

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**REFORMA CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS
DO CENTRO PAULA SOUZA**

CLÁUDIA DENARDI MACHADO

ORIENTADORA: PROF^a DR^a ELOÍSA DE MATTOS HÖFLING

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA POR CLÁUDIA DENARDI
MACHADO E APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA**

DATA: _____

ASSINATURA: _____

COMISSÃO JULGADORA:

PARA JOÃO RENATO,
FRANCISCO E JOÃO.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores de História do Centro Paula Souza protagonistas dessa história e de muitas outras. Aos professores entrevistados para esse trabalho, meu especial agradecimento.

À professora Eloísa de Mattos Höfling pela orientação, sempre paciente e incentivadora, compartilhou comigo todos os caminhos e descaminhos dessa empreitada.

Ao professor Emerson Elias Merhy que, há muito tempo, acompanha meu trabalho. Nesses anos esteve sempre presente, desde o momento em que essa dissertação não era sequer um projeto até o trajeto final.

À professora Maria do Carmo Martins pelas valiosas sugestões: me apresentou autores, indicou bibliografia e sugeriu caminhos.

Às professoras Ernesta Zamboni e Vera Lúcia Sabongi Di Rossi pela participação e pelas importantes contribuições durante o exame de qualificação.

Às amigas e parceiras de trabalho Claudia Cury e Fátima Faleiros Lopes. Nesses tempos de convivência mais próxima pude, em todos os momentos, contar com ajuda, o apoio e com o carinho de vocês!

Aos amigos Mina e Emerson que me falaram aquelas palavras mágicas nos momentos cruciais: “Vem pra cá!” À Silvana, amiga de tantas histórias, responsável também pela minha entrada na docência universitária Ao Jeferson Canno leitor crítico oficial e muito competente.

À Lurdinha que, sem saber, é também responsável pelas minhas escolhas nesse trabalho. Ao Ive que me mostrou as delícias e as tristezas de se escrever.

Aos amigos Lídia e César pelas muitas vezes em que adotaram dois meninos.

À Elizandra que me ajudou a transcrever as fitas das entrevistas. À Maria Rosa e à Luzia que permitiram que minha casa funcionasse nesses últimos anos.

Aos meus pais queridos, Zé Luiz e Maria Inez, que souberam, nesses anos todos, dar colo e incentivar as lutas. Ao tio Dário que sempre apoiou e torceu para que nossos projetos se realizassem. Às minhas irmãs e cunhados, sempre presente. Enquanto eu estava

fazendo esse trabalho, além do Lucas, que já era um menino, chegaram o Luís Fernando, o Bruno e a pequena Cecília. Espero ter mais tempo para todos vocês!

E o agradecimento mais que especial ao meu companheiro João Renato que me deu amor, carinho, conforto, e, sempre paciente, esteve ao meu lado em todos os momentos desse trabalho. Aos meus dois meninos, Francisco e João, que nos últimos dias me perguntaram várias vezes: “Mãe, já fez as considerações finais?” Já queridos!

RESUMO

Este trabalho de pesquisa procura resgatar a construção de uma proposta de ensino de História temática no início da década de 1990, nas então 14 escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS) por ocasião de um conjunto de reformas na instituição.

Tal proposta não é um projeto isolado: está inserida no contexto dos debates sobre o ensino da disciplina que aconteceu no Estado de São Paulo, especialmente a partir de 1986, com a divulgação e a discussão da proposta de História temática elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Por outro lado, não é projeto da CENP: trata-se de um projeto normatizado dentro de uma instituição peculiar - o CEETEPS – uma autarquia estadual que goza de autonomia administrativa, financeira e didática e, portanto, apresenta características próprias. No processo de reforma curricular, a proposta de História temática provocou discussões sobre o ensino da disciplina na instituição.

Tendo como referência os estudos sobre currículo que o consideram como um campo de atividade atravessado por múltiplos agentes, entre eles os professores, que intervêm na configuração dos significados das propostas curriculares, o trabalho procurou trilhar os caminhos dessa proposta de História no interior da instituição, enfocando os professores.

O percurso mostra os embates e as possíveis negociações e acordos entre professores e coordenadores de História em torno da proposta no momento de sua elaboração e mostra também as distintas apropriações no momento de sua implementação pelos professores em sala de aula.

Palavras-chaves: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, currículo, ensino de História; ensino técnico; reformas curriculares

ABSTRACT

This work is aimed at recovering the construction of a teaching proposal in Theme History at the beginning of the 1990's in fourteen schools belonging to *Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"* (CEETEPS), when an amount of institutional reforms occurred.

This proposal is not an isolated project as it takes part in the context of debates around the teaching of this subject in the State of São Paulo, mainly from 1986 on, when the release and the discussion on the proposal of Theme History was devised by Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

On the other hand, this is not a CENP project: this is a project standardized within a peculiar institution – the CEETEPS – an autarkic state entity which benefits from administrative, financial and didactical autonomy and, therefore, bears its own distinctive features. During the curriculum reform process, the Theme History proposal generated discussions on the teaching of this subject in the institution.

Referring to curricula studies which consider this field as being affected by multiple agents, including teachers, who are able to intervene in the signification of curricular proposals, this study attempted to pursue the tracks of this History proposal within the institution, devoting special focus on the teachers.

The course of research shows the impacts and feasible negotiations as well as agreements among History teachers and coordinators concerned with the proposal at the instance of its elaboration. It also points out to different appropriations occurring as it is implemented by teachers in the classroom.

Keywords: *Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*, curriculum, the teaching of History, technical teaching, curriculum reform.

ABREVIATURAS

CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”

CESG - Coordenadoria de Ensino de 2º Grau

ETE - Escola Técnica Estadual

FATEC - Faculdade de Tecnologia

PRD - Professor Responsável por Disciplina

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo I A História Temática e o Centro Paula Souza	
1 O Ensino de História em Debate.....	11
1.1 O ensino de História como objeto de estudo.....	12
1.2 A proposta de História da CENP.....	16
1.3 A proposta de História da CENP em discussão.....	22
1.4 Os professores de História do CEETPS e a proposta da CENP.....	27
2 A Proposta de História temática do Centro Paula Souza.....	30
Capítulo II O Centro Paula Souza e o ensino de História: os caminhos de uma proposta	
1 A busca do consenso.....	47
2 A instituição: o Centro Paula Souza	50
2.1 Uma instituição pública.....	51
2.2 O projeto reformista.....	60
3 A História temática	
3.1 O projeto reformista na História.....	72
3.2 Mudanças no caminho.....	81
3.3 Consolidação do projeto.....	92
Capítulo III Os professores, o Centro Paula Souza e a História temática	
1 Os professores e a reforma	101
2 Os professores e a proposta no espaço da sala de aula.....	109

Considerações Finais.....	141
Bibliografia.....	145
Anexos.....	153

INTRODUÇÃO

“Acho que ficou evidente isso aí: o caso isolado do Centro é um caso que evidencia um caso mais geral, pois nenhum projeto pode ser implantado sem ter o poder, até o simples projeto pedagógico de dentro de uma escola.”(E01)

“(...) porque se não houve, por um lado, nenhuma forma de imposição, nenhuma forma de coação para que nós adotássemos a proposta, por outro lado também não houve um espaço democrático de discussão sobre o teor, sobre o conteúdo, sobre aquilo que de mais importante essa proposta tem e trás para o ensino da História. E isso que cegava, a discussão realmente sistemática eu nunca vi dentro do Centro.” (E10)

“Existia essa proposta e essa proposta foi aos poucos sendo trabalhada em reunião, nunca foi imposto nada para o professor. Daí que eu te digo, foi cativante porque nada foi imposto, foi muito discutido, discutia-se a proposta”. (E06)

“Porque eu fui, fazia tempo que eu dava aula, mas eu falei: ‘eu quero ver! Se for uma coisa que está dentro daquilo que eu posso aplicar, eu vou aplicar! Por que não?’ Eu não senti dificuldade nenhuma! Tinha pessoas que reclamavam sim, que às vezes eu ficava assim: ou eu sou muito bobinha ou eles que são!” (E09)

“Olha, as pessoas poderiam até ter outra proposta, só que elas nunca se colocavam! Nós sabíamos que algumas pessoas que faziam parte do grupo, elas davam sugestões, mas na verdade, elas quando voltavam para suas escolas, elas continuavam dando a História tradicional.” (E04).

