viáveis de atuação em sala de aula.

Assim, optamos por não "atropelar", no momento do planejamento, o que vínhamos amadurecendo como grupo desde os nossos primeiros encontros. Por esse motivo planejamos o encontro em 3 níveis: a) o da discussão teórica iniciada com a leitura de dois textos (período da manhã - dia 19); b) o da discussão da prática de ensino de História: relato de experiências de professores da rede. Contamos com a presença de professores que desencadearam a partir de suas experiências e o debate em cada grupo:

- Professora Eliana Bollo da EEPG D.José de Camargo Barros - Indaiatuba (8ª série - Rev. Industrial)
- Professora Célia Maria Sampaio da EEPG Bairro do Monte Alegre - Paulínia (experiência com integração horizontal de disciplinas: História, Geografia, OSPB e Ed.Artística)
- Professora Maria Lúcia Fagundes da EEPSG "Porphyrio da Paz" - Paulínia (1º colegial - Estudo sobre a Nicarágua)
- Professora Vera Lúcia Sabongi de Rossi - EEPG "Barão Ataliba Nogueira" - Campinas - (6ªs, 7ªs, 8ªs. séries - algumas experiências com ensino de História)

c) Através da participação, da reflexão e do debate acreditamos que os colegas puderam vivenciar não só os fundamentos do ensino de História, como também os seus objetivos, a seleção de conteúdos (em linhas gerais) e de métodos.

Conforme foi combinado no nosso encontro, enviamos-lhe as propostas elaboradas pelos diferentes grupos de professores. Esse material servirá de base para o trabalho a ser desenvolvido no presente ano letivo.

Por se tratar de uma proposta aberta, pode ser revista e adequada à cada escola. Porém, a linha temática geral deve ser respeitada, uma vez que reflete o posicionamento de todos os professores de História. Além disso, respeitando-se essa linha temática (5ª e 6ª H. do Brasil - 6ª e 7ª H. Geral) garantiremos a existência da Escola democrática que não impede a circulação dos alunos por diferentes escolas, dependendo de suas necessidades.

Gostaríamos de destacar que, nesse momento de planejamento, seria extremamente importante se estivéssemos abertos e disponíveis para planejar com os professores I de cada escola e com os professores III de todas as disciplinas. Todos sentimos que a ampliação do nosso "espaço-escola" seria fundamental dentro do contexto político que vivemos - a nossa força na integração de áreas, na interdisciplinaridade abre nossos caminhos em busca de uma alvorada maior.

Nossos agradecimentos a todos os 200 colegas, professores de História, que estiveram nestes dias trabalhando, estudando e, acima de tudo dispostos a rever posições diante de um grupo. Com essa dedicação de todos, temos a certeza de que algo foi semeado - o nosso grupo de - professores de História.

Monitoras de História
1ª D.E. - Maria Lúcia de A.S.V. Concelos
2ª D.E. - Vera Lúcia Sabongi de Rossi

A VISÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA DE 12 GRUPOS DE PROFESSORES
(Apenas 4 com identificação)

GRUPO A: Por que se ensinar a História?

"Para preparar as novas gerações a fim de viverem em grupos onde deverão agir e interagir como agentes transformadores de sua sociedade, vivendo um presente em contínua preparação para o futuro, tomando as lições das gerações passadas.

- situar o aluno no presente;
- mostrar a transformação contínua da sociedade;
- desenvolver o espírito democrático, crítico, analítico;
- que o aluno se perceba sujeito da história;
- desmistificar o herói;
- conhecer seu mundo e as diferentes realidades;
- desafiar o aluno a ser agente histórico, desafiando seus colegas a se inserirem na História.

Através do espírito crítico, ensinar as experiências do povos do passado como lições para o presente, onde o aluno se sinta História na sua comunidade, caminhando para um futuro transformado com sua análise reflexiva e responsável do agente dinâmico.

Obs.:- - não pode se prender detalhadamente a conteúdo;
- não pode fugir do conteúdo;
- reforçar as contribuições de gerações passadas;
- relacionar sua história com as outras;
- desenvolver um conteúdo significativo.

Como ensinar?

Por meio de uma didática motivadora e reflexiva, procurar atingir as necessidades e os interesses do aluno inserido no seu contexto comunitário, com visão própria da sua realidade social.

- trabalhar com textos diversos;
- comparar textos diversos;
- dinâmica de grupo;
- integração com outras áreas;
- textos, figuras, síntese. "

GRUPO B

Por quê o ensino de História?

"Desenvolver o espírito democrático, crítico, analítico, interpretativo dando uma visão global do mundo.

Fazer com que o aluno perceba que é também o sujeito da história.

Como ensinar História?

1) Dinâmica de grupo, interpretação de texto, recursos audio-visuais, entrosamento com Português, Geografia principalmente.(e outras disciplinas).

2) Relacionamento do passado com o presente.

O que ensinar em História?

Como a nossa sociedade é dinâmica, há uma necessidade premente do professor se atualizar atendendo a essa sociedade, através disso ele procura se aprofundar, nos temas que possam atender a nossa realidade" - Prof. Nilde.

GRUPO C

Por quê o ensino da História?

" Dar conteúdo para situar o aluno no presente; o conhecimento visto pelo trabalho que o homem vem desenvolvendo pela história.

Mostrar que o homem está sempre em transformação e com ele a sociedade, em maior ou menor grau

O que ensinar?

- importância do conteúdo, reforçando as contribuições legadas;
- importância do tempo;
- mostrar diferenças entre classes sociais;
- conteúdo tradicional - sequência atual.

Como ensinar?

- associar história com outras disciplinas, Geografia, Ed.Artísitca,OSPB, Português;
- trabalhar com textos, música;
- Buscar fontes para o estudo da história
- A história como fonte interpretativa.

GRUPO D

Por quê o ensino de História?

"O ensino de História serve para dar uma visão de conjunto, isto é, o indivíduo passa a se ver envolvido em um determinado ambiente e à partir desse ambiente ele irá tomar consciência de todo o processo transformador da sociedade, seja no aspecto social, econômico ou político.

Através do ensino da História, será despertado um ser transformador, desafiador da realidade em que vive.

A nível de sala de aula, o aluno precisa ser colocado em "choque", isto é, ser desafiado a ser o agente transformador e, à partir daí, começar a questionar os colegas e toda a comunidade".

O que ensinar?

"Selecionar um conteúdo procurando mostrar aos alunos as contradições e as transformações pelas quais passou a humanidade e mostrar-lhes que é através das ações organizadas que o homem provoca a mudança".

Como ensinar a História?

"Vai depender da realidade de cada sala de aula, usando textos contraditórios, debates e principalmente não passar o conteúdo pronto, para que o aluno faça a descoberta"

GRUPO E

Por que ensinar História?

"Mostrar em primeiro plano que cada indivíduo é atuante e participante de sua própria história de vida, que constrói a história de uma nação.

Mostrar que todos os homens são iguais, desmitificando os heróis e mitos.

Desenvolver o senso crítico e a consciência da importância de participação do aluno na vida comunitária".

O quê ensinar?

"A identificação do aluno dentro de sua realidade e do seu país.

As diferenças entre o país em que vive, e os outros enfocando o contexto histórico.

Ensinar um conteúdo significativo.

Fixar a noção de tempo e espaço.

A correlação do conhecimento, pois este não é estanque".

E como ensinar?

Desenvolver conceitos básicos através de textos, figuras, procurando ir de encontro ao educando que nesse período trabalha com o concreto (5ªs e 6ªs).

- Através de síntoses, levar o aluno a aprender o que é essencial.
- Respeitar a liberdade de expressão do aluno, esperar que as idéias fluam, e que eles trabalhem estas idéias.
- A preocupação com o cumprimento do programa (o seriado de matéria)...

GRUPO F

Por que ensinar história?

"a) dar uma visão crítica do mundo;

b) fazer com que o aluno se situe na sociedade em que vive;

c) auto avaliação do aluno, pela sua importância dentro do próprio contexto;

d) chegar a um conhecimento maior das diversas realidades existentes.

O quê ensinar?

"Dar o sentido histórico de cada situação e seus conceitos, para entender o próprio homem dentro da sua região e sociedade (nos aspectos econômicos e políticos). Enfocar sempre uma visão crítica como indivíduo que faz parte desta História, proporcionando com isso um pensar crítico".

Como ensinar?

" a) Dinâmica de grupo
b) Textos
c) Pesquisa
d) Debates

Obs.:- Tentar buscar sempre uma integração entre as disciplinas ".

GRUPO G

Por que ensinar História?

"Objeto da História - ação do homem no tempo e no espaço.

O conhecimento da realidade gera o espírito crítico, passando a ter compreensão social da dinâmica social".

O que ensinar?

Dependendo ou partindo da ideologia do professor, da clientela e do fim - que o professor quer atingir. Analisar e selecionar os conteúdos que deverão ser estudados.

Como ensinar?

Os métodos e técnicas variam de acordo com o assunto estudado, finalidades, material disponível e clientela.

Professores:

Maria Aparecida	EEPG "Profª.Castinauta B.M.Albuquerque"
Euclydes Guimarães	EESG "Culto à Ciência"
Stela	EEPG "João Gumercindo Guimarães"

Os demais professores componentes rubricaram , não sendo possível a identificação.

GRUPO H

Por quê ensinar História?

" - Por que está no currículo.
- uma forma de entender o mundo. Por que está aí. Compreender os mecanismos do mundo em que vivo.
- Porque a humanidade vive uma certa crise.
- Situar o indivíduo no tempo e mostrar que ele faz parte desse tempo.
- Mudar o mundo para que o homem seja homem. Tornar o homem o agente transformador da escola.
- Desenvolver o senso crítico.
- É uma forma de politização do homem dentro da estrutura do poder".

O quê ensinar em História?

"Proposta temática - a partir dos momentos importante do momento.
- Não fazer um programa fixo - mas móvel - de acordo com as possibilidades dos alunos.
- continuar a história tradicional - porque existe o vestibular."

Como ensinar História?

-"Desmistificar a idéia do progresso da sequência.
- Mostrar a estrutura ideológica".

Professores:(GRUPO H)
- Airton Sérgio Mori - EEPG Felipe Cantúsio
- Ricardo José - EEPSG "Miguel Vicente Cury"
- José Francisco - EEPSG "Miguel Vicente Cury"
- Kazuo Kobayashi - EEPG "Laís Bertoni"
- Conival F.Côrtes - EEPG "Prof. Antonio Vilela Júnior"

GRUPO I - Grupo dos Agnósticos

Por quê ensinar História?

"A História sendo o acúmulo de experiências em todos os campos da cultura, permite conhecer a evolução da Humanidade como embasamento para novos e sucessivos progressos.

Fazer História é conhecer a si mesmo partindo do passado.

Através da História temos uma melhor interpretação da História do presente.

O quê ensinar?

"Ensinar um conteúdo relevante, significativo, de projeção atual, integrado dentro da perspectiva histórica".

O método é flexível.

"Partindo do tempo e daquilo que desperta a curiosidade e o interesse do aluno.

Partindo do que é prático e indispensável, que faz com que o aluno se situe e analise a evolução da raça humana e sinta o por quê dos fatos, dos acontecimentos e a sua própria importância neste processo".

GRUPO J

Por que ensinar História?

"a) por que ela é essencial para o aluno, ela entra no elenco das disciplinas humanas, ela faz parte do currículo.

b) A História deve ser ensinada porque deve dar ao aluno a compreensão da sociedade e da transformação da mesma, a História propicia a evolução social e a consciência crítica da realidade como agente da realidade em que ele vive."

O que ensinar como conteúdo programático?

" Trabalhar determinados aspectos, sem perder idéia do processo histórico. Para um estudo "Temático" o aluno tem necessidade de uma bagagem histórica. O estudo - por temas poderia ocorrer no 2º Grau pois até 8ª série o professor ensinaria a História em seu processo."

Como ensinar?

Trabalhar o processo histórico usando técnicas variadas, estimulando sempre a participação efetiva do aluno.

As técnicas serão variadas de acordo com a realidade da escola , a vivência do professor e dos alunos".

Professores:
- Marco Antonio Tavoiros Ramos - EEPSG Prof.Adalberto P. eSilva"
- N. João - EEPSG"Carlos Gomes"
- Maria Regina - EEPSG "Carlos Gomes"
- Darci A.C. Campos - EEPG "Francisco Barreto Lemo"
- Roberto Toledo e Silva - EEPG "Cristiano Volkart"
- Clara Thereza Araújo L. - EEPSG "Dr. Thomas Alves"
- Júlia L.V. Massucatto - - EEPSG "Dr. Thomas Alves"
- Valquíria M.T.Gomes Silva - EEPG ÁUrea A.A. De Godoy"
- Divina A. - EEPG do Bairro do Macuco
- Myriam A. Capósnoli - EEPG "Prof.Dr.Paulo M.Albornaz
- Adélia M. Patah - EEPSG "José Carlos Nogueira"
- Iracema Soriu - EEPSG Rev. José C.Nogueira"

GRUPO L : Por quê ensinar História?
"Para levar o aluno a descobrir que é:
- sujeito da História.
- Agente transformador
- Crítico.

O quê ensinar?
- Observar
- Conhecer
- Comparar
- Avaliar
- Criticar

Fatos Históricos dentro de um conteúdo significativo.

- Propiciar o diálogo do presente com o passado.
- Eliminar a idéia do determinismo histórico.
- Mostrar as particularidades de cada sociedade, questionando a periodização da História.

Como ensinar?
"Partindo de experiências pessoais.
Utilizando textos, revistas, jornais, audio-visuais, filmes, entrevistas, conferências, pesquisas, visitas a museus, indústrias, antiquários, exposições de arte, etc."

Professores:
Maria InêsP. Fonseca, Lourdes Kellesli, Glecy A. Moro, Maria José Spoglich e mais 7 professores que apenas rubricaram.

Outro Grupo - Comentário

"O ensino temático é uma experiência válida, [illegible] o grupo acha que não podemos restringir a essa única metodologia, o ensino durante o ano. As críticas já - seriam aquelas apontadas no final do texto, pela própria autora, além de que na afirmação do Jacques Le Goff "Consagrar, como me dizem que se faz, um ano inteiro de História, numa classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreenderem nada de História"...

Segundo o grupo, os fatores que dificultariam a aplicação do método seriam:
- poucas aulas semanais (2 no Colegial, 2 na 6ª série)
- professor com muitas classes
- professor com diversas escolas
- alunos de nível diferente
- classes superlotadas
- pouco tempo do professor para pesquisa e orientação dos alunos.

O que poderíamos fazer é que durante o ano desenvolver um tema dentro da programação normal (ex. situação economica do Brasil Atual - levantamento da situação do assalariado até o questionamento sobre a nossa dívida externa".

Seguem: 3 propostas do 5ª série
1 proposta do 6ª série
3 propostas do 7ª série
1 proposta do 8ª série
1 proposta do 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série (com os grupos de professores identificados.)

Projeto do curso do 5º sério
(proposta elaborada pelo grupo:

- Luiz Paulo Godoy Bordoni - EEPSG "Prof. Hildebrando Siqueira"
- Idjare F. do Campos - EEPG"Profª. Hercy Moraes"
- Vilma Giubiloi Pimenta - EEPG "Orlando Carpino"
- Aparecida Marques - EEPG "Regina C. Nogueira"
- Maria de A. Godoy - DDPG "Dª. Castorina Cavalheiro"
- Mario F. Ferraro - EEPSG "Dr. Elias Massud" (M.Mor)
- Aparecido Neres Santana - EEPG "Bairro Monte Alegre"
- Susan... - EEPG " Dª.Castorina Cavalheiro"
- Maria Christina do Ol. - EEPSG"Prof. Carlos Loncastro"
- Adão José Peixoto - EEPSG "Maria J.C.Cartezani"
- Dúilio B. Filho - EEPSG D.Barreto
- Vera Lúcia C. Ferrari - EEPG "Prof. Celestino do Campos"
- Myriam A. Capossoli - EEPG "Dr. Paulo Mangabeira Albernaz"
- Elvira Henrique - EEPG "Guido Segalho")

" 1 - Noção do História.
- a questão do tempo.

2 - Expansão marítima portuguesa.
3 - Colonização
- a problemática do índio (os usos e costumes - primeiros 30 anos)
4 - Organização do sistema açucareiro
- latifúndios monocultura, mão de obra, função exportadora.
5 - A economia mineradora e outras.
- decadência do sistema colonial: movimentos de independência."

Planejamento - 5ª série - elaborada pelo grupo:

- Abel I. Ramos - EEPSG "Prof. Luiz Galhardo"
- Edinalba Guedes - EEPG "Prof. Marcelino Velez"
- Maria Isabel Ladeia - EEPG "Dijalma Otaviano"
- Maria José Morelli - EEPG"Profª. Ana Rita Godinho Pousa"
- Ruth Alves de Godoy Ol. - EEPG "Ary Monteiro Galvão"
- Maria Lúcia Nepomuceno G. - EEPG "Jardim Flamboyant"
- Neide Angelon - EEPG "Rev. Eliseu Narciso"
- Eunice Lotufo Pedroso - EEPG "Vitório Zamarion"
- Antonio Simonetto - EEPG "Rev. Eliseu Narciso"
- João Francisco - EEPG "Profª. Edina A.B.Fonseca"

"Conteúdo"

I -"Localização do homem, desde o ambiente mais imediato até outras realidades.
- Noções de espaço.
- Noções de tempo.
- O conceito de História e sua importância.

II - O Índio Americano - organização, localização, contribuição
- No Brasil
- Os maias, astecas e incas.

III - Situação européia na época da invasão.

IV - O contato do índio com o branco colonizador.

V - Ciclos econômicos e a questão da mão-de-obra.
- pau-brasil
- a cana-de-açúcar
- a mão-de-obra indígena e o escravo negro.
- Movimentos de resistência das duas mãos de obra ao trabalho escravo.

VI - Expansão Geográfica
- pecuária
- mineração
- movimentos nativistas.

VII - Processo da Indopendência".