As frases acima são falas de professores de História, expressando suas posições em relação a uma certa proposta: fala-se nas relações de poder e nos embates constituídos nos momentos de implementação de modificações dentro de uma instituição escolar.

A proposta a que esses professores se referem é a proposta de História temática das escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS), formulada e implementada no início da década de noventa por ocasião de um conjunto de reformas na instituição. Conheci a proposta em 1994 e trabalhei com ela

em sala de aula entre 1995 e 1998, enquanto fui professora de uma das escolas técnicas da instituição.

O Centro Paula Souza é uma autarquia estadual criada em 1969 que tem como objetivo oferecer ensino técnico e tecnológico de nível médio e superior no Estado de São Paulo. A partir de 1988, a instituição, por meio da Coordenadoria de Segundo Grau (CESG), provocou uma discussão sobre reforma curricular, que previa reformulações nas diferentes disciplinas das escolas técnicas, entre elas a disciplina História.

A formulação da nova proposta do Centro Paula Souza tem início em 1990 e até 1998 a proposta de História temática foi a proposta oficial da disciplina nas escolas técnicas da instituição.¹ A prática docente, portanto, a partir de 1991, passou a ter como referência uma outra proposta curricular, diferente, do ponto de vista de seus pressupostos teóricos e metodológicos, daqueles em que até então muitos professores se baseavam.

Tal projeto não é um projeto isolado: possui as marcas de seu tempo. Em meados da década de 80, acontecia em diferentes espaços institucionais - nas escolas, nas universidades, na imprensa - um debate sobre reforma curricular que vinculava a escola e o ensino ao chamado processo de redemocratização política do país. Nessas discussões a escola foi vista como um lugar privilegiado a partir do qual ocorreriam mudanças na sociedade, já que o objetivo do ensino seria a formação de um novo cidadão, entendido como aquele sujeito que participa ativamente das instâncias políticas e sociais do seu tempo.

No estado de São Paulo, as novas propostas curriculares foram construídas essencialmente dentro de um órgão público, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a CENP, quando equipes de professores, em meio ao debate sobre o ensino que se travava no período, elaboraram uma proposta que alterava aspectos teóricos e metodológicos do ensino de História. A proposta que prevê a organização do conhecimento histórico através de temas ficou conhecida entre os professores, a partir de 1986, como a proposta temática da CENP.

¹ A partir de 1998, para cumprir legislação federal que desvinculou o ensino técnico do médio, o Centro Paula Souza passou a ministrar cursos técnicos modulares, onde não há a disciplina de História. Essa questão será discutida no capítulo II.

Assim, a proposta de História temática do Centro Paula Souza, como se mostrará nesse trabalho, por um lado, participa das discussões político-pedagógicas de sua época, mas por outro lado não é o projeto da CENP: é um projeto normatizado dentro de uma instituição peculiar - estamos falando de uma autarquia estadual que goza de autonomia administrativa, financeira e didática - e portanto apresenta características próprias.

Segundo Ivor Goodson, é preciso pensar no currículo como um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. Ele defende que, ao se estudar os currículos, é preciso entendê-los como construção social na sua fase pré-ativa e também na sua fase interativa.² Para o autor, se se quer entender o que acontece com os currículos nas escolas é preciso considerar o currículo na fase pré-ativa, isto é, no momento de sua prescrição (que envolve desde as determinações legais do sistema educacional até os programas de cursos que demarcam aquilo que deve ser ensinado) e também na fase interativa, que compreende aquilo que é realizado na escola, pelo trabalho dos professores e alunos.³

A fase pré-ativa, para Goodson, revela momentos de conflito social ao mesmo tempo que estabelece parâmetros para a sua execução em sala de aula, a fase interativa. Para o autor, quando se desconsidera essa primeira fase, aceita-se como “pressupostas” versões de um currículo que, num exame mais aprofundado, podem ser entendidas como o clímax de um longo e contínuo conflito. Por outro lado, para se conhecer o que acontece com os currículos nas escolas, é preciso considerar também o nível interativo, pois o que é prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece na escola.⁴

Assim, analisar um currículo a partir dessa perspectiva pressupõe perceber como eles são construídos, quem são os sujeitos que se envolvem nesse processo, quais os discursos legitimados (quais os descartados) e quais as práticas que decorrem desses currículos.

² GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p.67.

³ MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas, SP, 2000. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) Faculdade de Educação, Unicamp, p.11.

⁴ GOODSON, Ivor F. Op.cit. p.78.

A questão do conflito em torno de questões curriculares também é colocada pelo espanhol Gimeno Sacristán. Segundo este autor, o currículo é um campo de atividade onde estão envolvidos vários agentes: sobre ele incidem a política administrativa de um dado momento, os sistemas de exames e controles, assessores e técnicos diversos, grupos de especialistas de um dado momento, elaboradores de materiais, editoras, equipes de professores organizados. O currículo realizado por meio de uma prática pedagógica é resultado dessas influências, muitas vezes contraditórias, adquirindo

*“a característica de ser um objeto preparado num processo complexo que se transforma e constrói no mesmo. Por isso precisa ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos”*⁵

Ao reconhecer o currículo como algo configurado no processo de seu desenvolvimento, atravessado por interesses de vários agentes, o autor considera de fundamental importância analisar um dos agentes desse processo: os professores, que moldam, a partir de sua cultura profissional, de suas referências, de suas opções teóricas e metodológicas, qualquer proposta que lhes seja feita. Por outro lado, ainda segundo Gimeno Sacristán, este professor não decide sua ação no vazio: sua atividade ocorre numa instituição, e por isso suas práticas precisam ser analisadas no contexto da realidade de seu local de trabalho, com suas normas de funcionamento administrativo, política curricular, relações com o poder público e com a comunidade⁶.

Essa abordagem teórica, de que o currículo ao mesmo tempo que molda os professores é traduzido na prática por eles que intervêm nos significados das propostas, abre uma possibilidade maior de entendimento sobre o papel dos professores nas reformas dos programas das disciplinas escolares. Considero equivocadas algumas análises que acreditam no papel dos professores apenas como “aplicadores” de propostas construídas por outros, acabando por classificá-los em dois tipos: aqueles “bem-sucedidos” (porque entendem e aplicam uma proposta) e aqueles “mal-sucedidos” (porque não a entendem e/ou não aplicam). A questão não é pensar se o professor aplica

⁵ GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.102.

ou não uma proposta, se ele a entende ou não. Se aceitamos a tese de Gimeno Sacristán de que o currículo é um campo de atividades onde incidem, com desigual força e de forma diferente, vários agentes, entre os quais os professores, é preciso pensar no papel desses professores diante das reformas curriculares.

Desta forma, pretendo estudar nesta dissertação, a reforma do currículo de História do Centro Paula Souza, trilhando os caminhos da construção da proposta de História temática no interior da instituição: como foi constituída, qual a participação do professor nesse processo, e como foi apreendida por ele dentro da sala de aula.

O trabalho foi organizado em três capítulos. No Capítulo I apresento a proposta escrita de História do Centro Paula Souza, procurando relacioná-la aos debates em torno das discussões sobre o ensino de História que aconteceram na década de 80 no estado de São Paulo. No Capítulo II apresento o Centro Paula Souza e a reforma curricular de História verificando quem participou e como aconteceu o processo de construção da proposta de História temática no interior da instituição. Partindo das definições de Goodson e Sacristán, de que o currículo é algo que se constrói e cuja importância depende do próprio processo, é fundamental analisar as forças e os sujeitos que o definem.

No capítulo III pretende-se olhar para a reforma curricular através da perspectiva do professor, verificando de que maneira eles se posicionam em relação à própria reforma curricular e de que maneira se apropriam da proposta de História temática do Centro Paula Souza em outro espaço institucional: a sala de aula.

A pesquisa

Para a realização da pesquisa foram utilizadas fontes orais e escritas. Prefiro utilizar o termo fonte oral e não história oral, concordando com as pesquisadoras Marieta Ferreira de Moraes e Janaína Amado, para quem a denominação “história oral” é um tanto ambígua, pois adjetiva a história e não as fontes, essas sim, orais.⁷ Essa

⁶ Ibidem.

⁷ FERREIRA, Marieta M. (Org.), AMADO, Janaína (Org.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

denominação - criada num momento de acirradas disputas pela aceitação das pesquisas históricas com fontes orais no mundo acadêmico - já se tornou, atualmente, difundida e aceita, embora, para as autoras seja preciso esclarecer que há pelo menos três posturas a respeito da História Oral: existem pesquisadores que a julgam uma técnica; outros uma disciplina com um corpo teórico próprio diretamente relacionado às suas práticas; e há ainda aqueles que, como as autoras, a consideram uma metodologia que “ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador se relacionar com seus entrevistados -, funcionando como ponte entre teoria e prática”⁸ Assim, a História Oral, para Moraes e Amado, formula questões, cujas respostas devem ser buscadas nas teorias oriundas de diferentes áreas do conhecimento.

Para a pesquisadora francesa Daniëlle Voldman, é preciso discutir menos a expressão história oral, e definir melhor o significado de algumas expressões como fonte oral. Para ela, a fonte oral é entendida “como o material recolhido por um pesquisador para as necessidades de suas pesquisas, em função de suas hipóteses particulares.”⁹ A fonte oral é uma fonte construída por seu usuário mais imediato, o historiador, e aí se abre uma discussão entre os pesquisadores, que absolutamente não é nova mas importante: essa fonte pode ter credibilidade?

Para Voldman os pesquisadores até podem ter motivos para desconfiar desse tipo de documentação, porque as entrevistas nem sempre são conservadas e raramente podem ser consultadas por outros pesquisadores. Essas reservas poderiam ser eliminadas, ainda segundo a autora, se os pesquisadores pudessem confiar o material gravado às instituições públicas habilitadas a recebê-lo¹⁰ e, em segundo lugar, se definissem, de forma mais precisa, as características e os usos das fontes orais¹¹ Assim, é preciso se

⁸ Ibidem. p.xvi

⁹ VOLDMAN, Daniële. Definições e Uso. In FERREIRA, Marieta M. (Org.), AMADO, Janaína (Org.). Ibidem. p.36.

¹⁰ As fitas das entrevistas gravadas para esta pesquisa poderão ficar no Centro de Memória das escolas do Centro Paula Souza. As dez escolas mais antigas da instituição participam de um projeto de resgate de sua memória e, em cada uma delas, professores e alunos estão organizando seus acervos e construindo locais de referência para a pesquisa histórica.

¹¹ VOLDMAN, Daniële. Op.cit.p.37.

perguntar: a quem se deve entrevistar? De que maneira? Pode-se contestar o interlocutor? De que maneira utilizar o que se ouviu? Qual a perspectiva de análise dessa fonte?

Em relação à construção da documentação oral para esse trabalho, foram realizadas quinze entrevistas, entre agosto de 1999 e abril de 2000, com professores de História do Centro Paula Souza. Em 1990, período em que se começou a reformular o ensino de História, a instituição possuía apenas catorze escolas técnicas e foram os professores dessas escolas que participaram da fase de elaboração do projeto. Assim, entrevistei doze professores que lecionam ou lecionaram nas primeiras catorze ETEs. A intenção inicial era entrevistar um professor de cada uma das catorze escolas, mas houve alguns problemas: em uma escola ninguém se dispôs a conceder-me a entrevista e em outra a única professora que trabalhava no início da década de 90 aposentou-se em 1995 e não consegui localizá-la. Os coordenadores de História da instituição também foram entrevistados: duas professoras que ocupavam a função de Professor Responsável pela Disciplina (PRD) e um professor universitário, assessor para o ensino de História da instituição, no total de catorze entrevistas, sendo onze professoras e três professores.¹²

Dos doze professores entrevistados para a pesquisa dois se aposentaram e os outros dez continuam trabalhando na instituição. Três professores entrevistados entraram na instituição em 1992, sendo dois desses contratados para substituir profissionais que estavam se aposentando; a terceira leciona numa escola que possuía uma situação peculiar dentro do próprio Centro Paula Souza: era uma escola que só oferecia as disciplinas do núcleo técnico e apenas em 1992 assumiu também o núcleo comum¹³. Nessa ocasião foi feito concurso para contratação de professores para as disciplinas do núcleo comum e a professora de História contratada nesse período foi entrevistada. (Anexo 1)

Apesar de ter trabalhado na instituição, eu não conhecia pessoalmente nenhum dos professores entrevistados. Consegui, no Centro Paula Souza, uma lista de professores

¹² Uma professora foi entrevistada como PRD, no período em que ele ocupou esse cargo e também como professora de uma das catorze escolas técnicas.

¹³ Até 1997 as grades curriculares dos cursos das escolas técnicas se compunham de um núcleo comum e um núcleo técnico. O chamado núcleo comum era composto das disciplinas gerais do então ensino de segundo grau: Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Inglês, Educação Física e Educação Artística. As disciplinas do núcleo técnico variavam conforme os diferentes cursos técnicos e as habilitações.

que trabalhava na instituição em 1990 e entrei em contato com eles por telefone, na própria escola onde trabalham. Exceto os professores de uma escola, como já mencionei, todos os outros aceitaram conceder entrevista. Alguns professores ficaram receosos, chegando a argumentar que não tinham certeza se podiam me ajudar porque, talvez, não soubessem responder às questões que me interessavam. Mesmo que eu reforçasse que não havia “a resposta certa”, que para mim era muito importante saber a forma como analisavam a reforma do ensino de História, ficavam ainda inseguros. Talvez isso acontecesse pois, apesar de me apresentar naquele momento como ex-professora da instituição, no papel de entrevistadora eu não era reconhecida como uma de seus pares: era a pesquisadora da universidade, alguém que possivelmente faria uma avaliação do seu trabalho, mas na maioria das vezes essa insegurança inicial se desfazia ao longo da entrevista.

Mas, se naquele momento eu era a pesquisadora, eu era também a professora do Centro, pois o meu envolvimento com o tema não se reduz ao olhar “de fora” do pesquisador. Embora não tenha participado do processo inicial de discussão da proposta, eu conhecia o projeto e trabalhei com a proposta de História temática em sala de aula. Assim, estou envolvida nas várias etapas da pesquisa e esse envolvimento certamente está presente na realização das entrevistas, na colocação dos temas e na condução da entrevista.

Por outro lado, a elaboração de um roteiro prévio de questões, utilizado para orientar a colocação das questões, foi importante para que os entrevistados pudessem ter uma certa liberdade para desenvolver sua narrativa. (Anexo 3) Ao mesmo tempo, o roteiro cuidava para que os temas que me interessavam fossem abordados já que cada entrevista é única e também integra um todo, adquirindo significados dentro do conjunto e permitindo a compreensão de como o grupo analisa o processo de reformas do ensino de História.

O roteiro contém questões sobre a reforma curricular, sobre a confecção do projeto de História temática na instituição, a participação do entrevistado nesse processo e o modo como os professores avaliam e trabalham com a proposta. Esse roteiro foi utilizado tanto para entrevistar os coordenadores de História quanto os professores e, com exceção da coordenadora, que também respondeu como professora de uma das escolas,

entre os outros dois coordenadores as entrevistas se detiveram mais na primeira parte do roteiro, que contém as questões sobre o processo de confecção da proposta.