Conteúdo - 5ª série - elaborada pelo grupo:

- Encarnacion M. Rodriguez - EEPG "Bairro João Aranha"
- Cláudia F. Gerin - EEPG"Barão Geraldo de Rezende"
- Lilian P. da Costa - EEPG "Profª. Geny Rodrigues"
- Eliana Epotein - EEPG "Profº. Hilton Frederici"
- Ana Terosa Villar Chaim - EEPG "Orozimbo Maia"
- Mirian B. Hernandes Moraes - EEPG"Dr. Francisco A, Mascarenhas"
- Vanda P. Lima - EEPG Carlos A.Pimentel
- Lília T.Cardoso Pedrino - EEPG "Benedicta S.P. Wutke"
- Dolma A. Travaglini - EEPG "José Carlos A.Nogueira"
- Lúcio I. da Rosa - EEPG "Pdo. Leopoldo2

I - Introdução ao estudo da história
  a - O que é história
  b - Tempo histórico
  c - Contagem do tempo
  d - Divisão da história

II - Expansão comercial européia e descobrimento do Brasil

III - Período pré-colombiano
  a - Indio-dono da terra
  b - Indio x Português (colonizador - colonizado)
  c - Indio hoje (política indigenista)

IV - Período colonial
  a - organização social e econômica da colônia
    - exploração colonial e posse da terra
    - cana de açúcar
    - mineração
    - pecuária
    - bandeirantes
  b - organização política
    - capitanias
    - governo geral
    - vice-reis
    - mov. nativistas

V - Processo de independência do Brasil

6ª Sério - Conteúdo

Elaborado pelo grupo:

Maria José do Nascimento - EEPG "Prof.Joaquim Ferreira Lima"
Roberto de Toledo e Silva - EEPSG "Adalberto Prado e Silva"
Marli Pinheiro da Silveira Bruno - EEPG "Prof. Roque de M.Barros"
Cléia Regina B. Ferreira - EEPSG "Miguel V.Cury"
Maria A. da Silva - EEPSG "Elias Massud"
Antonio Quirino - EEPG "Horcy Moraes"
Vera Lúcia Zago - EEPG"D.João Nery"
Gervásio Lopes * EEPG "Consuelo F. Brandão"
Divina A. R. Rusovese - EEPG "Bairro do Macuco"
Valquíria M.T.Gomes da Silva - EEPG "Áurea A.A. de Godoy"
Elisabeth Lira de Oliveira - EEPG "José Pedro de Oliveira"
Sandra Masini - EEPG "Prof. Dr.Norberto Souza Pinto"
Katia M. Brunotti - EEPG Prof. José Lomo do Prado
Geraldo Dantas da Rocha - EEPG "Vitor Meirelles"

I - Unidades

1 - O processo da Independência

II - Conteúdo

- O que é Independência - ligação com o momento de libertação latino-americano
- Influência inglesa: a Política econômica.

2 - O primeiro Reinado

- A Constituição Outorgada (1824)
- A Confederação do Equador (1824)
- Primeiras manifestações populares dentro do Império regionalistas.
- A Abdicação:
  Causas político-sócio-econômico.

3 - O Segundo Reinado

- Política Interna
  - Organização político-partidária
  - os partidos políticos
  - O Parlamentarismo

4 - O Segundo Reinado

- Política Externa
  - A Guerra do Paraguai: o candilhismo, a influência inglesa contra o liberalismo econômico paraguaio - a repercussão da guerra nas instituições sócio-políticas brasileiras.
- Economia: o café
  - Imigração, Industrialização, Urbanização e modernização.
  - Protecionismo econômico.
- Cultura:
  - Manifestações urbanas influenciadas pela modernização.

5 - Declínio do Império

- Abolição da Escravidão
- Decadência dos "Barões do Café"
- Proclamação da República
  - Questão Militar e Questão Religiosa; momentos das Instituições hierarquizadas do Exército e Igreja

6 - A República das Oligarquias

- Coronelismo: aproveitar o conteúdo de "Roque Santeiro"
- Movimentos populares: Canudos em destaque
- A política dos governadores
- Tenentismo e Revolução de 1930

7 - Período do Vargas

- 1930 a 37
- Populismo
- Estado Novo (ligações com o fascismo)

8 - "A experiência democrática2

- Dutra e o retorno do Vargas
- Juscelino
- Jânio
- Goulart

9 -

9 - Período militar
- Política econômica e social 126
- Repressão política, cultural

10 - Nova República
- "Abertura"
- Constituinte

Programa - 7ª série elaborado pelo grupo:

Denise T. -	EEPG "José Lozano Araújo"
Oswaldo C.Ferreira	EEPG"Dª.Castorina Cavalheiro"
Roberto A. Goto	EEPG "Cristiano Volkart"
Maria S.P.	EEPG "Júlio Mesquita"
Terezinha Santiago Nonato	EEPSG "Rev.Prof.José Carlos Nogueira"
Sebastiana Dalva G.Martinez	EEPG "Júlio Mesquita"
Marcionela S.Vianna Garcia	EESS "Cúlto à Ciência"
Ana Maria do Campos	EEPG "Prof.Washigton José Lacerda Ortiz"
Fernando Teixeira da Silva	EEPSG "Barão Geraldo do Rezende"
Anna Christina C.M.Campos	EEPG José Lozano Araújo

Critério básico para seleção do programa:
- O trabalho como engendramento das relações sociais e relações de produção.

Introdução
- O que caracteriza o homem: criador de meios de produção.
- Noções de relações sociais

1 - Pré-história
Forças produtivas
Relações de produção
Transição para a Idade Antiga

2 - Idade Antiga
2.1 - Sociedades de servidão coletiva
Estudo de caso: Egito
Relação de produção = servidão coletiva
Ideologia para sustentação do poder: identificação do Faraó com Deus; mito da fertilidade.

2.2 - Modo de produção escravista:
Estudo de caso: Roma
Noções de formação da sociedade romana
Estratificação social e organização das relações de trabalho e do poder.

3 - Transição da Antiguidade para o Feudalismo:
Império Romano
- Obsolescencia do escravismo - decadência das cidades
- comércio
- tecnologia
luta de classes
- Invasões bárbaras
- Cristianismo

4 - Sociedade Feudal
- Feudalismo como resultado da acomodação de elementos da sociedade romana e germânica.
- Estratificação social
- Organização do trabalho
- A terra como fonte de riqueza - regime de propriedade da terra
- Ideologia cristã.

Bibliografia
- História das Sociedades - Ed. Ao livro técnico
- Pinsky, Jaime - Modo de produção antigo
- Maestri Filho, Mário - Escravismo antigo
- Engels, F. - Origem da família, da propriedade privada e do Estado.

7ª Série - Elaborado pelo grupo:
Maria Aparecida Ferraz de Azevedo - Marli Vido
Maria Aparecida Barnabé
Wilma C. de O.Marques
Wilda Zanatta
Sueli A.P.Victoriano
Elsa Maria Vorardo Bichara
Maria Isabel Codo
Maria Rita Rodrigues de Almeida
Luci Valchmam
Sylvia P. dos Santos
Valmir Cassim da Silva

EEPSG "Prof.Luís Galhardo"
EEPG "Padre Leopoldo"
EEPG "Profª. Noli Helena A.Andrade"
EEPG "Procópio Ferreira" - Campinas
EEPSG "Profª.Cecília Pereira"
EEPG "Coriolano Monteiro"
EEPG "Dr.Abrahão Aun"
EEPG "Consuelo Freire Brandão"
EEPG "Prof.Lázaro G.Teixeira"
EEPG "Domingos Ferreira"
EEPSG "José Maria Matozinho"
EEPSG "Núcleo Hab.José P.Nogueira"

I - Introdução ao Estudo da História
  a) noção de tempo e espaço
  b) conceitos : 1 - História
  2 - Política
  3 - Economia
  4 - Sociedade
  5 - Religião
  6 - Cultura

Estes conceitos serão amplamente trabalhados com os alunos através de textos, pesquisas em jornais, seleção de notícias através dos conceitos.

II - Pré-Histórias-Origem do Homem
  - Evolução

III - Oriente Próximo
  a) Aspectos geográficos b) político c) econômico
  d) socialismo e) religioso f) cultural

Obs.: todos os povos serão estudados de uma forma global (através dos conceitos: ~~político, econômico etc.~~)

IV - Antiguidade Ocidental - Grécia e Roma
  a) Origem do povo
  b) Aspectos físico-geográficos
  c) Aspectos Econômico
  d) " Social
  e) " Político (não dar guerras - só citá-las)
  f) " Cultural

V - Idade Média
  a) Desintegração do Império Romano
  b) Civilização árabe
  c) Feudalismo - origem
  " - caracterísitcas políticas, econômicas, sociais.
  d) A Igreja na Idade Média

Grupo:

Valcluomar B.Girotto	EEPG "Colestino de Campos"
Adélia Maria Carvalho Patah	EEPG "José Carlos Nogueira"
Iracoma Sóreo	EEPSG "José CARlos Nogueira"
Sueli Terezinha Pedroso Mano	EEPG "Prof. Antonio Fernandes Gonçalves"
Toka Paos Girotto	EEPSG "José Maria Matozinho2
Ana Maria Manzolti	EEPSG "Luiz Gonzaga da Costa"
Maria das Graças S. das Chagas	EEPG "Luiz Gonzaga da Costa"
Maria Estor	EEPG "Prof.José Carlos A.Nogueira"
Mariza Rogina S.	EEPSG "Dom Barroto"
Gtocy	EEPG "Prof. Antonio Vilela Júnior"
Ana Maria Gurgel Paiola	EEPG "Procópio Ferreira"

"Levando-se em consideração que o aluno até a 8ª série tem necessidade de um embasamento cultural, partiremos de um ensino do processo histórico através da seguinte abordagem:

I - Introdução aos estudos históricos
   a) O homem e a História
   b) Conceito
   c) Divisão etc.

II - Pré - História
   a) Origem
   b) Evolução

III - Transição para a História

IV - Civilizações antigas orientais - Egito, Mesopotâmia, Fenícia, [illegible], Hebréia em seus aspectos físicos, políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos relacionados.

V - Civilizações Ocidentais - Grécia e Roma

VI - Desagregação da Europa - Europa Ocidental e o feudalismo
   Mundo Islâmico
   Império Bigantino
   A igreja

A partir dessa bagagem cultural no 2º Grau achamos possível só adotar uma linha temática, pois o aluno já com uma faixa etária superior tem possibilidade de usar senso crítico e estabelecer uma vinculação mais profunda.

8ª Sério - GRUPO

-Jane O.R. Guimarães	EEPG"Col. Firmino G.Silveira"
- Nair Romano Scarfono	EEPG "Col.Firmino G.Silveira"
- Amauri Antonio C.	EEPSG "Carlos Gomes"
- Elizabeto L.A. de Sá	EEPG Noston Silva Tollos
- Eunice K. Arantos	EEPG"Carlos Araújo Pimentel"
- Maria Izabel Cruz	EEPG"Prof". Noli Helena A."
- Maria Emília M.Zimmermann	EEPG"Barão Geraldo do Rezendo"
- Carlos de Almeida Silvaros	EEPG "Prof. Antonio Vilola Jr."
- Maria Aparecida Moro	EEPG "Francisco Glicório"
-José Carlos Rodrigues	EEPSG "Dom Barroto"
- Rogina M.F. Itrobol	EEPSG "Profª. Maria J. C. do Godoy"
- Ana Maria D'Amérioo	EEPG "Orlando Carpino"
- Tamio Koga	EEPG "Fábio F.Syllos"
- José Francisco Vitorolli	EEPSG "Miguel V.Cury"
- Airton Sérgio Mori	EEPG"Felipe Cantúsio"
- Ernio Lonji	EEPG "Adalberto Nascimento"

- Uboro Gagliardi	EEPG "Adalboro Nascimento"
- Edgard Santucci	EEPG"Antonio Vilela Jr"
- Noydo A. Armando	EEPSG "Adalberto Nascimento"
-Anna Maria Diniz Lizorro	EEPSG "Adalberto Nascimento"
- Dirce Nogueira da Cruz	EEPSG "Prof. José Vilagolim Neto"
- Marly A.F. Henriquos	EEPG "Prof. Carlos C.Zink"

Toma: Origens do Capitalismo - 8ª série

I - Desagregação do Sistema Feudal
II - Expansão Comercial Européia - Mercantilismo
1- - Absolutismo
- Formação dos Estados Nacionais

2 - Colonialismo
3 - Reforma
4 - Renascimento

Toma: Desenvolvimento do Capitalismo

I - Iluminismo
II - Independência dos Estados Unidos
III - Revolução Industrial
IV - Revolução Francesa - Era Napoleônica
Congresso de Viena
V - O Processo de Independência da América Latina
VI - Movimentos Sociais da Europa no séc. XIX
VII- Neo-Colonialismo
VIII-Primeira Guerra Mundial
IX - Socialismo - Revolução Russa
X - 2ª Guerra Mundial
XI - Descolonização da África

OBS.:- Este programa foi elaborado de uma forma mais ou mesmos abrangente atendendo aos temas gerais propostos e respeitando a opinião das vários colegas do grupo. Mas com liberdade para cada professor fazer a sua opção.

Proposta Elaborada para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série.

Grupo:	
Maria Aparecida de Tella	EEPG "Marechal Mallet"
Marilze Caldas Spina	EEPSG "D.Barreto"
Regina Teixeira Boltramoli	EEPG "Prof. Milton de Tolosa"
Carmem Cecília Sampaio Torra	EEPG "Prof. Benedito Sampaio"
Neusa Maria P. Dolbol	EEPG "Artur Sogurado"
Maria Célia R. Francisco	EEPG "Artur Sogurado"
Wilma Simões	EEPG "Francisco Glicério"
Maria do Carmo	EEPG "Prof.Milton de Tolosa"

Obs.:- 1 - em nenhuma série será indicado livro didático, o trabalho será desenvolvido com textos de vários livros.
2 - O plano do 5ª série está mais detalhado, pois será colocado em prática uma experiência baseada no trabalho da profª. Circo.
O 3º e 4º bimestres serão planejados em junho/86 pelo mesmo grupo.

1º Bimestre I - Trabalho com o livro
"O que os olhos não vêem" - Ruth Rocha
Ed. Salamandra

II - Tema
. 1 - Você é História
1.1. - Que se faz com a História?
texto - aqui começa a História (livro:"Brasil, uma História - dinâmica", 1979. Mattos, Ilmar R. e outros - 1º vol. Ed.Nac.)
1.2 - Biografia do aluno
Cada aluno escreverá sua própria história (possível integração com geografia, português e matemática)
1.3 - O que é família
a) origem (migrantes ou imigrantes)
b) moradia
c) por que as pessoas vinham para Campinas
d) momento em que chegaram - por quê?
e) como é viver em Campinas?
- principais dificuldades
f) introdução do conceito de cultura urbana
3 assuntos - vestuário
moradia
alimentação
g) pergunta - "todos vivem como vocês?"
h) influência de outros povos na vida da cidade
i) outra cultura, outro tempo, outro lugar
- trabalho com revista Asterix - "Galia".
2 - Texto - "Um dia com os índios Timbira" Scarabelli, Helena - Estudos Sociais - 5ª série - 1972 - Ed. do Brasil.
Objetivo - mostrar outro tipo de família no mesmo momento histórico - família indígena.

2º Bimestre

III - Tema: São Paulo Antigamente - São Paulo hoje ou melhor: Campinas Antigamente - Campinas hoje.

1 - História do Bairro
- elaboração do texto com as informações obtidas nas entrevistas.
2 - Origem da Cidade de Campinas
- elaboração de linha do tempo, localização da cidade (fundação) e dados históricos
- personagens que aparecem.
- relacione a origem de Campinas à pobreza de São Paulo (levar ao contexto da colonização)
- o que aconteceu nos 200 anos anteriores
a) Descobrimento do Brasil - textos
visão do dominador - Carta de Caminha, relato do Piloto Anônimo, (doc. do livro Elza Nadai - 5ºs Ed.Saraiva - 1985 - pags.15 e 16
b) visão do dominado - texto "A História de Piratininga em: A Conf. dos Tamoios -- CIMI - Ed. Vozes - 1984 - pag.40 a 47.

3 - Como Campinas cresceu?
a) atividade bandeirante (origem de Campinas)
como fator de crescimento de S.Paulo
- pesquisar porque surgiu o bandeirismo.

b) que outras atividades econômicas já haviam se desenvolvido em S.Paulo? e no Brasil? (relacionar as atividades econômicas do descobrimento ao século - XVIII).

c) que atividades econômicas predominam hoje em Campinas?
- origem
- motivos que favoreceram - capital (café)
  imigração e migração
  transportes
- importância econômica da indústria e comércio na região.

d) importância cultural de Campinas (Carlos Gomes)

6º Série

Tema central: Constituinte

Proposta: O tema "constituinte" será o motivo do ano, isto é, através dele será "amarrado" todo o programa.

1º Bimestre

I - Organização do Estado Brasileiro

a) Organização da Família
- pesquisas - o aluno e sua família
- organização da família

b) Organização da Escola
- pesquisa do aluno: elaborar direitos e deveres e comparar com o regimento escolar.

c) Organização do Município - os 3 poderes (pesquisa do aluno)

d) Organização do Estado - os poderes (pesq. aluno)

e) Organização da União - os poderes (pesqu. aluno)
- Como foi organizado o Estado Brasileiro?

f) Proclamação da Independência

g) Constituição de 1824

2º Bim. h) 1º reinado (organização Política, econ. e social)

i) Regências - o por quê

j) 2º Reinado - (transf. econômicas, sociais e culturais)

l) Proclamação da República

m) Constituição de 1891

n) República Velha - caracterísitcas

3º Bimestre

- Revolução de 30 - texto
- Constituição de 1934
- O golpe 1937
- Período Vargas - retrospectiva social e econômica
- Constituição de 1946

4º Bimestre

- República Nova - Economia, Sociedade e Política
- Democracia Populista (1946 a 1964)
- Autoritarismo e Abertura
- Constituição de 1967 - 69
- Assembléia Nacional Constituinte
  - eleições
  - farsa da assembléia
  - representação das camadas sociais
  - importância da participação popular

7ª sório - 1º Bimestro

I - Texto "Pensando a História"

II - Quadro comparativo das diversas fases da Pré-História contrando as observando nas realizações o tipo do organização do cada fase.

III - Localizar as primeiras civilizações (com utilização constanto do mapas)

IV - Civilizações Pré-colombianas - origens, caracterísitcas, situação atual.

V - Modos do Produção (destacar um ou dois povos, para o entendimento do modo de produção) a escolher.

- Bibliografia utilizada - livro do OSPB - Frei Betto (pag. 14 a 29)

* Estudar com profundidade o mercantilismo, relacionando-o ao colonialismo do - século XVI.

VI - A colonização do Novo Mundo
- formas do colonização
- comparação entre América latina e América Anglo-Saxônica.

VII - As causas da emancipação da América Espanhola, Portuguesa e Inglesa.

VIII - A América Latina depois da emancipação colonial (priorizando um ou dois países latino-americanos).

8ª sório -

1º Bimestro - Estudo do texto

I - Revendo os modos de produção, fixando bem as caractorísticas e objetivos do mercantilismo.