As entrevistas não tinham um tempo predeterminado de duração, variaram de professor para professor: há entrevistas de, no mínimo, quarenta e cinco minutos até três horas de duração. Os entrevistados falam mais do que a entrevistadora, que intervém, em certos momentos, para trazê-los para as questões do roteiro que interessavam investigar.

As entrevistas foram transcritas integralmente e o documento escrito foi devolvido aos entrevistados para que pudessem ter ciência do produto final e para que pudessem, se fosse o caso, alterar algum aspecto que considerassem importante. Além disso, as entrevistas deveriam ser devolvidas com autorização para o uso e identificação da autoria. Apenas duas professoras devolveram a entrevista assinada e, embora todas autorizassem, durante a entrevista, seu uso como fonte para a dissertação, a não devolução me fez entender que a identificação não foi autorizada. Assim, optei por não identificar as entrevistas no momento em que elas estão citadas no corpo da dissertação e por esse motivo estão numeradas entre E01 e E12 para os professores, obedecendo a ordem que foram realizadas. As duas PRDs e o assessor, como parte da equipe de coordenadores de História do Centro são identificados nas entrevistas por C01, C02 e C03, numerados também pela ordem em que foram entrevistados.

Nesse trabalho, além das fontes orais, foram utilizadas fontes escritas. A documentação escrita é composta basicamente de dois conjuntos: o primeiro é composto de documentos recolhidos no Centro Paula Souza, leis, regimentos, deliberações e catálogos. O segundo conjunto de documentos foi obtido nos arquivos pessoais das professoras Maria de Fátima Simões de Souza e Júlia Falivene Alves, referentes ao período em que ocuparam a função de PRD na CESG¹⁴. São esses documentos que, juntamente com as entrevistas, foram usados no capítulo II, para conhecer os embates, acordos e negociações entre professores e coordenadores sobre a proposta de História temática no interior da instituição. Como pretendo percorrer a construção do projeto de História temática no Centro Paula Souza, o processo de participação dos diferentes sujeitos e os canais de decisão acerca da reforma curricular, utilizo as fontes orais

¹⁴ A CESG, atual CETEC, não possui arquivo. A documentação foi gentilmente cedida pelas professoras Maria de Fátima Simões de Souza e Júlia Falivene Alves.

associadas às fontes escritas. Porém, diferente da perspectiva apenas de “preencher lacunas” deixadas pelas fontes escritas, procurei adotar também a perspectiva de Alcàzar i Garrido, que defende a relação de diálogo entre fontes orais e escritas. As fontes orais não são apenas uma alternativa às fontes escritas, são outro tipo de fonte, não apenas necessária, mas também imprescindível, principalmente quando se quer conhecer como um grupo percebe e entende algum fato.¹⁵

Nesse segundo conjunto de documentos, acrescentado de um documento cedido pelo professor Pedro Paulo de Abreu Funari, estão as diferentes versões da proposta escrita, discutidas no capítulo I.

No capítulo III, como se trata de verificar como o grupo de professores entrevistados para essa dissertação se posiciona em relação à reforma e se apropria de um projeto curricular de História elaborado na instituição, as fontes utilizadas são basicamente orais. Os professores, tendo como referência as versões das propostas escritas do Centro, participando dos encontros e das discussões na instituição, vão construindo maneiras de se relacionar com a proposta que são relatadas nas entrevistas.

Vale reforçar que essa documentação não é adequada - nem é esse o objetivo do trabalho - para avaliar o trabalho do professor em sala de aula, muito menos verificar se os professores, na sua prática, estão desenvolvendo aquilo que seu discurso informa. O que se pretende no terceiro capítulo é mapear como a proposta foi apropriada pelos professores, tendo como referência as abordagens teóricas de Ivor Goodson e Giméno Sacristán, da complexidade do processo de construção dos currículos em diferentes níveis e do papel ativo dos professores nesse processo.

¹⁵ ALCÀZAR i GARRIDO, Joan. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol.13, n. 25/26, set.92/agos.93. p.48.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA TEMÁTICA E O CENTRO PAULA SOUZA

1.O ENSINO DE HISTÓRIA EM DEBATE

(...) “a História temática estava sendo discutida no Estado, eu fui professora do Estado e o Estado estava fazendo essa discussão dentro da Secretaria da Educação desde 86, 87, inclusive com a presença do Marcos Silva, que houve um grupo na CENP que foi pioneiro nesse projeto em 86. Então as discussões eram antigas, acho que o Centro Paula Souza, as pessoas ligadas à História no Centro Paula Souza foram atrás dessas discussões. (...) Foi o momento mesmo, foi o momento em que se começou a discutir, quer dizer, não foi uma coisa específica do Centro Paula Souza, foi uma discussão geral, o país todo eu tenho impressão que estava discutindo isso (...)” (E12)¹

A história do ensino de História no Brasil é marcada por grandes polêmicas. Para Circe Bittencourt², os debates em torno da disciplina, embora aconteçam em diferentes contextos, tornam-se bastante acirrados nos momentos de elaboração e implementação de novos currículos.

A professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS), autora das afirmações citadas acima, identifica um desses momentos de grande discussão em torno do ensino da disciplina: em 1986 a Secretaria da Educação de São Paulo, através da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), elaborou uma proposta curricular para reformular o ensino de História. A proposta que, entre outras questões, organiza o ensino da disciplina por meio de eixos temáticos, acabou sendo conhecida entre os professores como a proposta de História temática da CENP.

¹ As citações das entrevistas dos professores estão em itálico. Quando aparecer falas em negrito nessas citações serão intervenções minhas durante a entrevista.

² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações. In BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998, p.127.

A professora E12, ao mesmo tempo em que identifica a discussão em torno do projeto da CENP, relaciona-a com o processo de elaboração e implementação de uma proposta de História temática no Centro no início dos anos 90. Como defende a entrevistada, essa proposta não é um projeto específico da instituição, mas está inserido na discussão sobre o ensino da disciplina que acontecia no estado de São Paulo desde o início dos anos 80.³

O objetivo deste capítulo, portanto, é apresentar a proposta de História temática do Centro Paula Souza e inseri-la no contexto das discussões sobre o ensino da disciplina no período. No primeiro momento pretende-se mapear, através da bibliografia, os termos e os sujeitos envolvidos nas discussões sobre o ensino da disciplina na década de 1980 e a elaboração da proposta curricular da CENP. Em seguida, tendo como referência essa discussão sobre os caminhos do ensino de História no período, pretende-se apresentar as versões escritas da proposta de História elaborada no Centro Paula Souza: seus pressupostos teóricos, os saberes selecionados para o ensino e as modificações que sofreu entre 1990 e 1997, período de vigência da proposta nos diferentes cursos e habilitações das escolas técnicas da instituição.

1.1 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE ESTUDO

Maria do Carmo Martins afirma que o ensino de História, enquanto campo de estudos, se configurou no Brasil somente a partir do final da década de 1970⁴. Até então havia um grande distanciamento dos historiadores em relação às temáticas da educação e, para a autora, a ausência de pesquisas acadêmicas sobre o ensino evidencia o pouco conhecimento que os historiadores construíram sobre as especificidades do trabalho do professor em seus diferentes graus de ensino. Segundo Martins esse afastamento se

³ Os debates sobre ensino de História não aconteciam apenas no estado de São Paulo. Outros estados brasileiros também reformulavam currículos da disciplina.

⁴ MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas, SP, 2000. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) Faculdade de Educação, Unicamp, p.188-190.

consolidou no período da ditadura militar especialmente após a estruturação legal que excluiu a disciplina História do currículo escolar⁵.

Foi no final da década de 70, que professores e historiadores iniciaram uma fase de aproximação, no momento em que as discussões sobre a disciplina giravam em torno da luta pela extinção de Estudos Sociais enquanto disciplina escolar e reivindicavam a volta de História e Geografia as oito séries iniciais de escolarização.

Para Martins, a partir dessas discussões, alguns historiadores,

“Visando definir a melhor maneira de se ensinar a História na escola, requisitando para a si a tarefa de pensar a metodologia do ensino da disciplina, (...) preocupam-se em balizar o surgimento de um novo campo de estudos dentro das pesquisas histórias – o ensino de História.”⁶

No início dos anos 80, o ensino de História começou a ser alvo de pesquisas acadêmicas e a produção sobre o tema cresceu, atingindo o mercado editorial: começaram a circular entre os professores livros e coletâneas de textos trazendo narrativas de experiências desenvolvidas por professores ou grupos de professores do 1º e 2º graus e por textos que se ocupavam da discussão teórica sobre o ensino da disciplina. Entre as publicações é preciso destacar a coletânea *Repensando a História*, organizada por Marcos Silva, publicada sob o patrocínio da ANPUH.⁷ Esse mesmo autor organizou em 1990 a *Revista Brasileira de História*, História em Quadro Negro, dedicada às discussões sobre o ensino.⁸

Algumas coletâneas foram publicadas a partir de encontros de professores de História que, com o fim da ditadura militar, saíram do isolamento das salas de aula para discutir questões de ensino e divulgar suas experiências. Entre esses fóruns específicos para o debate sobre o ensino de História destacam-se dois, por sua grande repercussão: o

⁵ Em seu trabalho de doutorado a autora mostra que, entre os títulos das 150 teses defendidas no Departamento de História da USP entre 1939 e 1974 não há nenhuma pesquisa que aborde questões ligadas à educação. MARTINS, Maria do Carmo. Ibidem.

⁶ Ibidem. p.190.

⁷ SILVA, Marcos Antônio da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1987.

⁸ SILVA, Marcos Antônio da (Org.). História em Quadro negro. *Revista Brasileira de História* nº 19, SP:ANPUH/Marco Zero, 1990. ANPUH publicou outros dois dossiês sobre o ensino de História na década de 1990: *Revista Brasileira de História*, nº 25/26, SP:ANPUH/Marco Zero, 1992/1993 e *Revista Brasileira de História*, nº36, SP:ANPUH/Humanitas Publicações, 1998.

“Encontro de Professores de História e Estudos Sociais de 1º e 2º graus”, na Universidade Estadual de Campinas, em 1983, cujos debates estão publicados nos *Cadernos Cedes* n.º 10,⁹ e o seminário Perspectivas do Ensino de História realizado na Faculdade de Educação da USP em 1988, e cujos *Anais*¹⁰ trazem relatos de experiências de professores. Já na década de 90, com aumento no número de pesquisadores produzindo trabalhos na área, foi criado um outro fórum para as discussões sobre o ensino de História, denominado “Encontro de Pesquisadores do Ensino de História”¹¹.

O livro *O Ensino de História - Revisão Urgente* de Conceição Cabrini foi outra publicação importante, que defendeu uma posição polêmica na época, a questão da produção do conhecimento histórico na escola de 1º grau. As autoras discutem uma experiência de ensino de História para as 5^{as} séries cujo objetivo principal era fazer com que os alunos, partindo de sua realidade mais próxima, pudessem produzir um trabalho, “de reflexão que os levasse à produção do conhecimento (obviamente limitado) sobre essa realidade e à compreensão (obviamente simplificada) da forma como esse conhecimento foi construído”.¹²

Segundo o historiador Jaime Cordeiro, esses livros e coletâneas alcançaram considerável repercussão entre o professorado, tornando-se referências obrigatórias para as discussões sobre a disciplina, sendo mencionados na bibliografia de vários textos que tratam do assunto. Ao mesmo tempo, seus autores começam a adquirir influência e legitimidade para prescrever as melhores maneiras de encaminhar o ensino de História.¹³

Cordeiro, ao realizar um trabalho de análise sobre os relatos de experiências publicados nas obras citadas acima, argumenta que é possível perceber nelas alguns temas recorrentes. Em primeiro lugar, uma certa descrição do que seja o ensino de

⁹ CADERNOS CEDES n.º 10. *A prática do ensino de História*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

¹⁰ SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1, 1988, São Paulo. *Anais*. São Paulo, FEUSP, 1988.

¹¹ O seminário “Perspectivas do Ensino de História” já aconteceu em duas outras ocasiões: em 1996 na USP e em 1998 na Universidade Federal do Paraná. Já o “Encontro de Pesquisadores do Ensino de História” foi organizado pela primeira vez em 1993 na Universidade Federal de Uberlândia e em 1995 na Universidade Federal Fluminense. Em 1997 foi promovido na Unicamp, denominando-se “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História”, organizado em outras duas ocasiões: em 1999 na Unijuí e em 2001 na Universidade Federal da Paraíba. Percebe-se uma diversificação nas atuais linhas de pesquisa da área: Currículo, Formação de professores, História do Ensino de História, Livro Didático, Memória e Ensino de História, Produção do conhecimento e ensino de História, Linguagens e Ensino de História.

¹² CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história; revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.30.

¹³ CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A história no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Didática). Faculdade de Educação, USP.

História que está sendo criticado, o “ensino tradicional” que até então se praticava: trata-se de um ensino excessivamente preso ao livro didático e à palavra do professor; um ensino desinteressante e desmotivador, afastado do cotidiano do aluno que recebe passivamente um conhecimento acabado; um ensino com uma preocupação excessiva com a memorização e o apego a uma visão factual sem nenhuma preocupação crítica; um ensino fundamentado na construção de um tempo histórico evolutivo e progressista.¹⁴

Após tecerem suas críticas ao chamado “ensino tradicional”, os autores relatam experiências de ensino que buscaram alternativas aos problemas apresentados. Nesse caso, há um grande enfoque na idéia de transformar o ensino em um lugar de produção do conhecimento histórico e não meramente da sua reprodução ou transmissão; há também um grande destaque dado à experiência de vida dos alunos, ao seu cotidiano, à sua vivência; há uma preocupação também em se trabalhar com conceitos. Outro ponto importante nos relatos das experiências, ainda segundo Cordeiro, é a preocupação com o método. A maioria dos autores desses textos discute questões metodológicas sugerindo diversas abordagens para o trabalho em sala de aula: uso de documentos históricos, trabalho de pesquisa, estudo de textos com técnicas diversas, estudo do meio, utilização de outras linguagens, tais como história em quadrinhos, música, teatro, filmes.¹⁵

Ao mesmo tempo, cresciam nas universidades as pesquisas sobre o ensino de História. Selva Fonseca apresenta um balanço das linhas dos trabalhos acadêmicos na década de 80, mostrando que são basicamente quatro linhas abordadas pelos pesquisadores: a discussão sobre a produção do conhecimento histórico, como forma de romper com o papel de reprodução da escola de 1º e 2º graus; o exame dos livros didáticos, significados de sua utilização e análise dos conteúdos; a questão do uso de diferentes linguagens e recursos didáticos no ensino de História e, por fim, o ensino temático como alternativa inovadora ao ensino de História tradicional.¹⁶

Segundo Cordeiro, é importante ressaltar também que, do ponto de vista das discussões historiográficas, a academia passava por um momento de revisões teóricas, com a intensificação, principalmente nas universidades paulistas, de outras influências da

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*. v. 9, n°. 19, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, set.1989/fev. 1990, p.197-208.

historiografia estrangeira, particularmente aquelas ligadas à Nova História francesa e aos historiadores da moderna História Social inglesa, como Hill, Hobsbawm e Thompson. Em relação aos primeiros, destaca-se a influência da discussão em torno da ampliação da noção de documento e da multiplicação dos temas que podem ser estudados pelos historiadores. Com relação à História Social inglesa, tiveram muita repercussão no Brasil os estudos relativos à classe operária e aos movimentos operários em geral, com a influência das idéias de Thompson sobre a formação da classe operária inglesa.¹⁷

Em 1986, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através da CENP, elaborou uma proposta curricular de História que já vinha sendo debatida desde 1984 por sua equipe técnica. A proposta, na sua 3ª versão preliminar, representou um dos pontos culminantes das discussões sobre o ensino de História na década de 80.¹⁸

1.2 A PROPOSTA DE HISTÓRIA DA CENP

Ao assumir o governo do Estado de São Paulo em 1983, eleito por voto direto da população depois de quatro governos indicados pelo regime militar, Franco Montoro realizou um diagnóstico da situação educacional paulista. Segundo Cunha, esse levantamento inicial revelou

(...)“a baixa qualidade do ensino com altas taxas de evasão escolar; as péssimas condições de remuneração e trabalho dos professores; a ausência de programas adequados para aperfeiçoamento do magistério; o mal aproveitamento da rede física; a desarmonia entre escola e comunidade; a falta de ensino profissionalizante.”¹⁹

Para o governo essa situação seria resultado da política educacional dos governos anteriores responsáveis pelos poucos recursos repassados para a educação, pela corrupção

¹⁷ CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. Op.cit. p.124-126.