II - Transformações ocorridas na Europa em função do desenvolvimento mercantilista.
a) o Renascimento (importância da valorização do espírito crítico)
b) a Reforma (ligar as lutas religiosas às novas idéias mercantilistas e situa-las como causa da emigração para América)

2º Bimestro

c) o Iluminismo (base intelectual do período revolucionário)
d) a Revolução Francesa (importância da ruptura do Antigo Regime e sua influência nas revoluções coloniais)
e) a Revolução Industrial - (afirmação do poderio inglês e mudança da política colonial)
- os movimentos operários e doutrinas sociais decorrentes da Rev. Industrial.

Os 3º e 4º bimestres serão planejados em junho, na próxima parada.

" O COMPROMISSO com os alunos sobre os quais o fracasso e a exclusão da escola inevidentemente ocorrem é o que deve orientar a busca de uma ação competente.

Não tenho respostas detalhadas sobre como deveria ser esta escola competente, apenas coordenadas gerais a serem testadas pela prática.

Mas o COMPROMISSO é o momento primeiro, e como tal, mais importante que respostas específicas "

(Mello, 1982)

Campinas, 27 de fevereiro de 1986.

Monitoras de História.
1ª e 2ª D.Es. - Campinas

ANEXO XVII

Título: HISTÓRIA

Autores: MONITORIA - 2a. DE

Data: novembro de 1986

Assunto: Primeiro documento referente aos encontros setorizados nas UEs. Contém o roteiro das atividades desenvolvidas e as avaliações realizadas pelos professores. O documento está dividido em duas partes. Na 1a. parte apresenta os resultados referentes à 1a. rodada de setores com professores III, realizada de 15 a 24 de abril de 1986. Na 2a. parte, os resultados da 2a. rodada realizada de 09 a 17 de junho de 1986.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO DE CAMPINAS
2ª DELEGACIA DE ENSINO DE CAMPINAS

H I S T Ó R I A

"... os alunos geralmente tomam seus livros e professores como ícones do saber. Não seria demais mostrar-lhes que essa falsificação não corresponde ao pedido de humildade do homem por seus limites cognoscíveis"

(Profs: Cláudia, Fernando, Eliane, Miriam, Marli, Ellen... Setor: EEPSG "Barão Geraldo de Rezende)

Ilmo. Sr. Diretor

EEP(S)G _____

Peço a gentileza de entregar este relatório contendo: roteiro das atividades e avaliações feitas por professores (Abril/junho) que participaram dos encontros ligados ao Projeto Pedagógico da D.E., ao Professor de História desta U.E.

Prof.(a) _____

Segue em anexo, bibliografia sobre América Latina.

Sinceros agradecimentos

Campinas, novembro/1986.

Vera Lúcia Sabongi De Rossi
Monitora de História da 2ª D.E.

Abrindo para balanço.

Primeiro Semestre - Professores de História aprofundando as discussões. Troca de experiências. História na horizontal. Reflexões sobre a prática. Busca. Estudo. Interesse. Receptividade. Brotos ocuparam o lugar das sementes. Em tantos lugares... Tantas falas de aula. Tantos alunos. O desafio do tempo. A conquista do espaço. Pedagógico. Difícil. Muitos tropeços. Poucas conquistas. O calendário oficial. Desafios. Migalhas. Nossos encontros oficiais. Poucos. Fevereiro. Abril. Maio. Junho. O - Projeto Pedagógico. Planejamento conjunto. Muitas direções. Amadurecendo em grupo. Lentamente. A partida. O presente vivido. Com alunos. Diversidade. A escola. O Projeto. Pedagógico/político. Reivindicação de professores. Grupos pequenos. Monitores nas escolas. Setores. Todos mais de perto. Juntos. Críticas. Crescimento. Professores de História - com professores de História - com professores de Geografia - com professores de 1ª a 4ª série. Verticalidade. Professores de História com outras disciplinas. Horizontalidade. Em alguns casos. Conquistas. Nossos encontros extra-oficiais. Na 2ª D.E. um ponto de referência de professores. A troca de idéias: O planejamento de aulas. A busca de várias linguagens no ensino de História: A escrita. O corpo. O desenho. A poesia. O texto. Leituras. Um querer recíproco. Valioso. O grupo de Professores de História de 1º, 2º e 3º graus. Na Delegacia de Cultura segundas ou terças feiras à noite. Estudos. Palestras. Sem abono. Sem dispensa do trabalho. Difíceis. Frutíferos. Fortalecendo-se. Nas escolas. Chamamento. Monitores de todas as disciplinas. A Interdisciplinaridade. As dúvidas. Trocas. Avaliação. Envolvimento. Diretores. Superiores. Alunos. Pais de alunos. Novos espaços. Alastrando-se. Segundo Semestre. Nas escolas. Mais chamamentos. Em Goiânia - CBE. Unicamp - ANPUH. Cursos CTNP/UNICAMP: Abolição à República. História contemporânea da América Latina. A discussão curricular - DE. Fase preliminar. Decreto. Grupos pequenos de professores. O espaço pedagógico. Difícil. Tropeços. Conquistas... A greve. Os salários. Força justa. O calendário reduzido. Dias letivos contados. Reposição de aulas. O espaço pedagógico... Luta! Juntos! A discussão da proposta curricular... O espaço... Importante. Imprescindível. Conquistando. Duramente. Semeando. Colhendo.

O Balanço não se fecha. Nunca.

O Balanço... da Rede.

"Tempo presente e tempo passado
Estão ambos talvez presentes no tempo futuro
E tempo futuro contido no tempo passado
Se todo o tempo está eternamente presente
Todo o tempo é irredimível:
O que poderia ter sido é uma abstração
Permanecendo uma perpétua possibilidade
Só em um mundo de especulação.
O que poderia ter sido e o que tem sido
Apontam para um fruir, que é sempre presente."

(T.S. Eliot. "Burnt Norton", in Four Quartets, p.13.)

1ª Rodada de Setores com Professores III - (Campinas, Paulínia, Monte-Mor e Indaiatuba)

De 15/04/86 a 24/04/86
Total de Setores - 07 - Local U.Es.
Total de professores: 115

Roteiro das atividades

1ª Parte - Pauta comum a todas as disciplinas

(1) O Projeto Pedagógico da Delegacia de Ensino para 1986.
a) pressupostos, b) objetivos, c) conteúdo, d) dinamica, e) cronograma - das atividades (Setorização e visitas as U.Es.)
(projeto reformulado a partir das reivindicações dos professores e diretores colhidas em Dezembro de 1985 - Avaliação do trabalho da equipe Pedagógica das D.Es. - Supervisores e monitores);

(2) Informações a respeito do documento
"as uvas não estão mais verdes: um novo currículo" - CENP - 1986

(princípios norteadores da nova proposta curricular)

2ª Parte - História

- informes sobre cursos, Palestras e grupos de Estudo para 1986;
- o ensino de História e as novas propostas curriculares;
- avaliação do Planejamento feito em fevereiro de 86 por todos os professores;
- as noções de tempo e espaço na criança: testo para avaliação dessas noções em 5as e 6as séries) - tentativa de trabalho integrado com professores do 1º a 4º série;
- sugestão de técnica para leitrua de texto;
- troca de experiências entre os grupos (ver relatos a seguir)
- avaliação
  a) da aprendizagem prof./aluno e
  b) avaliação do encontro no setor.

material utilizado: Texto: as possibilidades históricas do meio - Jean Luc Noel
- Coletânea de documentos sobre a Idade Média (fontes primárias)
- Texto: "as uvas não estão mais verdes?" - CENP
- Subsídio para aula: textos de História da América e textos de História Geral e do BR (CENP)

Avaliações feitas por professores de História nos setores contendo: Rolato do trabalho efetuado em aula (de cada grupo) e avaliação do trabalho realizado com a monitoria:

- Setor sediado na EEPG "Guido Sogalho":
- Tópicos - Setor "EEPG "Guido Sogalho" (em grupo)

Grupo 1
- "Seguimos o conteúdo tradicional Brasil Colônia até Independência.
- Trabalhamos o conteúdo com auxílio de textos. Usamos a técnica de compreensão de leitura do texto com apoio de vocabulário.
- Com a sua colocação sobre a técnica de leitura de textos através de etapas podremos de melhor maneira trabalhar os textos e assim verificar um melhor ensino aprendizagem.
- Foi bastante válido a sua colocação sobre a técnica de leitura por etapas, os textos colocados e também os elementos para medir as noções de tempo e espaço para aluno de 5ª série.
Esse reencontro de professores em menor número possibilitou maior entrosamento entre professores e também com a monitoria".

Proposta
"Análise do conteúdo programático do 1986.
5ª séries.

Dentro de um grupo formado por 4 professores, detectamos 3 realidades distintas em relação ao planejamento:

1ª realidade: professor encontra dificuldades em planejar um programa anual e segui-lo, desconhecendo o potencial crítico e de conteúdo dos alunos. Vê a necessidade de conhecer os alunos e trabalhar a sua realidade e seus interesses.

2ª realidade: professor tirou licença no início do ano e retornou em 05/04. Como nunca fez planejamento antes, está com problemas em fazê-lo, e tem dificuldades de encontrar quem o auxilie".

Avaliação do encontro

O encontro foi importante e deve continuar existindo para trazer aos professores novas perspectivas em termos de conteúdo e de reflexão; não deixando o professor isolado dos outros professores.

O nosso tempo é pequeno em sala de aula e o material didático para trabalhar com os alunos é escasso. Diante desses problemas devemos buscar soluções para integrar esses alunos no aprendizado escolar, fazendo-o agentes ativos, questionadores e críticos".

Setor: EEPG "José Maria Metosinho" - 18/04/86
5ªs e 6ª séries

Grupo 1

Item 1 - Com referência ao item 1, os professores deste grupo, estão em fase de observação e análise, conseguindo porém atingir a média desejável para o planejamento do bimestre.
Obs.- alguns professores (2) estão com problemas específicos - distância da vida concreta do aluno, com a escola, indisciplina.

Item 2 - Material utilizado .
- aula expositiva, textos complementares, globo e planisfério, livro didático, dicionário, pesquisas.

Item 3 - Replanejamento - uma retomada de posição, frente aos problemas encontrados.

Avaliação do encontro

- Bastante positivo. De todos os encontros o mais proveitoso.

A setorização parece ser mais eficiente e o número reduzido de professores facilita a comunicação. Única ressalva: menor número de assuntos em pauta.

A reunião foi concreta, palpável e pressupõe uma verdadeira prática histórica.

Grupo 2

"Resultados do 1º Bimestre:

Para a 5ª série - o método está sendo falho, pois, os resultados estão sendo negativos.

O professor está dando a idéia, as conclusões aos alunos e não fazendo com que o aluno pense e chegue as suas próprias conclusões.

Nossa proposta para a 5ª e 6ª séries

1 - Vamos usar o Livro didático como texto.
2 - Vamos tentar educar o aluno para o estudo, aplicando a sugestão dada (nem que for por cima sem muito aprofundamento) até o item 4.
3 - Eliminar o questionário como forma de avaliação (decorar questionário para fazer prova).

Avaliação do Encontro

Foi aproveitável, pois, o nosso grupo pretende adotar a Técnica do estudo do texto, sugerido para 5ª e 6ª.

O encontro foi muito melhor aproveitado, por ser um grupo pequeno e de áreas vizinhas, Portanto com muitos pontos em comum.

Gostaríamos de ter mais técnicas de Estudo de texto.

O número de aula também é muito pouco, pois o programa de História é muito grande".

Grupo 3 - 5ª Série

"- Dificuldades de trabalho com as 5ªs séries do noturno;
- medo, angústia que nós temos em romper com o programa já estabelecido e respeitar o ritmo da classe;
- experiência com uso de material elaborado pelos próprios índios, em que houve uma identificação muito grande dos alunos. Para isso foi necessário quebrar a sequência do programa e preocupação em cumpri-lo integralmente.

Nossa série - nome do livro - "História dos Povos Indígenas" - Ed.Vozes.

6ª Série

- a extensão do programa - impossível de ser cumprido;
- quase nunca se vê o período republicano de maneira satisfatória;
- necessidade de mudança no currículo, mas essa discussão deve ser amadurecida entre os professores;
- ênfase maior à História do Brasil no 1º Grau;
- as escolas ainda funcionam com diferente número de aulas nas 4 séries do 1º grau - escolas com duas, três e quatro aulas semanais.

É indiscutível a importância do trabalho com quatro aulas.

Avaliação

O grupo considerou muito positiva a diminuição dos grupos e a dinâmica dos trabalhos.

Orientação metodológica, material elaborado, trabalho da monitoria muito proveitoso e adequado à nossas solicitações anteriores".

Setor: EEPSG "Barão Geraldo de Rezende" - 17/04/86

Grupo 1

"Avaliação do Planejamento Bimestral
- Conteúdo e Técnicas da 5ª série

I - Introdução à História
1) Tempo e Espaço - "A linha do tempo da vida do aluno" - Linha do tempo da História.
2) Os fatos históricos - "mural de recortes de revistas sobre fotos políticos, econômicos, sociais, religiosos e esportivos, etc. - Fontes históricas - orais, escritas.

II - O Homem Pré-histórico brasileiro
- O Indígena Brasileiro - fontes arqueológicas
- Maquete de aldeia indígena
- Textos sobre o índio de antigamente e a luta do índio de hoje.

III - Expansão Comercial Européia.
- Manipulação de Mapas e Atlas.
- Grandes navegações: Colombo - frutos descobertos na América.
- Vasco da Gama: as especiarias.
- Cabral e o descobrimento do Brasil: aproveitamento do texto da "Folha de São Paulo"
- "Passagem do Cometa coincidiu com a descoberta do Brasil".

Avaliação do encontro
- Como das vezes anteriores foi bom para nós trazer subsídios para o nosso trabalho e avaliação da nossa tarefa e perspectivas para novos encontros.
- Trocas de experiências entre professores das mesmas séries em termos de conteúdo e técnicas."

Grupo 2
"Avaliação do Planejamento Bimestral: Setor: DEPSG "Barão Geraldo de Rezende"
5ª Série: Noturno
Impossibilidade de avançar com conteúdo, por mais que se mude o método, nada funciona: desinteresse geral, não homogeneidade (alunos menores de 11 anos com alunos adultos, que pararam de estudar, sempre com mais de 3 anos); salas lotadas.

Consenso: classes lotadas

5ª Série: Dificuldade do aluno de 5ª série: escrever. Discutem, falam, desenham, mas na hora de escrever o bestastre é geral.
6ª Série: conteúdo muito extenso (Império/República)
Então trabalha-se com assuntos "mais importantes", neste momento há uma escolha do professor, "o que é mais importante".
7ª série: O conteúdo proporciona um entusiasmo maior, porém é também muito extenso, dessa forma privilegiamos alguns pontos.
8ª Série: Retomamos, geralmente, ao feudalismo, para verificar a passagem do feudalismo/capitalismo, para depois passarmos para as Revoluções e mundo atual.
Essa retomada do Feudalismo é necessária pelo motivo do conteúdo da 7ª ser muito extenso e não dar tempo de chegar a esse ponto.

Avaliação:
Foi muito válida, apesar do tempo, pois em grupos menores o rendimento é maior".

Planejamento de História - Setor: DEPSG "D.Barreto"

1 - "Avaliação do planejamento/86 - 5ª e 6ª
Conteúdo - segue o roteiro - texto do livro é difícil utilizar textos paralelos pela deficiência e dificuldade do entendimento do aulo.
Metodologia - livro adotado: José Dantas - Ricardo e Adhom
Entendimento do texto, estudo dos parágrafos.

7ª e 8ª

Conteúdo - Realidade diferente em vista do noturno. Diurno-livro adotado.
Metodologia -Textos paralelos, maior compreensão do aluno por causa da sequência. É possível saber a localização de tempo, espaço. Noturno dificuldade do aprendizado por causa do nível e condições do aluno.
8ª - uso da linha temática: México (Por causa da copa): localização, descobertas marítimas, etc.
Profª. Stella - "EEPG João Gumercindo Guimarães" (1 só professor) (Cronologia, do conteúdo do roteiro oficial, incluindo o tema)

2-

Avaliação do encontro

Meio período mais produtivo, menos cansativo, material fornecido excelente.
A monitora é democrática, cativante e nos auxilia na valorização da História.
Ponto de reencontro, troca de idéias, aprendizado de novos métodos, discussão e planejamento da História.
O sistema de número reduzido de professor surtiu mais efeito".

Grupo 2

Conteúdo e Metodologia - EEPSG "D.Barreto"

- Tradicional (3) Raimundo Campos
  Álvaro Duarte Alencar

- Tradicional com inovações (3) textos
  1 - Temática - Terra - tema trabalhado por toda a escola
    - Luciano Ramos
      Francisco de Assis.
  - Inovador (1) o aluno percebe como é feita a História (o próprio historiador)
    Vida - família/Comparação através de textos dos índios)

6ª Série - Inovador
- Tema Constituinte (1)
  - organização da família, escola, município, estado, União

  2 - Tradicional com inovações
    - Tema - Organização - funções do cronograma da escola, mais Francisco de Assis.
    - Tema - A terra, enxertado com livros da coleção História Popular, mais Luciano Ramos.
    - Francisco de Assis mais o livro da CIMI
    - Tradicional (3) - Álvaro Duarte
      Alencar

Avaliação

Favorável - grupo pequeno
É muito importante ficarmos a par do programa do ano/acontecimentos, cursos)
Importante também uma tomada de posição quanto ao planejamento e a metodologia.

Grupo 3 - EEBSG "D.Barreto"

1 - Conteúdo e metodologia
2 - Avaliação desto encontro

5ª Série

1) Ênfase na localização do tempo/espaço
A importância do homem fazendo a História, desmistificando o "herói".
Origem de Portugal - causas do descobrimento do Brasil.

Metodologia

Aula expositiva, dinâmica de grupo e debates.

6ª Série

Um dos professores começou com a contemporanização da História, mostrando as lutas existentes no Brasil.
Um dos professores começou com Tiradentes - sua figura, o porquê?
Um dos professores começou com a vinda da Família Real.

7º Sório

Um dos professores - Diferenças e o que tem de comum na economia, política entre os povos antigos. Qual é a posição desses povos hoje?

Um dos professores - fala de uma maneira geral sobre PréeHistória e povos da Antiguidade. Dá um especial destaque para o estudo da Grécia.

Um dos professores - fala com profundidade sobre a Pré-História.

De uma forma sintetizada mas separala os povos antigos.

8º Sório

Um dos professores começou com feudalismo - mostrando o papel da Igreja na Idade Média até a atualidade.

Um dos professores - não usa livro didático. Está tentando fazer um aperfeiçoamento do político".

Participantes: Mário, Cléia, Maria Abadia, Alda, Maria Antonieta, Marta, Myriam Rodrigues, Vitória".

Grupo 4 - Avaliação do Planejamento: Conteúdo e Metodologia.

5º Sório

livro adotado: José Dantas, Elza Nadai, Jonas Neves.

Trabalho com textos paralelamente.

Aula expositiva diversificada.

Imaturidade dos alunos, despreparo, indiciplinados, o comportamento dos alunos ligados a brincadeiras e pouco estudo e leitura; o professor tendo a ser enérgico, para conseguir alguma coisa.

Os alunos têm uma dependência incrível do professor, para tudo, os alunos tornam-se sem criatividade, para tudo o professor tem que responder.

Uma grande parcela desta dependência não seria talvez uma imagem "paternalista" - deixa das 4 primeiras séries?

- Sistema de avaliação
- Dissertativa — Questionamos a questão de conceitos?
- Porques...
- testes

O importante é o aluno colocar suas opiniões, idéias e não ficarem presos ao livro e questionário e descoberta.

- Um objetivo é levar o aluno a pensar, refletir, questionar, criticar e avaliar as situações diante de sua capacidade.

Reconhecemos que o trabalho com a 5ª série é um trabalho, lento, demorado e persistente. Um trabalho de conscientização e importância.

Obrigatoriedade da entrega do planejamento?

- seguir o oficial ou o planejamento não é um instrumento flexível;
- controle sobre o planejamento.

Avaliação do Encontro

= melhor que o outro;

- mais objetivo, mais próximo da vivência.
- boa a contribuição do material. ".

SETOR: EEPSG "Profª. Horcy Moraes" - 23/04/86 - Campinas

"Sobre as 5ªs séries

- falta de possibilidade de expesição, "expressão" - oral do aluno - de 5ªs;
- com a adoção do livro didático, houve maior, aproveitamento do conteúdo;
- necessária a noção do Mapa Mundi, com desenho para pintar;
- importância da noção do espaço e tempo;

- importância do trabalho dos professores de História e Geografia;
- importância da "liberação" da quantidade de conteúdo e da adoção de um livro, substituído (o livro) pelo "estudo de texto";
- o livro didático deve ser levado com "meio", não como fim;
- péssima expressão escrita do aluno;
- péssima expressão oral (alunos de 5ª e 6ª séries);
- dificuldade para discutir idéias;
- importância do hábito de estudo

Avaliação do dia 23/04

- Importância do aproveitamento do trabalho por ser um grupo pequeno.
- Importância da homogeneidade do setor (escolas) com a mesma realidade.
- Presença próxima do monitor o que permitiu que o grupo questionasse e tivesse as questões respondidas.
- Importância dos textos que foram dados, possibilitando aos professores, o reconhecimento de um outro materia. Importância da indicação de leitura.

Negativo
- "curto espaço de tempo".

Grupo 2 - EEPSG "Hercy Moraes"

5ª e 6ª série

"A dificuldade maior está sendo a interpretação de textos. Os alunos se perdem quanto ao significado de determinadas palavras e geralmente os livros didáticos adotados trazem uma linguagem acadêmica, isto é, distante da realidade do aluno.

Os professores têm procurado fazer os alunos detectarem essas palavras buscando o seu significado.

- Apesar dessa busca do aluno o aluno não consegue relacionar noções de tempo, espaço e quais os reais objetivos do autor ao escrever aquele texto que está sendo analisado.

- Nas sextas séries já existe maior possibilidade de se trabalhar com textos do que nas quintas, isso devido à uma visão mais global que o aluno adquiriu.

Os professores do grupo acreditam que é funlamental o trabalho realizado juntamente com os professores de língua portuguesa, pois o não conhecimento de palavras tanto escrita como oral desencadeiam uma série de dificuldades futuras.

- A maior parte dos professores do grupo afirma haver colaboração quanto ao método de trabalho por parte da direção e entre os professores de outras áreas as vezes concordam, mas acabam não participando do projeto.

Quanto à escola em que a relatora deste texto trabalha, apesar de haver a participação de professores de português, educação artística e ciências, a direção interfere muito em nosso trabalho, pois tem uma idéia pré-concebida de que os alunos são marginais e que são incapazes de trabalhar em grupos ou criar alguma coisa entre outras coisas acredita que impondo de cima para baixo o conhecimento dará resultado.

O trabalho com a comunidade é válido no sentido de se trabalhar em conjunto onde todos se sentem responsáveis por aquilo que criam ou descobrem.

Quanto ao trabalho por temas propostos no 1º encontro desse ano é válido, porém não está dando para trabalhar em todas as séries em decorrência do tempo e também da clientela.

Avaliação
A troca de experiências foi importante.
Os textos apresentados como subsídios darão margem a reflexões.
O grupo acha que novos textos deverão ser apresentados.
Desta vez foi possível trabalhar melhor, pois o grupo foi menor e a troca de experiências maior do que diz respeito ao cotidiano.

Grupo 1

Setor: EEPG "Mario Natividade"

1 - Achamos que a monitoria precisa colocar bem claro as estratégias utilizadas pelo Projeto para reorganização do Ensino de 1º Grau.

Vemos o seguinte: as mudanças precisam ser realizadas e elaboradas pelo professor (peão da obra aluno-cidadão) ainda que as diretrizes sejam fornecidas pelo grupo do Projeto. Uma somente é lançala, onde ela germina se espera uma divulgação e melhor aceitação da idéia de mudança.

No entanto o professor que se propõe iniciar a mudança sobre muitas pressões da direção dos pais, dos colegas, de si mesmo.

Não está sendo compreendida a base teórica que fundamenta o projeto, principalmente pela direção da escola e depois pelos próprios professores.

2 - O dia de hoje foi muito produtivo, principalmente pela reflexão que foi possível num grupo pequeno.

Interessa ao professor que quer mudar alguns galizamentos e formas concretas de trabalhar de forma nova"

Participantes: assinaturas ilegíveis.

Grupo 2

Avaliação do Planejamento - 1º Bimestre

Setor: Campinas - Mario Natividade - 5as e 6as séries.

Conteúdo

"De uma maneira geral o conteúdo foi atingido, de acordo com o processo usado por cada professor, trabalhando com conteúdo e texto, usando também mapas, dicionário, biblioteca.

Dificuldades encontradas

- Alunos sem pré-requisitos (leitura, escrita, interpretação, noção de tempo e espaço)
- Apatia dos alunos.
- Ausência de material didático.
- Classes numerosas.
- Espaço físico.
- Integração com outras áreas.

Obs.:- maiores dificuldades encontradas nas 5as séries.

Avaliação

- Escrita
- Participação em sala de aula.
- Chamada oral".

Grupo 3 - EEPG "Mário Natividade"

5as séries

Quanto ao conteúdo

No geral os professores estão lecionando os mesmos textos, embora os livros sejam diferentes.

Técnica

- Interpretação de texto - Questionários (alguns usam outros não)

Vocabulário do texto

Dificuldades devido a falta de base o que ocasiona indisciplina trazendo como consequência um grande desgaste ao Professor.

Material usado

1 - Livros adotados - Francisco de Assis
Elian A. Lucci
José Dantas

2 - Pesquisas - Jornal, TV, Revistas.

A série mais problemática, é a 5ª série, tanto no que diz respeito a aprendizagem, quanto ao entrosamento numa nova sistemática de ensino.

Avaliação

Do grupo: é que existe bastante entusiasmo pelo projeto pelas monitoras. O livro didático não deverá ser abolido, pois existe ótimos livros atualmente. É necessário buscar apoio nessas reuniões para que se consiga um entrosamento especialmente o conflito entre a 4ª e 5ª série, o que acasiona a grande reprovação e frustação dos alunos e pais.

Novas técnicas de aulas, são sempre bem-vindas".

6ª - Série

Conteúdo

Desenvolvimento da conscientização do espírito crítico.
Desenvolvimento comum.

Técnica

Interpretação de textos
Sinóticos
Noticiário de TV e de jornais, etc.

Material usado

- Livros didáticos e outros".

Grupo 1 - Setor Indaiatuba - EEPG "Randolpho Moreira Fernandes"

Conteúdo : A História
- individual, da classe, Como estudar História? O tempo da História
O modo de produção primitivo
O índio

Outros chegaram: Antecedentes da História do Brasil

Método: Piaget - a partir da ciência da criança.

Técnicas: leitura individual, pesquisa, análise de textos, entrevistas, dramatizações, estudos dirigidos, discussões em grupos.

Avaliação: chamada oral, análise de textos, observação do aluno pelo professor, auto-avaliação, exercícios, redação

Material didático: textos, atlas, geográfico e histórico, mapas, livros didáticos, fotos, roupas, objetos pessoais, "relíquias" (dentes, umbigo, brinquedos, etc.)

6ª série

Conteúdo O que é História
Modos de produção
Panorama internacional à época da Independência
O papel da Inglaterra
Transição do feudalismo para o capitalismo (no mundo)
O processo da independência
A independência de Portugal e a dependência da Inglaterra
A Constituinte de 1823.

Método: Idem ao da 5ª

Técnica, Avaliação e Material didático, também igual ao da 5ª, com as devidas - alaptações".

7ª Sério

Conteúdo : O que é História?
Como estudar História
Ciências auxiliares da História
A periodização da História e críticas sobre isso.
O aparecimento do homem na Terra
O modo de produção primitivo
O modo de produção asiático - Egito

Métodos, Técnicas, Avaliação e Material Didático,
Idem à 5ª série,

8ª Série

Conteúdo: Modo de produção feudal
Transição para o Capitalismo

Método, Técnica, Avaliação e Material didático
Idem à 5ª série.

Avaliação do Trabalho de hoje

Insistimos para que esses encontros sejam realizados no começo do bimestre, para evitar "choques" com o fechamento do mesmo.

Desejamos que a convocação para os encontros seja feita com maior antecedência.

Apreciamos as informações trazidas pela monitoria e o seu esforço em nos propiciar o melhor de si e de sua experiência.

A troca de experiências foi mais enriquecedora".

Setor - Indaiatuba - 23/04/86

Grupo 2 5ª Série

Conteúdo - Estudo da História da vida de cada aluno, Depois a História Geral da Classe, Depois a História Geral da América e a inclusão na História do Brasil, História do Brasil um dos grupos começou pelo índio,

Método e Técnica - aula expositiva, estudo dirigido, esquema, escrever texto após a explicação da Matéria, diálogo, discussão, desenhos (do índio)

Material didático - livro didático, mapas, quadro-negro

Avaliação - provas escritas, chamada oral, pesquisa, participação.

6ª Série

Conteúdo - Brasil independente, Revisão do que foi visto o ano passado abrangendo os aspectos econômicos, sociais, políticos.
Paralelo ao conteúdo da 6ª série - pesquisa sobre atualidade. Preocupação com a continuidade (processo histórico)

Método e Técnica - aula expositiva, estudo dirigido, esquema, escrever texto após a explicação da Matéria, diálogo, discussão, desenhos (do índio)

Material didático - livro didático, mapas, quadro-negro

Avaliação: provas escritas, chamada oral, pesquisa, participação,

7ª Sério

Conteúdo: Noção geral sobre a História/Ciência, Pré história - Evolução do homem, Modo de Produção, Egito- Noções Gerais

Métodos e Técnica - Pesquisa, aula expositiva, estudo dirigido em grupo, diálogo, discussão, estabelecer o assunto relacionar com a História atual (atual do Brito).

Material didático - Livro didático, leitura complementar, Texto extra - sobre os assuntos estudados.

Avaliação - Pesquisa - origem do homem do mundo do processo demumificação/pré-história

Provas, Trabalho em grupo, Participação.

8ª Série - Conteúdo

Revisão da 7ª série, Revisão da Idade Média (texto tipo prova objetiva) e a passagem para a Idade Moderna - Formação das Monarquias Nacionais - Mercantilismo - Descobrimentos e Renascimento.

Método - Idem ao da 7ª série

Técnica - esquema da Revisão - texto sobre o esquema e a explicação

Pesquisa - Guerra dos Cem Anos (enfocando alguns aspectos que serviriam para entender a formação da M.Francesa)

Avaliação - igual 7ª série.

Avaliação - História (Monitoria)

Indaiatuba - 24/04/86

Sugestões:

Trazer especialistas nas áreas para palestra (área conforme necessidades dos - professores, segundo questionário de 85).

Continuar trazendo material escrito (tanto para professores como alunos)

Informações válidas, interessantes.

Metade do período foi muito bom (melhor que o dia todo)

Válido a integração Campinas - Indaiatuba

Boa oportunidade de conversar com os colegas da área. Isso é fundamental.

Presença da monitoria é funiamental.

Queremos retomar a questão do programa básico por série (Conteúdo, Métodos, Avaliação e Técnicas, etc.)

Trazer para palestra a pessoa (?) que falou, em 85, sobre AVALIAÇÃO.

Troca de informações sobre textos (fora do livro didático). Solicitamos um espaço para intercâmbio.

Relatos objetivos de experiências em que o aluno produz texto. Gostaríamos de ver na prática o resultado.

2ª Rodada de Setores com Professores III
(Campinas, Paulínia, Monte-Mor e Indaiatuba)
De: 09/06 a 17/06/86

Total de Professores: 110
Total de Setores : 07 - Local U.Es.

"Podemos, hoje, ler um livro do século XVII assim como o leu um leitor do século XVII? Podemos, hoje, ler Dante assim como o leu um leitor do século XIV? À mesma dúvida subsisto, igualmente, quanto às obras da Antiguidade greco-latina e quanto aos romances realísticos do século XIX. Lendo essas obras todas, sentimos e sabemos muito - mais do que os contemporâneos porque nos está presente tudo aquilo que foi escrito e pensado depois, até hoje. Mas esse "mais" também nos torna insensíveis ao que foi novo naquela época e já não é novo hoje. A distância falsifica inteiramente a perspectiva. - (...) Será que somos capazes de "compreender" o passado?

Será que somos capazes de compreender o presente? Não existem, porventura, barreiras semelhantes entre as civilizações, entre as raças, entre as classes, entre os sexos, entre todos os homens? "Compreendemos" jamais o nosso próximo? A psicologia moderna ensina-nos, até, os limites da compreensão de nós mesmos.

É uma lição de humildade. Mas não deprime. Pois o problema existe quanto ao passado e ao presente. Não existe, porém, com respeito ao futuro: que compreendemos - com antecipação porque somos nós que o criamos."

(Otto Maria Carpeaux, "Perspectivas da Interpretação", Livros na mesa.)

Roteiro das atividades (Setor- Junho)

1ª Parte: Informes: Congressos, Cursos, Grupos de Estudo, Palestras.
- O Projeto Pedagógico: avaliação feito por diretores e o envolvimento no trabalho pedagógico.
- O trabalho realizado com Professores I - em Estudos Sociais.
- A versão preliminar da Proposta Curricular para o ensino de História no 1º Grau. (notícias).

2ª Parte: A continuidade do Projeto Pedagógico. Reorganização do Ensino de 1º Grau.
- conteúdo: a Interdisciplinaridade e a disciplina História. (integração horizontal e vertical - sem compartimentar o conhecimento)
- a linguagem - o texto (produção e reprodução) - o Tempo e o Espaço. (as várias linguagens no ensino de História).
- as noções de Tempo e Espaço - o tempo histórico - crianças de 1ª a 6ª séries.
- Estudo de textos: As possibilidades históricas do meio, e poquenos textos - literários e musicais.

3ª Parte : A troca de experiências entre professores, troca de textos.
- Retorno dos trabalhos feitos com 5ªs e 6ªs séries (sobre - retomada das noções espacio-temporais a partir das leituras feitas no tempo presente, no espaço de sua escola, seu bairro) para acompanhamento e continuidade.

4ª Parte: Resumo das discussões feitas em grupo após o estudo de textos e Avaliação Individual do trabalho feito junto à monitoria.

A seguir, todos os resumos o avaliações serão transcritos para que os pequenos grupos de estudo tenham a visão do todo. Optei por não tabular os dados, na forma tradicional (transformá-los em números o poucas frases) para garantir a diversidade, a força das palavras o o peso da produção individual de cada colega. Em cada "depoimento" há um pouco da História viva do trabalho em sala de aula de cada professor de História. Nesse sentido seguem as cópias dos resultados dos nossos encontros para que possamos registrá-las.

Obs:: a) em cada setor (U.Es.) difefentes ritmos de trabalho, dificuldades, leituras. Importante: Todos interessados, abertos, receptivos.

b) Não haverá coincidência numérica porque nem todos os professores fizeram a avaliação individual por falta de tempo.

c) a assinatura nas avaliações foi opcional. Seguem apenas as iniciais do nome dos colegas.

Setor 1 - EEPG "Guido Segalho".

- Avaliação dos Professores sobre o encontro. Análise do texto. As possibilidades Históricas do Meio - 12 professores presentes.

A) Análise do texto - Grupo 1

"A partir da leitura do texto nesse grupo concluiu que as possibilidades históricas do meio proporcionam a análise do processo histórico desde que:

a) a aproximação histórica do meio indica mais um processo de observação do que propriamente o estudo de um determinado meio.

b) a utilização do meio permite descobrir o passado concretamente;

c) em história como em outras matérias, a aproximação com o meio não constituiu um fim em si próprio.

d) o meio é um ponto de partida, permitindo passar do particular ao geral;

e) é preciso levar a situações concretas e confrontar as opiniões com a realidade dos fatos;

f) não basta descobrir o passado e interrogá-lo. É preciso estruturá-lo."

-Cleide, Tamio, Elvira, Maraísa, Adélia.

Grupo 2

- Janice, Sidnei, Luiz Paulo, Terezinha, Lilian.

"O que é, foi"

O texto pede uma nova postura dentro da metodologia histórica, trabalhando a realidade concreta dos alunos, partindo do meio para as fontes históricas. O texto assume uma postura dialética, porque o interrogador é o próprio aluno, ele é o investigador da história e busca as respostas para seus questionamentos.

Como o próprio autor coloca, vai-se partir do próprio meio do aluno, mas não se permanecerá nele, pois vai haver um momento em que se haverá necessidade de se buscar outras realidades.

B) Avaliações Individuais do Encontro:

O que você achou do nosso trabalho hoje?
Críticas e sugestões.

"Considero estas paradas sempre importantes por ser, ao meu ver, ponto de encontro, de reflexão e de retomada sobre o ensino.

Acho o tempo curto, mas é um espaço que não pode ser perdido, porque precisamos estar sempre em contato para que nosso trabalho seja sempre dinâmico. Fico pensando como seriam nossos trabalhos sem esses encontros. Claro que todos continuariam dando aulas, mas a reflexão é importante e dificilmente ela acontece com uma pessoa quando esta está sozinha.

É muito bom que nós discutamos assuntos relativos à nossa realidade, ao nosso trabalho em conjunto; sempre um informando, lembrando, aprendendo com o outro.