¹⁸ SÃO PAULO (ESTADO). *Proposta curricular para o ensino de história*; 1º grau. Por: Equipe técnica de Estudos Sociais - História. 3ª ed. Preliminar. São Paulo, CENP, 1986.

¹⁹ CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo:Cortez; Rio de Janeiro:Editora UFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991,p.195.

e pelo clientelismo vigente no sistema de ensino público juntamente com a imposição de reformas educacionais sem a participação dos setores interessados.²⁰

Para enfrentar os problemas no campo da educação, ainda segundo Cunha, as principais medidas tomadas nesse período se referem à implantação do Ciclo Básico, a construção de um novo Estatuto do Magistério e a elaboração de novos currículos para a escola de 1º grau. O governo Montoro defendia a idéia da construção de um projeto político de grande alcance mediante a reorganização dos currículos escolares.²¹ A elaboração de novas propostas curriculares ficou a cargo da CENP.

Em 1986, segundo Maria do Carmo Martins, a CENP, sob a coordenação de João Cardoso Palma Filho, assumiu a tarefa de reorganização curricular como um compromisso político do governo ao mesmo tempo em que enfatizou o contato daquele órgão público com os professores da rede. A partir da análise do texto *As uvas não estão mais verdes: um novo currículo?*²² - documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular - a autora argumenta que a CENP pretendia que a legitimação da nova proposta curricular “fosse feita para além dos muros da escola, pela população, que tem o direito de exigir um ensino de melhor qualidade.”²³

O documento síntese da CENP, ainda segundo Martins, considerava que a proposta curricular deveria se adaptar à nova realidade da escola pública e ao novo aluno (a maioria pobre) para que a ele fosse oferecido o saber universal, sistematicamente produzido, patrimônio da humanidade. Além disso, era preciso formar um novo profissional, aquele que se preocupasse em transformar a realidade social através da Educação.²⁴

Começando pelas disciplinas do núcleo comum - Português, Matemática, Ciências, História e Geografia - o trabalho de confecção das novas propostas foi feito por equipes ligadas à CENP, formadas por professores da rede e assessorada por docentes das

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ARELARO, Lisete Regina Gomes. *As uvas não estão mais verdes: um novo currículo?* IN SÃO PAULO (ESTADO). *Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino*. São Paulo, SEE/CENP, 1986.

²³ MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Campinas, SP, 1996. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) Faculdade de Educação, Unicamp, p.9.

²⁴ Ibidem. p.55-56.

universidades, e debatida com os professores nos encontros programados pela Secretaria Estadual de Educação. A CENP planejou também que as discussões da primeira versão dos currículos das diferentes disciplinas fossem feitas com profissionais definidos pelas delegacias de ensino. No caso de História, a equipe realizou uma primeira discussão com os professores que tiveram acesso ao documento e, a partir de sugestões e críticas, formulou a segunda e a terceira versão.²⁵

Do ponto de vista da construção da proposta, a equipe de História tinha como pressuposto a necessidade de participar das discussões historiográficas e pedagógicas que aconteciam no período. Na Introdução da terceira versão da Proposta, divulgada para debates com os professores, os autores apresentavam seus fundamentos assentados em três pontos principais: o primeiro, a identidade entre ensino e pesquisa e o segundo, a relação crítica com o saber produzido:

(...) “formulamos esta Proposta Curricular acreditando na possibilidade da coexistência e mesmo identidade entre ensino/ pesquisa, ou seja produção do conhecimento em todos os níveis sociais e graus de escolaridade, associada a uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido.”²⁶

E o terceiro ponto uma nova concepção de História:

(...) “uma concepção de História que, ao estabelecer uma relação crítica com a segmentação passado/presente/futuro e com a 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 prática social e o vir a ser é construído pelo ser social em suas várias dimensões do presente.”²⁷

Ao defender a idéia de uma relação crítica com o conhecimento, os autores da proposta trazem para o ensino discussões sobre a não neutralidade do conhecimento

²⁵ A equipe técnica da Segunda Versão Preliminar (setembro de 1986) e a Terceira Versão Preliminar (1986) da Proposta de História era formada pelas professoras Anelise Muller de Carvalho, Cecília Mate, Maria Antonieta Martinez Antonacci, Maria Cândida Delagado Reis e Salma Nicolau. A assessoria era feita por Déa Fenelon (PUC/SP) e Marcos Silva (USP).

²⁶ SÃO PAULO (ESTADO). *Proposta curricular para o ensino de história*. Op.cit. 1986, p.4

²⁷ Ibidem

científico e, por outro lado, postulam a necessidade do desenvolvimento da capacidade crítica do aluno.

A concepção de História procura romper com a linearidade temporal, e há uma crítica ao esquema cronológico seqüencial e progressivo. Para embasar a concepção de que a construção da História é feita por sujeitos em diferentes presentes, os autores da proposta se baseiam no historiador inglês E. P. Thompson, que através do conceito de “experiência” interpreta os condicionantes e as possibilidades efetivas de agenciamento humano, a atuação dos sujeitos na História.²⁸

Assim, definidos os princípios, a proposta considera que, para que os alunos pudessem ver-se como sujeitos históricos, os pontos de partida do ensino deveriam ser situados na recuperação de suas experiências cotidianas.

Este cotidiano serve apenas como ponto de partida, devendo ser apreendido na sua dimensão histórica e com rigor teórico. A recuperação das experiências cotidianas deve se dar mediante a seleção de determinado eixo temático pois através dele os professores conseguem retomar os temas, ou conteúdos e recontar a história de determinadas sociedades em determinados períodos²⁹. Além disso, a opção por eixos temáticos, permite a desmontagem de outras visões de História, tanto a puramente cronológica e casual, quanto a processual determinista. Toda a proposta está centrada no tema “Trabalho”:

“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.”³⁰

A proposta sugere para cada um dos blocos ou ciclos (Ciclo Básico; 2º Bloco - 3ª, 4ª e 5ª séries e 3º Bloco - 6ª, 7ª e 8ª séries) os conceitos e os conteúdos a serem

²⁸ THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

²⁹ O ensino de história temática vinha sendo desenvolvido na França. A respeito dessa experiência houve uma mesa redonda com vários participantes da Nova História. LE GOFF, Jacques et. al. *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1978.

³⁰ SÃO PAULO (ESTADO). *Proposta curricular para o ensino de história*. Op.cit. 1986, p.5.

trabalhados, bem como sugestões metodológicas, sempre tendo como referência o eixo temático escolhido - “Trabalho”.

Embora o projeto governamental abrangesse o conjunto de disciplinas escolares do primeiro grau, a proposta de História foi a que criou mais polêmica, sendo alvo de críticas, tanto de professores de 1º e 2º graus como de docentes universitários. Em julho de 1987, já no governo Orestes Quércia, essa terceira versão da proposta foi discutida com os representantes das delegacias de ensino e após as discussões a equipe recebeu várias críticas e sugestões, tendo que fazer modificações para compor uma outra versão, mais próxima dos professores.