Como posso questionar e refletir sobre meu trabalho se não conheço outros???

Como posso mudar o meu trabalho sem ter tido embasamento???

Sozinha posso cair em erros que provavelmente não cairia se tivesse feito uma discussão prévia com pessoas da mesma área que tenham muitas experiências para passar.

Penso que não podemos perder espaço; e sim, sempre ganhar mais.

Como crítica e sugestão juntas tenho a dizer que o espaço de tempo para discussão é curto, gostaria de ter mais". (L.R.T.)

"Bom, pois confirmou métodos usados por mim, como bons e cresci com as discussões dentro do grupo" (L.P.)

"Nós professores, principalmente, os que trabalham nas periferias, sabemos a dificuldade de realizar um programa dentro da área de História. O desinteresse dos alunos diante do conteúdo apresentado, muitas vezes é total.

Aí está (para mim), a validade dos nossos encontros, procurar outras formas de trabalho, que incentivem alunos e professores. Hoje consegui clarear muitas das idéias que tenho em mente (além de saber que não sou a única frustrada com ensino brasileiro).

Uma coisa que me deixa muito triste, é que, são apresentados os problemas, as dificuldades, que nós já conhecemos muito bem, mas sempre as soluções ficam relegadas a um segundo plano. Gostaria muito que nas próximas reuniões pudéssemos discutir melhor as soluções. É mais que houvesse uma maior conscientização por parte de todos os professores, para que mudem suas posturas, não só aqui, mas principalmente dentro de sala de aula. Porque não adianta falar e na hora de agir , "pular para trás" no que foi proposto.

Não tenho muito o que passar, mas é sempre bom discutir e trocar idéias que ficam martelando em nossas cabeças." (T;S.N.)

"Como sempre, muito positivo.

É a hora de escutar outras experiências, outras técnicas e falar da minha, objetivando sempre melhorar/adaptar meu trabalho.

Trabalhar com adolescentes em História é um prazer, pois gosto de Historiar e de adolescentes: seus problemas e suas realidades. Mas encontro grandes dificuldades na prática, assim entendo que essa troca de informações é muito importante.

Desde a 1ª reunião (ano passado) levo "coisas novas" para a sala de aula, tornando o processo de aprendizagem algo dinâmico e interessante.

Vejo que se destrincharmos o conteúdo da historiografia, se traduzirmos para a linguagem do adolescente, ele se apaixonará e se abrirá não só para a História como disciplina, mas também para a vida.

Não tenho críticas, só sugiro (exijo) que esses encontros continuem.

Tô com pressa !!! " (J.P.)

"Acho essas paradas ótimas, melhoraram desde que começamos trabalhar em grupos menores. Todas as paradas são válidas pois sempre surgem coisas novas (experiências, técnicas) não só da monitora mas também dos colegas."

"Para mim os nossos encontros têm sido ótimos em todos os sentidos: informações, troca de experiências, textos.

Como o grupo pequeno oferece mais vantagem, daí a sugestão se possível, mais encontros". (E.)

"Foi bastante válido a partir das colocações da monitora sobre o gráfico = espaço o tempo, sobre a linha do tempo; suas esplanações sobre o estudo da história a partir do meio, os pré-requisitos abordados para um posterior estudo a partir do meio.

As experiências sobre o estudo do meio vivenciadas pelos alunos orientados pelos professores como a caminhada pelo bairro e o estudo sobre o feudalismo a partir do aqui, agora, em outro lugar e em outro tempo.

Todas as colocações foram válidas". (A.)

"Achei um encontro de professores ótimo.

Aprendi várias técnicas, Sugestões práticas.

Os trabalhos apresentados pelos colegas foram esclarecedores.

Os temas desenvolvidos pela monitora foi muito bom, que não senti o tempo passar.

Sugestões: Sempre apresentar experiências práticas e mais encontros.

Realmente foi um encontro jóia!" " (C.)

" O trabalho do monitor, é válido, a proposta da monitoria "tempo e espaço" é o fundamental (não tenho nada contra).

Mas acho que o professor, não aproveita o trabalho. A minha crítica, é que o professor trabalho nessa proposta, apresentada uma vez pela monitoria, que eles (alguns) - se acomodaram no limitar, e não conseguem aceitar essa nova proposta.

Acredito que, se o professor, trabalhar junto com a monitoria os resultados serão melhores".

Setor: EEPSG "Barão Geraldo de Rezende" Local: Barão Geraldo

A) Análise dos textos

I - "Texto do Robô"

Levantamos o perigo da análise, a história é unilateral na produção acadêmica, didática e em sala de aula. O robô transfere-se de sua realidade, com suas experiências de vida e encontra outras no último dos homens. Contudo, não dá conta desta - contradição e sai em busca de constatações e verdades explicativas tão somente válidas em seu universo social (robôs) podem viver em sociedade?)

O robô procura solucionar com as suas técnicas os problemas daquele home. Porém, finalmente resta um único símbolo: os ossos de seu "objeto". Esse símbolo representaria, a nosso ver, a constatação das diferenças sempre negadas pelo agente que conhecou e interfere a partir de suas representações e experiências.

De forma fictícia, a estória nos coloca diante da seguinte realidade: aquele que defende o saber se arroga o poder de intervir sobre o outro, deve assim o fazer se se - colocar antes os problemas próprios do interlocutor? (pode o homem ser interlocutor de robôs?) Teríamos, portanto, modelos acabados e panacéias imediatamente postas sobre a "mesa" da história e de nossos alunos?

II - "Texto da Barata"

Retomamos as questões acima apontadas e a exposição sobre a paráfrase e a polissemia, identificamos nesse texto várias formas de se representar um mesmo conteúdo (seja o lê qual for), o qual poderia ser desdobrado em diversos sentidos, dependendo de quem o faça e de que lugar social o apresenta.

III - "Texto do Carpeau"

Esse texto nos remete aos limites do conhecimento que recusamos aceitar. Poderemos nós compreender todo o passado a partir de nossas próprias categorias? A distância no tempo e no espaço entre aquilo que estudamos e a nossa situação presente não impõ

uma negatividade, "um acidente infeliz" ao conhecimento, mas é "uma condição lógica do conhecimento histórico" (Castoriádis)

Além disso, é preciso perceber que quem vê, vê de um lugar e sob uma perspectiva de ser da e na história. Não só mistificadora, mas também impossível a totalização da história. Faz parte da ideologia do progresso acharmos que nosso conhecimento acerca do passado é, senão o único possível, o mais próximo da verdade. Quando lemos Dante, a nossa leitura seria identificada ou mais perfeita à que fazia um homem do século XIII? Talvez o nosso orgulho acenasse afirmativamente. Talvez um certo marxismo dissesse que aquilo que os homens do passado viam em seu próprio mundo, a maneira como viam-se a si mesmos, mas seria mais do que o ocultamento das verdadeiras razões de sua história.

Talvez tenhamos feito não uma leitura do Carpeaux, mas uma exegese pouco fiel ao texto. Mas cabe ainda outra questão: os alunos geralmente tomam seus livros e professores como ícones do saber. Não seria demais mostrar-lhes que essa falsificação não corresponde ao pedido de humildade do homem, por seus limites cognoscíveis, que faz Carpeaux."

-Eliane, Fernando, Cláudia, Miriam, Maril, Ellen)

Grupo 2 ("EEPSG. Barão Geraldo de Rezende"

Análise dos textos:

Os homens são diferentes:

Dois seres diferentes vivendo o mesmo tempo (tempo presente)

Robô tempo futuro e o homem tempo passado.

(Passado)

Homem perecível e Robô eterno (tempo futuro)

Homem envelhece (tempo passado) e Robô eterno (tempo futuro)

Homem - planeta inferior - 2º Robô.

A língua como fonte de relacionamento entre pessoas diferentes.

Robô desconhecendo a constituição física, intelectual daquele que o criou.

A Quinta História

1ª História - "Como matar baratas"

O mesmo tema foi nesse texto discorrido em 5 formas diferentes.

Assim como no nosso meio podemos agir de diferentes maneiras, dependendo da visão que temos do mundo que nos rodeia. Há vários caminhos que podemos percorrer, um não invalidando o outro, e o objetivo podendo ser atingido ou não, dependendo da nossa visão de mundo.

O texto mostra, também que antes de abstrair, precisa-se vivenciar diferentes experiências.

O homem é um agente da história do passado. Ele não vai poder mudá-los, e sim interpretá-lo em diferente ideologias.

Ed.Brasiliense:

Memórias de Adriano: Marguerit Yonacer.

A sexualidade como vemos hoje não pode ser interpretada à luz da história do passado. Por exemplo: A história da Grécia, não pode ser vista com os nossos olhos, pois os valores da época eram diferentes.

Devemos retomar o passado para explicar o presente e dar margem à novas interpretações para o futuro.

B) Avaliações individuais do Setor: Barão Geraldo

"Como sempre esperei chegar o dia da reunião, esta mais uma vez correspondeu às expectativas. A discussão da interdisciplinaridade discutida em termos do 1º a 8º série com base na linguagem mostrou a possibilidade do uso de textos diferentes para o ensino e aprendizagem de conceitos básicos".

"Nosso encontro, como os anteriores foi muito proveitoso no sentido de reponsarmos nossa prática e levarmos subsídios para o enriquecimento da mesma.

Aposar de tudo, nos sentimos angustiados quando retomamos nossas aulas pois todas as sugestões ou propostas abordadas resvalam na "estrutura" rígida do ensino: falta de política educacional, mesquinhas diretivas, entre outas.

Há urgência em mudar mentalidades, mas como? Através destes cursos, consigamos iniciar novos apos para a educação".

"Minha crítica é com relação ao tempo escasso para amadurecer e arrematar idéias. Tudo o que se faleu é pertinente e importantíssimo e porisso não deveria ficar truncado. Mais uma vez não houve tempo hábil - passamos por um período de aquecimento e no momento-chave das idéias tornamo-nos mais elaboradas - fim ...

"Exigo" um tempo maior para a discussão!

Mas levo de volta ânimo novo, algumas idéias e maior clareza para "convencer" - pessoas da necessidade do trabalho interdisciplinar". (M.E.F.)

"Este encontro de hoje foi muito proveitoso pois possibilitou uma discussão mais concreta (inclusive esclarecendo muitas dúvidas anteriores) com respeito a interdisciplinaridade e a importância de se trabalhar (e como trabalhar na prática) as noções de tempo e espaço.

Sugestão:

Que a pauta e os textos a serem discutidos sejam remetidos uns dias antes para as escolas para que o tempo (que é muito curto) seja suficiente para fazermos tudo o que é necessário"

No meu entender as reuniões (esta como as outras) são muito importantes na medida em que abre espaço para a reflexão do nosso próprio trabalho e permite a discussão de trabalhos nossos ou de colegas no sentido de buscar caminhos que efetivamente permitam um caminhar no ensino da História.

A crítica vai no sentido de que nos é passado um grande número de informações, mas sem termos tempo para refletir questionar e propor mudanças em que nos é transmitido. A proposta é que haja uma estruturação no sentido de abrir espaço para uma discussão mais aprofundada do que é proposto para que torna-se concreto aquilo que está sendo pensado. Concreto, ou quero dizer, com elaborar de propostas que permitam reformular nossa atuação na sala de aula não só com relação ao conteúdo, mas também de método e postura mesma na sala de aula".

"Como sempre ocorreu em todas as reuniões de História o mais importante são os subsídios novos, as idéias, as trocas de experiências que fazem a sua importância: Não é uma experiência só de cima para baixo, nos permite discutir, avaliar o nosso trabalho individual, as propostas novas que vamos utiliza e como utilizá-las. Gostei demais de hoje, pelo que despertou de novo na interpretação da História, do historiador e da História como ciência humana, que dependo da ética da época, do tempo e do espaço para se locomover. É importante a gente sentir que pode e deve ser um agente de transformação do que nos cerca.

Sugestões: 1) Utilizações de novos materiais para exploração de temas de História Antiga, Medieval e Moderna(não só textos), mas dramaturgia, filmes, slides, do que nossas escolas são tão carentes.

2) Como haver uma correlação com outros materiais dentro da escola - sugestões de temas para próximas reuniões". (E.L.O.)

"Acho que foi positivo. Neste ano tenho sentido maior enriquecimento nas reuniões. Parece que em grupos pequenos o andamento do trabalho tem sido melhor. Acho também que estes textos distribuídos estão sendo bons para o nosso dia-a-dia. Se possível gostaria que eles não parassem de ser distribuídos em nossos encontros bimestrais. Também - outra coisa que melhorou bastante foi o fator tempo. Não acho que elessão cansativos como no ano anterior.

Quanto ao dia de hojo foi bom, principalmente a discussão do grupo, pois este tipo de atividade é muito positiva, pois as oportunidades para isto são poucas, já que o trabalho infelismente se reduz ao individualismo. Penso que vou sair daqui e como nos - outros, refletir mais sobre meu trabalho, questionando meus erros e tentar melhorar o que tem sendo feito".

"A cada reunião o nosso trabalho cresce e toma maior consistência. Acrescenta - coisas novas e algumas vezes coisas velhas mas, bixadas de lado.

Portanto, a meu ver nosso trabalho tem sido extremamente positivo.

É o momento em que paramos para refletir o caminho que estamos seguindo. E também por quais caminhos devemos seguir".

"Achei muito importante, porque facilitou a colocação de cada elemento do grupo, e conseguimos perceber o valor de trabalhar com o tempo e espaço.

Então com isso, isto é com esta forma de trabalho, vamos começar a entender e aplicar com determinadas sérios a aplicar textos, ensinando a refletir o hojo, no nosso meio em que vivemos com novas atualidades".

"Só o fato de estarmos reunidos discutindo, pensando, repensando um novo geito, uma nova proposta de trabalho, penso que isso já nos mostra um ponto bastante positivo.

O dia foi bastante rico, porque deu para dar no meu endentor mais um passo no - sentido de aprofundar o conhecimento, com uma abertura maior para este desconhecido e, - novo jeito de entender e compreender, o modo de assimilar a história dentro de nossa vida.

O importante foi a reafirmação mais uma vez de compreender o ensino dentro de uma proposta de interdisciplinaridade. Para com isso proporcionar uma visão de conjunto para os alunos.

Sugestões:

Que dá próxima vez consiga mais tempo."

"Quando ouço, em geral, discussões sobre o ensino no Brasil, sinto-me na estrosfera. Este encontro pelo menos procura descer as questões até um chão perceptível ao - professor, como também ao aluno. Por mais que muitos pontos de reflexão seja, aparentemente, teóricos, possibilitam a transposição do "abstrato" para o concreto através de estratégias práticas perfeitamente aplicáveis durante um curso.

Outro aspecto importante - tornar possível a auto capacidade do professor.

Embora alguns professores operacionalizam as sugestões levantadas nesses encontros, percebo que muitas vezes o trabalho fica um pouco solto. Não acredito que isso se deva a limites da própria monitoria, mas às mediações que estão ausente entre os monitores e os professores. Precisamos, de fato, lutar pelos coordenadores de área que, em conjunto com todos os envolvidos, possam tornar mais efetivos os nossos trabalhos". (F.T.S.)

"Toda atividade é passível de resultados, por isso, é verdade que alguma utilidade se tornou presente aos nossos trabalhos, pois nada é inútil.

Em outras palavras, se não conseguimos alcançar os objetivos propostos, algo de proveitoso conseguimos com nosso esforço de reflexão, por menor que tenha sido. Muito importante as trocas de idéias, de teorias, de experiências. Estes encontros são ótimos, - principalmente, para se poder observar que nós somos, como professores, pelo menos "alunos" interessados no saber. E certamente se chega à conclusão de que temos muito que re-

-plinar é válida, contanto que seja bem trabalhada, sobretudo, com muito sentido de cooperação e compreensão de objetivos" (N.A.)

"Aqui e agora foi ótimo, animador, e também esclarecedor em alguns pontos. Porém ao chegar na escola, como por encanto, este entusiasmo desaparece.

Acredito que isto aconteça, por que aqui discutimos os métodos, conteúdos, relação aluno/professor, enfim o que entendemos por educador. Mas ao chegar na escola e nos depararmos com uma classe de 45 alunos, onde cada um está num estágio de desenvolvimento, eu, me sinto incapaz de planejar algo, que interesse a todos, que os leve a produzir algo, ou pelo menos acrescentar alguma coisa interessante à sua vida.

Digo a mesma coisa para os cursos noturnos; como um aluno vai ter interesse para alguma coisa, depois de ter trabalhado, geralmente, 10 horas.

Nesta estrutura educacional, acredito, que o resultado para o professor, é a frustração, ou a sensação de incapacidade."

"Torno a dizer que a proposta de hoje foi super válida, importante, causou inclusive inquietação que acho muito importante.

As dicas foram ótimas só que continuo a dizer que o tempo foi curtíssimo, sempre as reuniões são feitas à "toque de caixa" e com isso não se finaliza a discussão. O amadurecimento só existe através do debate portanto ao se falar tanto em tempo e espaço a sugestão fica em se conseguir um tempo e espaço para o professor. A proposta do grupo - à respeito da interdisciplinaridade é o único caminho em que tenho esperança e a luz do túnel é por aí.

Vamos continuar na luta! " (C.S.)

"Achei interessante e enriquecedor pois, quando vamos ensinar história, não podemos ignorar essas noções que são primordiais na vida de uma pessoa, que são as noções - de tempo e espaço. Você disse que esses conceitos terão continuidade, numa próxima reunião, inclusive receberemos textos para que possamos estudar mais profundamente.

Os contos que foram distribuídos foram muito interessante pois, eles estão imbuídos da relação tempo (presente, passado, futuro) e, espaço e, de outras noções que foram colocadas pelos grupos.

Espero que cada vez mais nos conscientizemos do nosso papel não somente como reprodutor de conhecimentos, mas também de gerador de novos conhecimentos, pois através - disso, haverá por parte dos alunos, interiorização de conhecimentos de nossa matéria , mas também de outras disciplinas, e esses alunos poderão transportar esses conteúdos para a vida, nas suas experiências do dia à dia, e para o futuro" (A.C.C.M.C.)

"Sinceramente, muito me animam essas "paradas", são muito animadas, pronta para iniciar, ou melhor, RETOMAR, coisas discutidas que me são valiosas quando discutidas. No entanto, quando me deparo com as classes, ali, frente a frente com os alunos, me sinto impotente, a coisa não vai, se vai, é muito pouco, não flui. A gente tá cansado de discutir sobre isso, mas acho que continua a ser o ponto crucial: é a estrutura que está - precisando mudar, há muito tempo, o problema é maior é governamental, e essa questão vem ainda antes dessas discussões. Por isso, após as reuniões, na escola, sinto-me mais e mais angustiada. Mas acho válidas (super!), importantes, porque, apesar de tudo, nosso - passo "tartaruga" que a gente dá, quem sabe um dia chegamos lá." (E.E.)

SETOR: EEPG "José Maria Matozinho - Grupo 1

" 'Que o importante está no seu olhar, não na coisa observada'

(André Gidé)

A partir dessa afirmação de A.Gide é possível unificar a leitura dos textos que tivemos em mãos. Clarice Lispector faz, como exemplo, um exercício de vários "olhares" possíveis sobre um mesmo fato aparentemente banal.

A visão do "tempo" também fica marcada por essa possibilidade de diferentes "olhares" que vai desde uma visão mais rigorosa e "elástica" de um historiador, à visão do músico, onde o ritmo é fundamental, até a visão religiosa onde a idéia do tempo fragmentado (passado, presente e futuro) seria o "inferno", já que com isto fica impossibilitada a idéia de eternidade ". (Adão, Vera Lúcia, Beatriz, Regina e Kazuo).

Grupo 2

"Conhece-se melhor à medida que se coloca no tempo e no lugar do outro - são descobertas suas verdade, suas diferenças e igualdades em relação a nós e descobre-se também que a história se diferencia da nossa, mas, dela faz parte a partir do momento em que tomamos consciência de sua presença em nosso mundo. Aí nossas interpretações tomam novos rumos e passamos a caminhar não mais e apenas à distância, numa visão crítica puramente objetiva, passamos a ver o outro situado nas nossas paralelas e o julgamos com a análise também subjetiva de quem consegue interpretá-la no seu tempo e espaço. Então passo a viver sua história também e a refletir nela como minha porque o "ser" agente - me fez posicionar no meu mundo daquele momento; e me posicionando eu reflito mais no sentido da mudança e do interesse em conhecer e mudar.

O fato histórico é imutável - é a verdade conhecida (ex. A morte do homem e a morte das baratas).

A partir daí ocorre as diversas visões do fato - a interpretação deles é que é - história. Sobre as diversas visões de história, utilizando a visão de Clarice Lispector, nós percebemos como o mesmo fato é observado de diversos ângulos. Primeiro, a constatação do fato, a simples narrativa, numa segunda versão o fato contado pelo vencedor, na terceira a tentativa de se colocar na posição do vencido. Na quarta interpretação é a opção para acabar o conflito e a acomodação: "Esta casa está dedetizada".

A quinta versão é sua." (Assinaturas ilegíveis).

"Os homens são diferentes

O texto nos coloca que os robôs descobriram que o Homem era um ser diferente do que ensinaram ele na escola. Portanto agente também pode estar errando nesse sentido, e isso não pode acontecer, porque podemos estar cometendo o mesmo engano quando falamos - do homem do passado, dos fatos históricos.

O fato histórico é imutável, o que existe são as várias visões que temos do mesmo e nós professores devemos dar condições aos alunos de sentir esses fatos de maneira que ele vê esses fatos". (s/assinatura)

Avaliações Individuais - Setor: EEPG "José Maria Matozinho"

"O tempo é curto para tantas discussões. É necessário que se pare mais vezes. É - importante e fundamental para o processo de mudança no sistema educacional brasileiro.

Vamos em frente, não podemos parar nosso movimento. É necessário que tenhamos - garra com nosso objetivo.

Que as experiências ouvidas e discutidas em nossos encontros, chegue cada vez - mais perto de nossa realidade. (nossos alunos) ". (E.N.)

"Devemos continuar com esses encontros, pois consegui me enriquecer, e sinto uma melhora no que tenho conseguido passar para os alunos, havendo realmente um retorno.

E só consegui isso, com o trabalho feito através desses encontros.

Não podemos parar, esse trabalho tem que ter continuidade" (V.L.C.F.)

"Gostei do encontro, acho que estão ficando cada vez mais ricos, esclarecedores, realmente nos auxiliando em nossos problemas diários.

1ª Sugestão é que você tira xerox dos textos para nós, i importante é que nós - tenhamos uma diversidade maior de material qualificado.

2ª Sugestão que se faça reivindicações para que se legalize a situação da monitoria, para que ela continue atuando".

"Produtivo como sempre!

O contato com os colegas da mesma área, é extremamente produtivo. Afinal podemos perceber que as nossas dificuldades são gerais.

O tema "Tempo e Espaço" já iniciado no encontro passado, está ajudando-nos a ter um desempenho melhor nas salas de aula. Muita coisa proposta poderá ser utilizada imediatamente.

Nossa monitora Vera, é extremamente competente, sabe colocar muito bem as questões que serão canalizadas".

" O encontro de hoje 11/06, como os anteriores, foi muito importante, pois serviu como espaço para revermos nossa prática educativa, tanto no aspecto pedagógico - quanto político. Uma vez que, ao discutir o trabalho pedagógico, abre-se espaço que conscientização de classe- dificuldades encontradas e sugestões para possíveis soluções. É um trabalho que necessita de uma continuidade para que seja assegurado a possibilidade de um trabalho mais eficiente. Isto só será possível se continuarmos com estas "paradas" onde se busca a elaboração de um trabalho em conjunto, visando o fim da fragmentação do saber (que visa o não-saber)". (A.P.)

"A turma de pequenos grupos aproveita o que havia de melhor em encontros anteriores onde temas específicos em grupos menores permitem um "rendimento" maior e mais profundidade na discussão, ultrapassa-se o genérico".

"O encontro de hoje achei bom, interessante, principalmente nas interpretações dos textos. Achei de muita utilidade as explicações dadas pela monitora sobre como trabalhar com noções de tempo e espaço". (S.B.S.)

"A reunião com a monitoria hoje (10/06) foi muito boa. Tenho uma única crítica: pouco tempo.

Talvez um prazo mais dilatado corresponda mais às nossas necessidades. Precisamos de mais tempo para o trabalho em grupo, que é muito rico. Nota dez para a escolha dos textos. Foi ótimo".

"O encontro foi produtivo, como todos os outros, pois, sempre, que nos encontramos e trocamos idéias e experiências, estamos acrescentando algo em nossa vida e em nossas aulas.

Os textos usados foram fantásticos, e nos deram a oportunidade de discutir e descobrir que muitas vezes, não aceitamos a visão histórica do aluno, e isso não pode acontecer, pois devemos dar oportunidade de produzir".

"Gostei. Podemos ler e analisarmos vários textos que nos ajudaram e nos ajudarão a trabalhar com os nossos alunos em sala de aula, despertando neles a criticidade histórica."

"Hoje foi a primeira vez que participei porque estava a serviço do MRE no 1º Encontro.

Gostei muito.

Gostaria que este tipo de trabalho tivesse continuidade uma vez que tratamos de "coisas nossas" com bastante abertura e dentro da realidade de sala de aula.

Passo acrescentar com toda certeza que o proveitoso foi muito maior que os encontros realizados a nível de D.E. quando as "cultos acadêmicos" colocavam seus valores irreais sobre nosso trabalho.

Mais: que os encontros tenham um tempo maior." (M.V.)

"Acho a reunião do curso de História muito importante porque com a ajuda dos monitores podemos reunir todos os professores da matéria e discutir os problemas referentes a alunos, a disciplina, a pedagogia e a administração de uma escola vendo ou notando os problemas que nos atinge, possibilitando com isso à forma de discutir e chegamos a conclusões boas para o bem de um desenvolvimento da nova mentalidade de uma escola.

Por isso acho importante a continuação desses encontros".

"O nosso encontro de hoje, dia 11/06/86, foi positivo.

Levando-se em conta que estamos buscando uma melhor posição ou posicionamento dentro da problemática atual do ensino de História, acredito que o mesmo tem sido válido, apensar de não dar definições claras.

Há problemas, mas há soluções. O negócio é buscar a melhor maneira para se chegar à tal solução. Tem sido benéfico.

Mas acredito que a problemática do ensino deve ser resolvido em âmbito nacional

Pouco concordei com a 5692/71 e, portanto, as soluções deveriam, ser também, do MEC.

O nosso trabalho é válido. O pior é ficar calado e não buscar soluções.

Não nos esqueçamos de que, se o professor não for valorizado como devo, o ensino será sempre falho. É preciso ver tal aspecto.".

"O trabalho do dia foi, como das outras vezes, muito bom.

Foi de grande validade, pois não trata problema do prof. isoladamente dentro de sua disciplina, mas num contexto mais amplo". (A.S.M.)

Setor: EEPSG "DOM BARRETO" - 11/06/86

Grupo 1

"A história é tempo e espaço, para se entender o Hoje, tem-se que perceber as experiências vividas no passado, despertando a curiosidade do aluno e seu senso crítico em relação ao presente, passado e futuro, sem que haja a preocupação do acúmulo da matéria (conteúdo) como forma de aprendizagem e sim o entendimento das idéias centrais que formarão a base da cultura (quando existe motivação, existe aprendizagem).

Não basta somente descobrir o passado e sim, estruturá-lo, através da ação do homem no meio.

Nos textos lidos, a preocupação fundamental é Tempo e Espaço".

Grupo 2

"O vício do ser humano, ir por, ir, ser por ser, fazer por fazer, ser professor por ser, eis o nosso problema...

Ser um professor como uma Estátua pronta e acabada.

O homem atual está se petrificando por dentro se tornando insensível, como se as coisas acontecessem fora dela.

O tempo molda as pessoas, tudo é imprevisto no tempo.

O homem é continuidade, quando transcendemos o ciclo da vida, só restará o que fomos no tempo.

Somos castrados, para compreender a distância da greve do ABC e a luta dos artesãos em Atenas para conseguir um espaço na "Democracia" é a mesma. É Falsa a idéia de tempo, pr que este é vida, é História.

Qual é a diferença entre o Homem e um Robô?

E entre um Homem e outra?

E o que escola faz com o aluno?

Conhecimento por conhecimento.

"Entendemos que tempo para Caetano Veloso não tem o sentido do tempo histórico. Parece-nos que, para ele, tempo é vida. Tempo seria uma coisa só para ele, tempo é vida. Tempo seria uma coisa só para todas as épocas, neste sentido não há divisão.

= O texto do robô nos sugeriu a idéia de que o autor trabalha com os três tempos: passado, presente e futuro. O texto mostra ainda que a História trabalha com o particular, ou seja, cada fato histórico tem a sua especificidade. Ex. no momento em que o robô deu "zebra". O homem morreu. Ou seja, devemos conhecer as especificidades daquilo - que estivermos estudando, para compreendermos melhor e conseguirmos atingir os objetivos pretendidos.

-O texto da Clarice Lispector aponta-me a idéia de que para um mesmo fato histórico pode haver várias interpretações, todas verdadeiras de acordo com a ótica de quem o escrever ou o defende no momento.

- Texto de Otto Maria Carpeaux:

Os homens do presente conseguem compreender e entender melhor o que poderá acontecer no futuro do que compreender o seu próprio presente. Da mesma forma, entenderão melhor o passado por tudo o que foi escrito e deixado sobre o passado. O presente, portanto, é incompreensível ao homem do presente".

" A quinta História

Todo ritual inicialmente atrai pois é interessante até se torna um belo espetáculo. A medida que o tempo passa o que se repete tornando-se rotineiro perde o encanto chegando a cansar.

Os vários títulos dados à história dependem da interpretação que a mesma pessoa dá ou que várias pessoas dão. Depende da visão de cada um. O fato continua sendo o mesmo, não muda.

Podemos tomar conhecimento do passado mas vivemos, a emoção do mesmo é impossível.

A expectativa é do aqui, do agora, de hoje (a vida é presente)

O tempo é ligado à vida, o aqui o agora, o palpável, o sentido na pele e não com a morte.

O amanhã (futuro) é esperado é preparado mas não deixa de ser expectativa. Ele depende do que fazemos hoje.

O homem é um ser consciente, criando cultura nos diferentes espaços. Em primeiro lugar se conhecer biologicamente, conhecer a sua cultura. Vivenciar o seu meio.

O homem muitas vezes comporta-se como um robô , mas tendo consciência daquilo - que faz, se liberta, e se auto-realiza". ;

Avaliações Individuais - Setor EEPG "D.Barreto"

"Dos encontros realizados foi o que mais me agradou, pois a classe com poucas - pessoas concentrou-se mais no trabalho. O tema escolhido (Espaço-Tempo) foi de grande proveito, pois tempo da abstração (idéias), alguns conceitos de "como" estimular o ensino.

Espero que os encontros mantenham-se nesse ritmo".

"O encontro foi perfeito, inovador, interessante. Recebemos uma massa, dando condições de trabalho inovador na rotina escolar (aula de História)

Sugestão: trabalhar mais nessa onovação com "nós" professores, que seremos seus alunos. Uma experiência vivida é mais fácial trabalhar depois como os alunos".

"Achei muito proveitosa a reunião, principalmente no que diz respeito a análise dos textos apresentados, pois tenho procurado trabalhar nem a produção de textos e isto iluminou-me mais". (M.).

"O que achamos do encontro hojo?

Como sempre tem acontecido, os nossos encontros com a monitoria de História - foi provoitoso, no sentido dq quo algo positivo tôm sempro sido incorporado, quer a título de sugestão, de experiências, ac nósso trabalho com o aluno visando interessá-lo polo estudo da História".

"Foi um encontro gostoso, dinâmico.

Sinto não tor participado do anterior, pois perdi alguns assuntos quo foram - discutidos o o texto que devoria ser lido.

Os encontros devom continuar, o espero que todos - professoros, diretores, otc. possam sontir a importância dessas paradas para roflexão". (K.S.)

"O encontro do hojo foi muito produtivo o mexeu com a cabeça da gento.Não sei so é por causa da maneira como foi organizado, pouca gente, grupos poquenos, textos interos santos ou porquo todo historiador é, no fundo, um filósofo, mas o fato é que gostei mui to do quo ouvimos hojo".

"É o primeiro ano quo estou lecionando. Sai da Faculdade sem prática, sem vida, pois agora porcebo claramento quo a tooria sem a Prática é algo quo morre.

Eu estava morrendo, no meio dosta estrutura monstruosa, que é a educação.

Este projeto pedagógico é como um corro-mão de uma alta escada quo temos que su bir.

Aprendo muito, muito mesmo".

"Acho ótimo, válido osses encontros. Os textos apresentados foram bons e doram margem a discussões e trocas de experiências".

"O encontro foi válido. Os textos apresentados foram interessantes.

Sugestão: No encontro de julho um período deveria ser com todos os professoros de História (uma tarde por exemplo)". (C.)

"O encontro foi muito proveitoso, pois tira muitas conclusões a respeito da His tória. O fato que me chamou a atanção foi a não lincaridade da História.

Espero quo novos encontros se realizem para aprimorar o nosso conhecimento e a- tualização". (D.)

"O encontro foi bastante válido, essa troca de idéias é muito importante, poden do levar muita coisa para as salas de aula".

SETOR: EEPG "Hercy Moraes" - 01/06/86

Grupo 1

Relato do Grupo

"A experiência foi feita no colégio EEPG "Benedita S..Wutko" em 5ª e 6ª séries do período vespertino.

Focalizando a noção do tempo o espaço os resultados não foram os operados. Raro algumas excessões, tanto os desenhos quanto os textos feitos polos alunos não deram - subsídios para analisar como óram vistas as noções procuradas.

Por outro lado nos textos foram observados outros elomentos tais como: a percep ção de detalhes sem uma ordenação, centralização da percepção do meio a partir de uma perspectiva pessoal, desenhos sem muita "significação", porém, que por sua criatividade nos fizeram repensar os parâmetros de avaliação do trabalho.

Vimos que apesar dos resultados não serem separados, houve o momento da produ- ção da criação. Nesse sentido, Valeu! ".

Grupo 2
Avaliação dos Trabalhos

1 - Crianças da 1ª série, tem potencial que é reduzido no decorrer do tempo de escolaridade (embora os detalhes sejam soltos no espaço).
2 - No decorrer do espaço de 1ª a 5ª série houve desvalorização do potencial, da criatividade da criança.
3 - É necessário que seja trabalhada, a ordem, o tempo e o espaço, para que o aluno não chegue na 5ª série, sem noção (com continuidade)
4 - Experiência feita nas 1ª série C/ 5ª série B - EEPG. "Dr.Manoel A.M.Machado".

Grupo 3

"O grupo achou de extrema importância os informes dados pela Monitora e principalmente em relação à nova visão sobre produção e reprodução de textos.

A retomada do trabalho anterior nos forneceu a possibilidade da reavaliação dos trabalhos realizados por alunos de 5ªs séries sobre noções de tempo e espaço. Quando começamos a análise desses trabalhos fomos um tanto rigorosas achando que os alunos não haviam conseguido o objetivo, porém ao compararmos com o outro grupo percebemos que os nossos atingiram um grau superior aos demais.

Gostaríamos de comparar esses trabalhos com professores de outras áreas, principalmente de Geografia.

Mais uma vez reafirmamos a necessidade da realização desses encontros".

Avaliações individuais

"EEPG 'Hercy Moraes' "

"Troca, partilha, agir em bloco, vislumbrar novas perspectivas, se alimentar da energia, da vontade, do querer solto na sala, novos elementos teóricos para repensar nossa prática, imaginação criando situações idéias (com pés no chão).

Pouco e telegráfico porque tempo curto... Pena!"

Sugestões:

"Que os monitores visitem as escolas, para que principalmente os profs. I, possam entender e conhecer o trabalho, o projeto de interação e integração que há entre as disciplinas.

Mais uma vez, uma oficina muito rica e uma monitora muito capaz!

Mais encontros!

Que bom! "

"Talvez por ter sido a primeira vez que participo de uma atividade como hoje, me senti extremamente surpreso em perceber que muitos dos problemas que eu enfrento em sala são comuns.

A questão do Tempo e Espaço, da linearidade, etc., são as principais barreiras que os alunos, principalmente as 5ªs séries, apresentam e aí surge o problema: como fazer essas crianças abstraírem o tempo e o espaço.

Acho que esse tipo de discussão ajudou e deve ajudar mais ainda na solução de tais problemas. Quanto ao projeto de interdisciplinaridade creio que seja o ideal, inclusive com a particularidade de cada escola e dada região, mas saindo um pouco do plano ideal e caminhando para o dado prático eu ainda não consigo visualizar como isso pode ser aplicado.

No mais, foi muito positivo". (J.R.C.)

"A oficina de hoje, foi bastante válida, pois em cada encontro, podemos avaliar que os professores, mesmo que vagarosamente, estão trabalhando, procurando novos caminhos, novas didáticas, e, principalmente é muito importante o trabalho de nossas monitoras, uma vez que somente após ter nascido a monitoria, os professores puderam se encontrar, trocar idéias, o saber de que vai pelo ensino, também...