A proposta curricular, porém, não foi concluída e a equipe técnica demitiu-se coletivamente em abril de 1988. Novamente o trabalho de Martins, esclarece que em 1987, a CENP passou a ser coordenada pela professora Rose Neubauer, exatamente no momento em que a proposta sofria muitas críticas. Acontece que, ao contrário do governo anterior, o projeto político do novo governo seguia outros caminhos, valorizando a reforma administrativa e regionalização do ensino e as reformulações curriculares em geral, e a proposta de História em particular era uma “herança polêmica e inacabada” do governo Montoro.³¹

Somente no final da gestão Quércia, momento próximo das eleições, sob outra coordenadora da CENP, Eny Marisa Maia, é que a proposta de História foi concluída. Em 1991 chegaria às escolas uma nova proposta, elaborada por uma equipe composta por professores universitários ligados das três universidades públicas estaduais: Ernesta Zamboni (Unicamp), Katia Abud (Unesp), Luiz Koshiba (Unesp) e Maria Helena Capelato (Usp). Já em 1992 é lançada sua versão definitiva, assinada por Zamboni e Abud com a colaboração de Koshiba e Capelato.³² Os autores da proposta colocam-se como herdeiros da discussão sobre o ensino de História da década de 80 mas, apesar de resgatarem alguns tópicos e atividades sugeridos na proposta de 86, enfatizam que se trata de outra proposta.

³¹ MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Op.cit. p.76.

³² SÃO PAULO (ESTADO). *Proposta curricular para o ensino de história; 1º Grau*. São Paulo, SE/CENP, 1992.

Na Introdução as autoras retomam alguns dos temas do debate sobre o ensino de História examinados anteriormente: partem da crítica ao “ensino tradicional”, quanto à periodização e as maneiras de tratar a História como um conhecimento pronto, distante da vida do aluno, que o leva à passividade.

Assumiram também o eixo temático, justificando-o como a possibilidade de apreender o todo social mediante estudo de qualquer tema/ objeto. O recurso aos eixos temáticos, segundo as autoras,

“liberta o ensino de História dos conteúdos fixos, cuja aparente unidade é dada pelo estudo do período. Nesta opção não há conteúdos ou seqüências obrigatórias, os professores têm a liberdade de, juntamente com os alunos, escolher temas, assuntos, épocas que se deseja estudar.”³³

Os saberes ensinados devem ser escolhidos entre aqueles que possibilitem atingir o objetivo do ensino de História, qual seja, o desenvolvimento nos alunos da capacidade de reflexão sobre qualquer período da História. As autoras defendem que é preciso partir das experiências cotidianas do aluno, mas advertem que não se pode permanecer nelas e correr o risco de não ultrapassar os limites do senso comum. Advertem também para a diferença entre o cotidiano do aluno e a história do cotidiano, objeto de investigação dos historiadores.

A proposta de 1992 se distancia da proposta de 1986 quando abandona a perspectiva de um tema único, tendo sido adotados quatro eixos temáticos, que seriam trabalhados dois anos cada um: no Ciclo Básico “A criança constrói a sua história”; 3ª e 4ª séries, “A construção do espaço social: movimentos de população”; 5ª e 6ª, “Construindo as relações sociais: trabalho”; 7ª e 8ª séries, “O construir da história: cidadania e participação”. O tema “Trabalho” está contemplado na proposta mas deixa de ser o único organizador de todo o ensino do 1º grau, incorporando também outros conteúdos.

Em relação à questão da produção do conhecimento, a proposta de 1992 também marca uma diferença em relação à de 1986. Segundo Cordeiro³⁴, ao falarem a respeito do

³³ Ibidem. p.12.

³⁴ CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. Op.cit. p.216.

saber ensinado, as autoras mostram a importância da atitude receptiva do aluno na aprendizagem, ao contrário da postura, tão criticada nas discussões sobre a proposta de 1986, que valorizava a questão da produção do conhecimento:

“A equação chave desta proposta é o processo de ensino-aprendizagem. Tal processo também comporta, em sua essência, uma atitude receptiva, onde a contemplação, a admiração pelo pensamento alheio e até a adesão intelectual, possuem lugares próprios. Convém enfatizar que tais atitudes não são necessariamente negativas, alienadas e negadoras do sujeito. (...) Ensino/pesquisa, ensino/aprendizagem, isto é, produção, difusão, recepção, são momentos diversos de um único processo. Se a universidade produz conhecimento, a escola de 1ª e 2ª graus o socializa, sem que haja uma hierarquização. Não se entende aqui a difusão de conhecimentos como uma atividade inferior à sua produção.”³⁵

Por fim, as autoras entendem a concepção do aluno enquanto sujeito da própria História, como cidadão que se identifica no processo social.

1.3 A PROPOSTA DE HISTÓRIA DA CENP EM DISCUSSÃO

As propostas curriculares de História construídas na CENP, em 1986 e depois em 1992, trouxeram modificações para o ensino da disciplina que provocaram diversas polêmicas. As discussões e os embates em torno das propostas curriculares – que, como mostra Gimeno Sacristán³⁶ envolvem disputas entre diferentes agentes - envolveram o poder público, historiadores, educadores, até a imprensa se pronunciou. Nos debates que se seguiram à divulgação da terceira versão, um julho de 1987, a imprensa paulistana, traçando severas críticas à proposta, levou, de forma bastante distorcida, as discussões à opinião pública. O jornal *O Estado de São Paulo*, por exemplo, publicou sob o título “Barbarização Ideológica do Ensino” um editorial taxando a proposta de “marxista-leninista”, acusando-a de querer “fazer a cabeça” das crianças em função de certos

³⁵ SÃO PAULO (ESTADO). *Proposta curricular para o ensino de história*. Op.cit. 1992, p.11.

³⁶ GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

pressupostos político-ideológicos de esquerda, que trariam total prejuízo para o aprendizado dos alunos.³⁷

Os professores Marcos Silva, Déa Fenelon e Pedro Funari, assessores da CENP para a proposta, responderam às críticas da imprensa em textos publicados na Revista Brasileira de História. A professora Déa Fenelon chamou a atenção sobre a maneira como as discussões estavam se encaminhando:

“As propostas são sempre apresentadas como boas ou más, dependendo do ponto de vista em que cada um se situa, mas sempre com análises superficiais, opiniões apanhadas a esmo, frases entrecortadas, pinçadas, retiradas de contextos ou em respostas que nada tem a ver com aquilo que se produziu enquanto proposta. Chega-se mesmo a pensar se algumas das pessoas que estão emitindo suas opiniões tão seguras chegaram a ler as Propostas, que são bem longas, exigem reflexões e colocam questões a serem trabalhadas e desdobradas como perspectiva de se respeitar a autonomia do professor em sua sala de aula e de garantia de seu espaço de criatividade.”³⁸

A autora rebatia não só as críticas da imprensa, mas também dos meios acadêmicos, onde as reações também foram intensas: docentes do Departamento de História da USP criticaram, através da imprensa, a própria opção por uma proposta, alegando que era preciso haver mais discussões para respeitar-se a diversidade e experiência dos professores da rede estadual.³⁹

Os docentes dos Departamentos de História das universidades paulistas produziram pareceres com várias críticas à proposta. O conteúdo desses textos foi analisado por Selva Guimarães Fonseca, que argumenta que as críticas se voltavam basicamente para os seguintes pontos: a questão da produção do conhecimento na escola de 1º grau, a fundamentação teórica e o caráter ideológico da proposta. Segundo a autora, os professores universitários questionavam a possibilidade de se produzir conhecimento na escola fundamental sem que isso prejudicasse a transmissão e a recepção de

³⁷ Foram várias as publicações sobre o assunto. Citando alguns exemplos, pode-se notar o tom das críticas apenas pelos seus títulos: “Proposta Politiza o currículo escolar” (*OESP* 25.07.1987); “A Ignorância no poder” (*FSP*, 30.07.1987); “São Paulo: um governo servindo à submissão da educação” (*JT*, 4.08.1997); “Ameaça à liberdade do ensino” (*OES*, 9.08.1987); “O Governo e a Barbarização do ensino” (*OESP*, 16.08.1987).