As experiências vividas entre alunos-professores revelam que a educação com cuni

-nhando de forma a deixar o fazer nossa criança, nosso adolescente crescer, ser criativo e crítico. É por aí, que sempre a educação deveria ter caminhado, mas antes tarde, do que nunca.

Essas paradas quer bimestrais ou, como hoje, as oficinas enriquecem.

Acho tudo muito válido". (S.M.)

"Essas reuniões tem sido muito significativas a ponto de não ter se fechado em si mesma. Isto é, dessas reuniões tem saído orientações para organização de trabalhos - em que nós temos procurado fazer uma auto-avaliação do nosso trabalho.

Creio, por outro lado, que este trabalho está limitado, pelo tempo, na medida em que as sugestões dadas pela monitoria às leituras não foram suficientemente discutidas.

Como sugestão para dinamizar estas discussões: mais leituras!" (R.)

"Vera, para dizer a verdade não esperava ser tão bom!!!

Valeu!!!

Como sugestão: Seria interessante uma regularidade, uma continuação desse trabalho, pois seria uma pena perder-se...

Vale a pena ressaltar a possibilidade de mudança, esperança na construção de um ensino melhor, renovado. Isso você deixou bem claro, que Bom!!!

A outra sugestão seria no sentido de tentarmos pensar em uma proposta a nível de conteúdo, Não nos esquecendo da complexidade do tal tema. Talvez fosse interessante - questionarmos a sua viabilidade.

Será que é válido pensarmos em uma institucionalização de um "novo" currículo de Escola?!" (G.)

"De grande valor para o nosso trabalho. Às vezes achamos que o nosso trabalho - não foi bem elaborado ou que não fomos muito claros quanto ao que queríamos.

As informações passadas deram-nos embasamento para prosseguirmos.

Crítica - Embora não queiramos ficar um dia inteiro, o tempo corre demais, mal dá para iniciarmos um trabalho! Como resolver? Não sei.

Sugestões - Termos um encontro com nossos colegas de Geografia, pois a questão - de H x G está um pouco difícil ". (T.C.)

"Esses encontros têm sido válidos no sentido de nos fornecer informações referentes à área de História e às demais, mas acima de tudo fazemos uma reflexão em grupo sobre o papel exercido pelos professores e da importância da interdisciplinaridade.

Pode-se notar após esses encontros uma preocupação entre os professores sobre os conceitos e conteúdos transmitidos aos alunos.

Precisa-se trabalhar melhor a questão da interdisciplinaridade, pois na realidade torna-se quase impossível". (N.)

"Eu sempre acho ótimas estas reuniões. No mínimo elas sempre me dão uma injeção de ânimo.

Estou achando interessantes as discussões sobre Tempo e Espaço. Pena que o tempo seja tão curto!

O que está me preocupando muito é a criação da 3ª D.E. e a possibilidade deste - trabalho ser interrompido". (L.)

" Acredito na validade do trabalho.

Entretanto gostaria de comparar esses com outros professores, principalmente da área de Geografia. Também acredito ser de extrema importância uma "maior continuidade" ao trabalho em um outro período.

Gostaria que mais textos fossem fornecidos".

Setor 6 : EEPG "Mário Natividade" - 12/06/86

Neste setor os professores optaram pela discussão sobre as noções de Tempo e Espaço.

Avaliações individuais do encontro

"Pra tomar novo ânimo a gente se encontra de vez em quando pra falar sobre o ensino de História.

É bom saber que, mesmo tendo ficado sem motivação d ensino de História no meio em que (vivo) trabalho, há gente próximo da gente tentando tornar a História viva e - em movimento.

Tenho tentado transformar o livro didático em "compêndio de textos" para os alunos, colocando músicas, leituras extras pra ficar perto do vivo e do morto.

Mudar sozinha não é possível. Agora quero tentar e, se Deus me ajudar, fazer o começo da interdisciplinaridade.

O encontro de hoje valeu-me muito. Tô indo nova, com (força) energia canalizada pra passar pros alunos a História sem saber o meu tempo e o meu espaço.

Infelizmente o tempo é pequeno" Beijos, (S;)

"O dia de hoje foi extremamente produtivo para mim. Lamento o "tempo", ou o - "pouco tempo" que tivemos para maior troca de idéias e de conhecimentos.

Sem ficar "rasgando seda", a Vera é uma monitora excelente e entusiasmada que passa esse entusiasmo com facilidade e talento. Parabéns!

Como sugestão fica a proposta de que as monitoras de outras áreas e principalmente, para as reuniões de 1ª a 4ª, tenham o mesmo "piquê", ou seja, acreditem e passem democraticamente suas sugestões aos professores.

Precisamos mudar muita coisa na educação brasileira, mas principalmente, precisamos mudar as nossas cabeças, para depois "mudar" ou "não fazer" a cabeça das nossas crianças, como fizeram as nossas.

Espero ter sido clara. Obrigada." (E.M.F.J.)

"Nesse novo encontro tivemos colocações muito importantes:

1 - a interdisciplinas vigorando a partir da 1ª série até a 8ª serie. Essa abordagem é em todas as disciplinas, dará a oportunidade de "ver" a História como uma seqüência lógica, racional.

2 - O trabalho ficou bem claro quando abordado Tempo e Espaço, aqui, agora, hoje, ontem.

3 - Foi abordado e tentado solucionar as grandes "dúvidas" que o próprio professor tem, foi uma grande ajuda a nós professores.

4 - Textos, temas e músicas foram abordados pedagogicamente. Grata".

"1 -O dia de hoje, foi o melhor de todos os cursos porque:

- tivemos informações interessantíssimas, informações estas que muitas vezes não chegam ao nosso conhecimento e são de grande interesse para nós.
- gostei muito sobre as idéias sobre as interdisciplinaridade;
- gostei também das noções de tempo e espaço- cuja dificuldade é muito grande no nosso dia a dia.

2 - Não tenho críticas - o único problema é que nessa época estamos com preparativos de festa e avaliação e o cansaço nosso é muito grande".

"A partir do momento em que os nossos encontros passaram a ser por setores, aí sim eu posso dizer que realmente está valendo a pena participar deles.

No dia de hoje eu optei pelos gráficos e não pelos textos(não que não fossem importantes) pois os gráficos vieram nos mostrar o quanto nós o aplicamos e não percebemos, pois o trabalho geralmente é feito de forma intuitiva e os gráficos nos apresentou na parte concreta da nossa intuição.

Se não houve tempo para os textos, não há problema, o importante foi a qualidade e não a quantidade. E a qualidade foi muito boa". (M.C.)

"Só gosto de reuniões desse tipo: orientação de técnicas a serem usadas na sala de aula". (N.)

1- "Informes Gerais - muito bom, pois colocar o prof. a par dos fatos a nível extra escola.

2 - Bibliografia - livros que nos interessam para o trabalho e o embasamento teórico.

3 - Como trabalha o espaço e o tempo. Isto foi muito importante.

Um enfoque novo - ver o espaço e o tempo como conteúdo e não só como pré-requisito. Há muita insegurança quando está em jogo a apresentação quantitativa do trabalho do professor.

Essa capacitação teórica nos dá segurança no desenvolvimento do dia a dia com referência a alunos e a pasta administrativa da escola.

Crítica:- Pouco tempo

Precisamos encontrar uma forma de termos mais tempo para o tempo".

"Minhas Conclusões:

Acho muito bom esses encontros, porque podemos trocar idéias com pessoas mais experientes e assim recebemos mais uma gota d'água no nosso vaso, vaso me refiro ao ser humano que tem, e deve viver em função de outros, de maneira que o vaso não pode estar vasio, deve estar plenamente cheio, embora seja isso difícil nos dias atuais com tantas correrias, desencontros e acúmulos de problemas, físicos, econômicos e sociais.

Tudo que aqui vimos através das explicações, não é como dizem alguns colegas, mera chuva no molhado, eu porém digo ao contrário é uma retomada de conhecimentos que as vezes já ficaram inativos e julgamos sem importância. Insisto, que devemos explicá-los na educação moderna sem sequer abandonar a educação tradicional. Temos que levar em conta, a nossa clientela dando a eles tudo quando não conseguiram aprender nos anos anteriores". (M.IzL.)

"O dia, ou seja, a manhã foi boa porque deu uma continuidade ao trabalho da última reunião.

Especialmente quanto as noções de tempo e Espaço.

Não consegui entender direito quanto a ~~ação pedagógica~~ na produção e reprodução de textos. Mas acho que isso poderá ser feito em nosso próximo encontro.

Vou tentar aplicar essas noções com os alunos e no próximo encontro poderemos avaliar como continuar o trabalho.

Gostaria de conversar um pouco mais com você a respeito da leitura de textos. No encontro passado você deu algumas dicas de como ensinar a leitura aos alunos. Encontrei dificuldades em algumas etapas e gostaria de conversar com você para superar essas dificuldades. Vou telefonar para você para marcarmos um horário". (L.A.)

"Gostei mais desse encontro do que do anterior.

Em relação ao tempo, notei e concluí que ele é sempre será curto em qualquer circustância.

VERA e o TEMPO

Vendo você ler sobre o Tempo
Era ver o Tempo passar
Rimos juntos com o Tempo o
Ao ver o Tempo acabar.

À Vera, que me deixou mais feliz hoje.

Obrigada

Sua xará. (Vera L.S.)

Grupo 1

As possibilidades históricas do meio

"O texto ressalta a importância do levar o aluno a entrar em contacto com a História a partir dele mesmo, do que ele vê e vive.

Mostra a importância do dinamizar o estudo da História e criar espírito histórico - curiosidade; perguntas sobre o passado. Olhar, questionar de forma a construir, estruturar o passado a partir de sua própria vivência.

Ele nos dá uma visão do que é documento.

Vivencia a importância do aqui e agora".

Grupo 2

As possibilidades...

"O texto destaca idéias de que se pode fazer histórias sem arquivos, sem necessidade de se deslocar de um meio para outro. Segundo Febvre podemos fazer a história pelas palavras. Pelos sinais. Pelas paisagens ou os telhados. Pelas formas dos campos e da vegetação selvagem. Pelas eclipses da lua e pelas formas de "unir" as juntas.

Um documento não é significativo senão para quem sabe interrogá-lo, e por tanto, interpretá-lo.

É preciso colocar os alunos em situações concretas de onde possam mobilizar informações necessárias para formular perguntas operativas.

Segundo Braudel, a iniciação do método histórico deve tomar a seu cargo a formação do pensamento cronológico".

Grupo 3

"Com relação ao texto, achei extremamente abrangente, pois através de minhas poucas experiências, tenho de uma certa forma utilizado na essência essas sugestões para leitura de textos.

Trabalhar nesse sentido com as crianças é muito importante, pois há através de sua vivência histórica, a criança irá ter mobilidade para conhecer ou compreender seu passado".

Avaliações individuais do encontro:

"O encontro como sempre é válido, pois as trocas de idéias novas sugestões para um novo trabalho a ser realizado, novas propostas nunca é demais.

O importante é que, todas as experiências realizadas em outras escolas também chegue até nós, mas que chegue mesmo para que a gente possa ter um trabalho mais concreto."

"1) Foi o trabalho mais concreto em termos de realizações e objetivos;
2) Interessante no que diz respeito principalmente ao desenrolar dos trabalhos e atividades juntas aos alunos das 5as séries.
3) Muito produtivo em relação a aplicação de textos.
4) Demonstrou um grande progresso no sentido de inovações juntos aos alunos".

"O encontro desse dia foi muito aproveitável. Na primeira vez foram feitas propostas concretas em relação ao trabalho realizado com o aluno.

Eu sugiro que experiências realizadas em outras escolas cheguem até nós, para aprimorarmos o nosso trabalho".

"O que o colega achou do nosso trabalho hoje?

Foi um dos trabalhos mais concretos que já participei desses encontros, pois foi objetivo.

Várias informações úteis, que poderão ser colocadas em prática".

"Tivemos um número maior de informações (subsídios), que tenho certeza irá nos favorecer.

Sugestões: Que esses encontros continuem nos informando sobre propostas novas. Que traga realmente subsídios para que possamos aplicá-los".

"Realmente a reunião de hoje, posso dizer, foi enriquecedora. As idéias colocadas, as sugestões, fazem repensar a maneira com se ensina história ou outra matéria - qualquer.

Apesar de já utilizar alguns métodos citados, sinto agora um pouco mais de segurança ao desenvolver um trabalho diferente. Professores novos, como eu, infelizmente ouvem muito que o mais importante é dar todo o programa, não importa como. E com isso - só prejudica o trabalho que eu gostaria de desenvolver, não só em História, como também em Geografia e OSPB, que também leciono.

- Parabenizo à Vera pela brilhante apresentação de idéias.

Espero que continue assim!"

"As experiências apresentadas e discutidas hoje foi extremamente importante, uma vez que nos permite uma reflexão sobre a espécie de trabalho que estamos desenvolvendo, e as transformações que podemos fazer.

É muito importante o questionamento sobre o que vem sendo feito (e muito sério) - em termos de ensino de história (história oficial). Pois sabemos que mais do que nunca é necessário parar para repensar e pensar novas propostas curriculares.

Acredito que o trabalho desenvolvido e discutido hoje é uma das maiores possibilidades de desenvolver com os alunos (de maneira concreta) a reflexão da realidade que ele vive e que está incluída em um todo mais complexo (o texto histórico).

É sem dúvida uma experiência nova e que acredito ser um passo muito sério na formação [illegible] consciências críticas, que se desenvolve a partir da realidade temporal e espacial dos alunos".

Gostei muito do trabalho realizado pela monitora. Foi realmente enriquecedor.

Os profs. de História de Indaiatuba lucraram muito com o encontro. Esperamos - um novo encontro para reiniciarmos as discussões". (M.)

"Gostei muito do trabalho de hoje. Mostrou sugestões práticas, que realmente - podem ser aplicadas. Gostaria que houvesse mais tempo para que certos assuntos pudessem ser discutidos com mais calma".

"Estava ótima. Aprendi muitas coisas. Trocou idéias. Dei as minhas opiniões. Discordei, democraticamente, de algumas emitidas pela Monitora. Não concordo com as idéias da CENP de que seja ministrada, nos tempos vindouros. "História da América e História - do Brasil". Poderá isto redundar num caos? O tempo responder-nos-á".

"Gostei mais do que de outras vezes, porque me senti mais com o "pé" no chão" e mais por dentro, uma vez que, a meu ver houve informações e discussão mais concretas.

Estou começando a perceber o projeto como algo mais concreto e realizável. Acredito que isso se dá porque eu mudei a minha postura quanto à História e aos encontros". (E.)

"Todos os encontros tem vindo atender anseios, perspectivas e ter sido bem úteis. Muita coisa por outro lado fica aberto e questiona muito e carecemos muito de encontros para maiores discussões.

O encontro de hoje foi realmente muito rico, com muitos informes aproveitáveis. Vale as observações acima para hoje ". (S.D.N.)

"Sou um arqueólogo e o Homem é meu campo de estudo. Entretanto, acontece-se alguma vez chegaremos a conhecer o Homem - isto é, o que realmente o torna diferente de nós, Robôs - através das escavações nos planetas mortos. Por exemplo, uma vez eu conheci um Homo, e as coisas não são tão simples quanto nos contam na escola.

Nós temos poucos registros, naturalmente, e Robôs como eu estão tentando preencher as lacunas, mas penso que não estamos chegando a nada de concreto. Nós sabemos, ou pelo menos os historiadores o dizem, que os Homens são originários de um planeta chamado Terra. Sabemos ainda que eles viajaram corajosamente de estrela para estrela e em todos os lugares onde pararam deixaram colônias - Homens ou Robôs, e às vezes ambos - aguardando sua volta. Mas nunca voltaram.

Aqueles foram os dias de glória do mundo. Teremos nós envelhecido? O Homem tinha uma centelha ardente - o termo antigo é "divina", penso - que o impeliu através da grande noite dos céus, e nós não mais nos ligamos à grande coisa que eles tocaram.

Nossos cientista contam-nos que o Homem é muito semelhante a nós - o esqueleto, por exemplo, é praticamente o mesmo que o de um Robô, excetuando-se o fato de que é constituído de compostos de cálcio, em vez de titânico. Fala-se eruditamente de uma - "pressão de população" como uma "força impulsionando em direção às estrelas". Sem dúvida, há outras diferenças.

Foi em minha última pesquisa de campo, em um dos planetas inferiores, que encontrei um Homem, que deve ter sido o último Homem neste sistema, e tinha estado sozinho - por tanto tempo que nem mais sabia falar. Depois que aprendeu nossa língua, adaptamo-nos - muito bem, e eu planejava até trazê-lo de volta comigo. Entretanto, alguma coisa lhe sucedeu.

Um dia, sem razão alguma, começou a queixar-se do calor. Verifiquei sua temperatura e constatei que seus circuitos termostáticos se tinham queimado. Eu tinha um jogo sobressalente comigo, e, como o dele obviamente não estava funcionando bem, lancei-me ao trabalho. Desliguei-o sem problema algum. Enterrei a agulha no seu pescoço, para desligar o interruptor, e ele deixou de funcionar, como qualquer Robô. Mas quando eu o abri, por dentro era diferente. E, quando o montei de novo, não consegui fazê-lo funcionar. Depois disso não sei explicar o que aconteceu. O fato é que ele se foi dissolvendo, e, na época em que eu estava pronto para voltar, mais ou menos um ano depois, apenas os ossos tinham sobrado. Sem dúvida alguma, o Homem deve ser diferente"

Alan Bloch (Em Imaginação Ltda - ed. 4 artes)

Colegas,

"A vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada"
(Guimarães Rosa)

Desse mutirão - chamado Projeto Pedagógico -, muitos participaram: abrindo portas, criticando, assessorando, trocando, ensinando, com o olhar vivo de confiança na vida e no trabalho. A todos os professores de História, meus sinceros agradecimentos, extensivos a: Prof. Zacarias, monitores: Maria Alice, Araújo, M. Lígia, Gelson, Marleno, Lourdes, M. do Rosário, Elizete, coordenadores: Dolza e Babboni, M. Lúcia (monitora - 1ª D.E.), Profª. Ernesta Zamboni, Supª. Leonor, Superv. Iginia, Fátima e Talou, que colaboraram comigo - mais de perto.

Campinas, 21/11/86

Contribuição da monitoria para subsidiar estudos de professores de 1º e 2º Graus, interessados no tema. Esta bibliografia atualizada foi elaborada pela - Profª. MARIA LÍGIA PRADO do Departamento de História da USP.

Aricó, José - Marx e a América Latina, Rio, Paz e Terra, 1982.

Brandão, Carlos (org.) - Lições da Nicarágua, Campinas, Papirus, 1985.

Cardoso, Ciro Flamarion e Brignoli, Hector - História econômica da América Latina, Rio Zahar, 1975.

Chaunu, Pierre - Sevilha e a América nos séculos XVI e XVII - São Paulo, Difel, 1980.

Cueva, Agustín - O desenvolvimento da capitalismo na América Latina, São Paulo, Global, 1983.

Fals Borda, Orlando - As revoluções inacabadas na América Latina, (1809-1968), S.Paulo, Global, 1979.

Furtado, Celso - Formação econômica da América Latina, Rio Lia Editor, 1970.

Furtado, Celso - A hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América Latina, Rio, Civilização Brasileira, 1973.

Gebran, Philomena (org.) - O Conceito de modo de produção, Rio, Paz e Terra, 1978.

Halperin Donghi, Tulio - História da América Latina, Rio, Paz e Terra, 1977.

Ianni, Octavio - Imperialismo e cultura, Rio, Vozes, 1975.

Ianni, Octávio - Revolução e Cultura, Rio, Civilização Brasileira, 1983.

Ianni, Octávio - A formação do Estado populista na América Latina, Rio, Civilização Brasileira, 1975.

Invernizzi, Gabriela - Sandinistas (Entrevista com líderess sandinistas) S.Paulo, Brasiliense, 1985.

Kaplan, Marcos T. - Formação do Estado Nacional na América Latina, Rio, Livraria Eldorado, Tijuca, 1974

León-Portilla, Miguel - A conquista da América Latina vista pelos índios. Relatos astecas, maias e incas, Rio, Vozes, 1984.

Mariátequi, José Carlos - Sete ensaios de interpretação da realidade peruana, São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

Pinheiro, Paulo Sérgio (org.) - O Estado na América Latina, Rio, Cedec/Paz e Terra, 1977.

Rama, Angel - A cidade das letras, S.Paulo, Brasiliense, 1985.

Romano, Ruggiero - Mecanismos da conquista colonial, São Paulo, Perspectiva, 1973.

Rouquié, Alain - O Estado militar na América Latina, S.Paulo, Alfa-Omega, 1984.

Sorj, Bernard (org.) - Economia e movimentos sociais na América Latina, São Paulo, Brasiliense, 1985.

Todorov, Tzvetan - A conquista da América e o problema do outro, São Paulo, Martins, 198

Vainfas, Ronaldo - Economia e sociedade na América Espanhola, Rio, Graal, 1984.

Vários Autores - América Latina: Novas estratégias de dominação, Rio, Vozes, 1980.

Vilar, Pierre - Ouro e moeda na História - 1450/1920,- Rio, Paz e Terra, 1980.

Wolf, Eric - Guerras camponesas do século XX, São Paulo, Global, 1984

COLEÇÕES:

TUDO É HISTÓRIA - Brasiliense (14 títulos sobre América Latina)

ENCANTO RADICAL - Brasiliense (biografias de Emiliano Zapata, Pancho Villa, José Carlos Mariátegui, Salvador Allende).

PRIMEIROS VÔOS - Brasiliense - Hoctor Bruit - A acumulação capitalista na América Latina

Emmanuel Wallorstein - O capitalismo histórico

GRANDES CIENTISTAS SOCIAIS - Ática (introdução feita por um especialista o seleção do textos do autor escolhido: BOLIVAR - SARMIENTO - MARIÁTEGUI - CHE - GUEVARA).

DISCUTINDO A HISTÓRIA - Atual/Editora da Unicamp - Maria Lígia Prado - A formação das nações latino-americanas (título original: A formação dos Estados Nacionais na América Latina)

GUERRA E PAZ - moderna - Emir Sader - A revolução cubana

NOSSA AMÉRICA - Hucitec - Ana Maria Martinez Correa e Manuel Lollo Bollotto - América Latina do Colonização Espanhola: Antologia do textos históricos:
José Marti - Nossa América
A intervenção dos E.U.A. na Nicarágua

L & PM - Froi Bartolomé de las Casas - O Paraíso Destruído
Cristovão Colombo - Diários da descoberta da América
Miguel Léon- Portilha - Visão dos Vencidos - Relações indígenas da conquista.

Campinas, 21/11/86

Lúcia e Vera

(1ª e 2ª D.Es.)

ANEXO XVIII

Título: ENCONTRO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Autores: MONITORIAS DE HISTÓRIA - 1a.,2a. e 3a. DEs

Data: setembro de 1987

Resumo: Coletânea de textos variados tendo como exemplo o tema "imigração". Tem como objetivo oportunizar a reflexão sobre a Metodologia de Trabalho com textos. Essa coletânea vem acompanhada de Sugestão de Roteiro para Leitura.

ENCONTRO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA - setembro/87

Esta coletânea de textos sobre Imigração foi selecionada a partir de fontes variadas, visando proporcionar aos Professores a oportunidade de refletir sobre a metodologia de trabalho com textos, do qual esta Coletânea é apenas um exemplo, que poderá ser utilizado com alunos de 1º Grau.

Texto 1

"Itália bela, mostre-se gentil
e os filhos seus não a abandonarão,
senão, vão todos para o Brasil,
e não se lembrarão de retornar.
Aqui mesmo ter-se-ia no que trabalhar
sem ser preciso para a América emigrar.

O século presente já nos deixa,
o mil e novecentos se aproxima.
A fome está estampada em nossa cara
e para curá-la remédio não há.
A todo momento se ouve dizer:
eu vou lá, onde existe a colheita do café."

Trecho extraído da canção Italia bella, mostrati gentile, provavelmente datada de 1899. (in ALVIM, Zuleika M. F. - Brava Gente! Os italianos em São Paulo. 2ª ed. Brasiliense, SP, 1986.)

Texto 2 O industrial: Entrevista de Francisco Matarazzo concedida em 1926

Cheguei ao Brasil há já quarenta e cinco anos. Vinha com mulher e dois filhos. Da minha terra, no sul da Itália, trazia um pouco de dinheiro. Aqui desembarcado, com a bolsa cheia de vontade de trabalhar, dirigi-me a Sorocaba, onde dei início à minha carreira, ajudado por um meu conterrâneo.

Estabelecido em Sorocaba, abri um botequim, ou venda como se diz aqui no Brasil. Eu lhe faço notar que não tive jamais, nem procurei ter, o que se chama patrão.

A luta me seduzia, confiando unicamente na minha energia e na minha força. Algum tempo depois instalei em Sorocaba uma fábrica de banha.

Contente, mas sem exagerar pelo sucesso, pedra angular da minha prosperidade, fixei-me em São Paulo, e dei vida à organização que agora leva meu nome. Eis, sem uma vírgula a mais ou a menos, a origem da minha posição.

(in Vicenzo Blancato, Scelta di discorsi e entreviste del Conte Francisco Matarazzo, Tipografia Paulista, São Paulo, 1926)

Texto 3 A ilusão e desilusão do imigrante

A questão da imigração transformou-se em um problema vital para as populações pobres de muito país europeu.

Muitos ousaram dar o passo decisivo, buscando melhores dias em terras distantes. E o resultado é que foi um sonho. Iludiram-se por relatos atraentes dos países, por cartas ou informes sedutores e fascinantes de amigos, de parentes. Iludiram-se pelos prospectos de propaganda e também, sobretudo, pela atividade infatigável dos agentes de emigração, mais empenhados em recheiar os próprios bolsos do que em suavizar a existência do pobre.

Eu próprio fui vítima, em dado momento, da febre de emigrar. Certas circunstâncias vieram-me facilitar uma colocação nas colônias da província brasileira de São Paulo. Em companhia de numerosos outros imigrantes embarquei na primavera de 1855 para essa terra mas não tardei em chegar à convicção de que: - "Desta vez estou perdido!" O mais triste é quando se chega a descobrir isso, quando percebemos que uma nova escravidão nos dominou e que dessa escravidão é mais difícil escapar do que da tradicional, que de há longa data submeteu os negros africanos.

(Thomas Davatz, Memórias de um colono no Brasil, 1858)

Texto 4 A imigração

A assombrosa fertilidade do solo, o preço do produto, dão para tudo, compensam todas as despesas. - "Venha a imigração". E veio, de fato. São Paulo se fêz italiano: língua, costumes, produtos, jogos, cozinha. Tudo se tornou comum, e entrou para a vida paulista.

Cada fazenda é uma aldeia de colonos; aldeia com a regularidade e o aspecto dos acmpamentos, cujo quartel general é a residência do fazendeiro, ou do seu administrador, com prédios para depósitos, maquinismos, armazéns de víveres, etc. O acampamento, às vezes, se desdobra. As ruas de casas de colonos - todas iguais, como as antigas senzalas - têm, mesmo, o nome de "Colônias".

Toda fazenda mais desenvolvida tem várias colônias, distribuídas pelas várias zonas de cafezais. Iguais, regulares, arruadas como as senzalas, no entanto, as moradas dos colonos são separadas e os seus habitantes bem senhores de si, apesar de assalariados. Marido, mulher e filhos trabalham por empreitada ou por tarefa.

(Manuel Bonfim, in Leitura para Todos)

Nota: Os textos 2, 3 e 4 foram extraídos da Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries. Secretaria da Educação/ CENP. São Paulo, 1981, pp 28-30-32.

Texto 5 "Siamo tutti buona gente"

- Plantamos e ceifamos o trigo, mas nunca provamos pão branco! Cultiva - a videira, mas não bebemos vinho . Criamos animais e não comemos carne. Estamos vestidos de farrapos...

E apesar disso vós nos aconselhais, senhor ministro, a não abandonar a nossa pátria. Mas é uma pátria a terra em que não se consegue viver do próprio trabalho?

Era assim, com amargura e sem papas na língua, que um camponês explicava a um ministro do governo italiano a sua decisão de partir.

Para os senhores de terras do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, os imigrantes seriam muito bem-vindos... desde que fossem trabalhar em suas fazendas. Nada de criar cidades e atividades produtivas que contrariassem seus interesses. (Os imigrantes encontrariam no Brasil uma nova pátria?)

A proibição, em 1850, de se continuar o tráfico de escravos para o Brasil fez com que os senhores de terras passassem logo a defender essa nova imigração. Principalmente os do Oeste de São Paulo. Um fazendeiro dessa província e senador do Império, Nicolau de Campos Vergueiro, foi quem idealizou o novo sistema de povoamento. Ele foi denominado colônia de parceria.

Para trazer os primeiros colonos, o senador Vergueiro criou até uma empresa de imigração: a "Vergueiro & Cia." As primeiras famílias, alemãs e suíças, num total de 364, viriam para trabalhar na imensa fazenda Ibicaba, no município de Limeira, em São Paulo . Seriam parceiros do fazendeiro.

O que aguardava esses novos imigrantes? Fartura de pão, vinho, aves e frutas? Ou - como se dizia - "a morte ao primeiro, ao segundo as dificuldades, o pão somente ao terceiro"?

A viagem até a fazenda era um mau sinal: horas e horas em carros de boi, sob sol ou chuva, dormindo em ranchos lamacentos ou poeirentos na beira da estrada. . .

No local de trabalho, assinavam um contrato escrito pelo próprio fazendeiro. O contrato estabelecia que as despesas de viagem e transporte até a fazenda, mais os gastos de manutenção do colono e sua família, seriam adiantadas pelo proprietário. Assim que o colono começasse a produzir, passaria a pagar suas dívidas, com juros de 6% ao ano.

Cada família recebia um certo número de pés de café para tratar e colher. Metade do que produzisse era dela; a outra metade ficava com o fazendeiro. Recebia também, por empréstimo, um pedaço de terra para plantar milho, arroz, abóbora, feijão, mandioca, batata, hortaliças. Tudo que fosse necessário à sua alimentação. Se houvesse sobra, os colonos poderiam vendê-la, com a condição de dar metade do que ganhassem ao proprietário. Era assim a parceria.

Em pouco tempo as esperanças daquelas famílias foram por água abaixo.

- Os melhores cafezais ficam com os escravos. Nós só recebemos o cafeeiro novo, que produz pouco. E as terras que temos para nossas roças? Parecem boas para pasto e não para o cultivo!

Quando produziam alguma coisa, depois de muito esforço, os colonos eram logrados na pesagem dos produtos.

A situação era tão crítica que as dívidas, em vez de diminuírem, aumentavam! A pior delas era a do armazém da fazenda, o "barracão", onde os empregados eram obrigados a fazer suas compras a preços altíssimos.

Tudo isto ficou demonstrado num relatório do mestre-escola suíço Thomas Davatz, que veio trabalhar na fazenda do senador Vergueiro.

* * *

Mas o motivo principal da escolha dos italianos estava, com certeza, naquilo que disse o camponês ao ministro: "Somos um povo sem pátria!" Na segunda metade do século passado, a Itália era um país atrasado e pobre, só conseguindo unificar-se inteiramente em 1870. No Sul, imperavam os latifúndios, havendo lá também muita gente sem terra e levando uma vida miserável. No Norte, a industrialização trazia progresso para alguns mas deixava desocupados milhares de pequenos artesãos. Ou seja, as máquinas aumentavam a produção, mas não punham fim ao desemprego.

(ALENCAR, Chico e outros. Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente. 2ª ed. Vozes.Petrópolis, 1986, pp 138 a 140.)

Texto 6 A Imigração no Brasil

Como você deve estar lembrado, a mão-de-obra utilizada no desenvolvimento das nossas atividades agrícolas era fornecida pelos escravos.

Mas a expansão da cultura cafeeira, além de exigir maior quantidade de braços para a lavoura, exigia, também, por parte dos trabalhadores, maiores conhecimentos sobre a agricultura. Isto, no entanto, faltava aos escravos negros, que, devido à sua pouca cultura, conheciam apenas técnicas bastante rudimentares.

(Trecho extraído de LUCCI, Elian A. História do Brasil - 2º volume - 1º grau. Saraiva.SP. 1983, p. 39.)

Texto 7 O sistema de parceria

Muitos fazendeiros achavam poder acabar com o tráfico sem prejudicar as plantações de café. Era só substituir o escravo pelo imigrante ou colono europeu.

O senador Vergueiro, com fazenda de café em São Paulo, resolveu adotar o sistema de parceria. Ele adiantava o dinheiro que o imigrante precisava para começar a nova vida; depois, da quantia conseguida com a venda do café, separava-se o que havia sido emprestado e o resto era, então, dividido entre o fazendeiro e o colono.

O sistema de parceria deu bons resultados. Os antigos colonos, depois que se tornavam fazendeiros, mandavam vir outros da Europa e com eles faziam o mesmo.

(HERMIDA, Borges. História do Brasil. 6ª série. Cia. Editora Nacional, s/d, p. 42.)

Monitoria de História:

Maria Lúcia de A. Silvares Vasconcelos - 1º LE
Vera Lúcia Sabongi De Rossi - 2º LE
Katie Mégre Brunetti - 3º LE

Complemento ao estudo de textos sobre Imigração

Sugestão de um Roteiro para a Leitura

- Análise

1. Leitura do texto todo.
2. Enquadramento do texto: tempo, espaço, autor e veículo de publicação.
3. Numeração dos parágrafos.
4. Seleção dos vocábulos desconhecidos.
5. Utilização de dicionários, atlas e ou mapas.
6. Destaque das idéias contidas em cada parágrafo.
7. Relacionamento das diversas idéias ressaltando o sentido do texto.

I - Texto - Contexto: Interpretação

Após a decomposição do texto (análise) e o aprofundamento nos diferentes contextos históricos é que as diferentes visões deverão levar ao julgamento (interpretação - que extrapola o texto, remete a outras épocas, fatos, personagens).

- Observar os pressupostos implícitos - debate ideológico de uma época
- identificar o autor ao seu grupo social, corrente ideológica, época

II - Síntese

Percorridos esses "passos", com as idéias extraídas na análise e na interpretação, redija um outro texto.

V - Comparação de textos

1. Analisar cada um dos textos.
2. Indicar os respectivos autores.
3. Atentar para as referências cronológicas e geográficas

Texto 1 - (+) 1999 - Itália
Texto 2 - 1926 - Brasil - Matarazzo - empresário
Texto 3 - 1853 - Suiça - imigrante

Texto 4 - década de 20 - Brasil - jornalista

Texto 5 - Livro didático - BR-vivo - Chico Alencar e outros-1996

Texto 6 - Livro didático - Hist.do BR. Elian A.Iucci - 1993

Texto 7 - Livro didático - Hist.do BR. Borges Hermida - (s/d)

4. Correlacionar as idéias centrais de cada texto, verificar títulos (temas) e subtítulos (subtemas).
5. Os Textos - Contextos - Interpretação.
6. Síntese.

lgumas considerações acerca do trabalho com textos:

. Contraposição de textos - propiciando a criticidade do aluno perante a Hi tória -.a inexistência de verdades absolutas, garantida pelas diferentes visões de um mesmo fato.

. Todo material didático (livros didáticos, documentos, músicas, literatura fotografia, jornal, etc.) é visto como um meio para chegar ao conhecimento

. Atentar para os limites da credibilidade dos diversos tipos de fontes ("desconfiança atenta" nas "evidências históricas").

. O processo de apreensão da leitura dos textos pelo aluno é lento e não deve ser atropelado, uma vez que a alfabetização imprescindível a todas as áreas do conhecimento deve ser vista como um processo contínuo.

. A análise de textos em História não é vista como um apêndice aos livros didáticos e sim como uma opção na seleção do conteúdo.

. Avaliação: entendida como processo, pode surgir no decorrer de cada etapa do trabalho. A Síntese é a produção do aluno. Cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem. As questões fechadas, do tipo perguntas e respostas, que levam apenas à memorização, podem entravar a reflexão do aluno.

. A leitura de diferentes textos, com diferentes visões, ganham mais sentido quando trabalhados interdisciplinarmente. O conhecimento não é compartimentado "nas gavetas" de cada disciplina. A escola ganha espaço político.

. "Dicas":

- quanto ao trabalho individual e de grupo: seria interessante garantir a leitura e os passos de análise, individualmente, sem dispensar a riqueza

da troca de idéias nos diferentes grupos (interpretação/síntese);

- quanto à extensão dos textos: textos curtos, poucos parágrafos garante no início do trabalho a sua maior eficácia;
- quanto ao uso do dicionário: ponderar a atuação do professor evitando descontextualizar a busca de cada palavra "difícil";
- a aula expositiva deve ser utilizada como estratégia necessária para a conclusões (amarrações) indispensáveis e para estimulação de produção de novos textos nos mais diferentes contextos.

Campinas, Setembro/1987.

Maria Lucia de A. Silvares Vasconcelos - 1ª D.E.
Vera Lucia Sabongi De Rossi - 2ª D.E.
Katie Mégre Brunetti - 3ª D.E.