³⁸ FENELON, Déa Ribeiro. Sobre a proposta para o ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.7, nº 14, SP:ANPUH/Marco Zero, mar./ago.1990, p.251.

³⁹ Segundo Cunha a ofensiva da imprensa “pela direita”, prejudicou as discussões sobre a proposta, que paralisou as críticas “pela esquerda” que começavam a se organizar. CUNHA, L.A. Op.cit. p.213.

informações. Alguns pareceres também criticavam a proposta pelo fato de carecer de um posicionamento claro quanto à postura teórica que a embasaria.⁴⁰

Adotando a perspectiva dos autores da proposta, Fonseca argumenta que a preocupação dos docentes universitários, ao defenderem que a escola pode produzir conhecimento, desde que continue a garantir um mínimo de informações, é reveladora

“da continuidade da relação dicotômica entre os diferentes graus de ensino. O discurso novo mistura-se com uma questão de fundo que permanece: a universidade produz um dado conhecimento ‘necessário’ à cultura e este continuará sendo imposto às escolas, a quem cabe a tarefa de socializá-los”⁴¹

Além disso, a autora rebate as críticas quanto à cobrança da fundamentação teórica através de uma pergunta: por que a exigência de uma definição teórica precisa? Para ela a resposta a essa questão deriva do fato de que, alguns especialistas, garantindo no currículo um arcabouço teórico fechado, acabam por controlar o processo de difusão daquilo que será ensinado, não abrindo brechas para a incorporação de outros temas e outros documentos.

Mas será que a cobrança sobre a clareza de um posicionamento teórico significa a defesa de um arcabouço teórico fechado? A autora parece desqualificar todas as críticas feitas à proposta de História da CENP, perspectiva essa adotada também pelo assessor, Marcos Silva e por Maria Antonieta Antonacci, uma das autoras da proposta, em artigo publicado na *Revista Brasileira de História*. Nesse texto os autores defendem integralmente as formulações da proposta, principalmente a questão da identificação entre ensino e pesquisa e a opção por eixos temáticos. Argumentam também que as questões sugeridas pela proposta eram um estímulo e um convite ao debate, mas pela falta de hábito da discussão e da convivência com a crítica, a proposta foi:

⁴⁰ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

⁴¹ Ibidem. p.126.

“Freada, limitada e deturpada em suas dimensões, descaracterizada e reduzida a querelas intra e inter-universidades (...) mais uma experiência que veio de professores de 1º e 2º graus foi interrompida”⁴².

Mas quais eram as posições dos professores de História do ensino fundamental e médio em relação à proposta da CENP? Quais seus argumentos nas discussões?

Pode-se acompanhar esse debate nos relatórios produzidos pelos próprios professores de História por ocasião das discussões da terceira versão da proposta da CENP. Cláudia Ricci ao fazer uma análise desse material, conclui que a postura dos profissionais de História se mostrou heterogênea, sobressaindo posicionamentos divergentes entre eles, muito embora algumas idéias fossem bastante recorrentes. Para a maioria dos professores, segundo Ricci, a proposta significaria uma perspectiva de mudança: mudança no seu trabalho, mudança no ensino. Essas mudanças, acompanhadas de medos e inseguranças, traziam as discussões sobre sua formação profissional e condições materiais de trabalho. Muitos professores não se achavam preparados para as mudanças e criticavam sua formação obtida na universidade.⁴³

A autora mostra também a conflituosa relação entre o professorado e os órgãos públicos educacionais, como a CENP. Muitos professores se referem às distintas realidades de quem vive o dia-a-dia na sala de aula e dos técnicos que trabalham na CENP, chegando mesmo a não reconhecer esses profissionais como seus pares. Alguns relatórios, ainda segundo Ricci, trazem a idéia de uma separação entre o trabalho dos técnicos - um trabalho intelectual - e o trabalho dos professores, de execução prática. Ricci defende que parte do professorado acreditava que é função dos especialistas técnicos a elaboração de um projeto educacional, definindo o que deve ser trabalhado em sala de aula.⁴⁴

Outro estudo que traz as concepções dos professores de História a respeito da proposta da CENP é o trabalho de Vera Rossi. A respeito das expectativas dos professores da região de Campinas em relação à equipe técnica da CENP, a autora mostra

⁴² SILVA, Marcos Antônio, ANTONACCI, Maria Antonieta M. Vivências da contramão - produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de História*, v.9, nº19, SP:ANPUH/Marco Zero, set.1989/fev.1990,p.28.

⁴³ RICCI, Claudia S. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo*. São Paulo: Editora Annablume, 1999.

⁴⁴ Ibidem. p.82.

que os professores sentem seu papel como “cumpridor de tarefa” e percebe-se que a CENP, outra vez, é vista pelos professores como distante e porta-voz do projeto da Secretaria de Educação, ao contrário do que afirmava Marcos Silva, que a proposta de História viera da experiência de professores de 1º e 2º graus. Por outro lado, o trabalho de Rossi mostra que os professores de Campinas reivindicavam participação na elaboração do projeto e ainda apontavam para uma ambigüidade na proposta que, de um lado defende a produção do conhecimento por professores e alunos e de outro apresenta uma teoria, alimentada pelo saber acadêmico, com objetivos previamente definidos⁴⁵.

Além disso, aparece nos relatórios dos professores o desejo de que as condições de trabalho (salário, jornada, material de apoio), a reforma administrativa e a efetivação de normas já garantidas pelo estatuto do magistério (como a existência nas escolas de coordenadores de área) fossem discutidas junto com a reforma curricular para que pudessem acontecer melhorias nas condições das escolas.⁴⁶

As discussões sobre o conteúdo e o tratamento historiográfico dado aos temas da proposta da CENP também geraram polêmica. Ricci traz a fala dos professores que questionaram o trabalho com o cotidiano, apontando para os riscos de que a História se limitasse ao senso comum, não se relacionando com questões mais amplas de caráter econômico, social, político e ideológico.⁴⁷

A idéia de que qualquer tema/objeto dá conta de compreender a constituição do capitalismo foi um dos pontos mais criticados da proposta. Alguns professores argumentavam que seria preciso um conhecimento profundo da realidade social para compreender como o geral pode se expressar no particular.

Em outros relatórios analisados por Ricci, alguns professores criticavam a organização temática da proposta por pulverizar ou parcializar o ensino da História. Além disso, vários grupos de professores se mostravam bastante preocupados com o material didático, cobrando a necessidade de que junto com a proposta houvesse fornecimento de coletâneas de textos e documentos para auxiliá-los no seu cotidiano.⁴⁸

⁴⁵ ROSSI, Vera Lúcia Sobongi di. *Refazendo a escola pública? Tropeços e conquistas*. Campinas, SP:1994. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Unicamp, p.53-55.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ RICCI, Claudia S. Op.cit. p.108.

⁴⁸ Ibidem. p.110-111.

Para Rossi, a acirrada polêmica que envolveu a discussão da proposta da CENP, revela as expectativas divergentes entre diversos grupos: professores; professores e equipe da CENP; coordenador e a equipe técnica da CENP; dentro da equipe ou entre a equipe da CENP e seus assessores. Havia também um descompasso temporal nas discussões: muitos professores pediam mais tempo, inclusive pediam cursos de capacitação para conhecer e estudar a bibliografia, numa tentativa de avaliar a proposta de forma mais adequada.⁴⁹

As discussões, no entanto, não amadureceram: foram abortadas no momento em o projeto de História se diluiu dentro da CENP e culminou com a demissão de sua equipe técnica em 1988. Em 1991, já com outra proposta, historiadores e educadores voltaram a discutir o projeto da CENP, desta vez sem as repercussões do momento anterior: tratava-se de um outro momento político e tratava-se de uma outra proposta, que foi finalmente publicada em 1992.

1.4 OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO CENTRO PAULA SOUZA E A PROPOSTA DE HISTÓRIA TEMÁTICA DA CENP

A primeira versão da proposta de História do Centro Paula Souza começou a ser sistematizada em 1990, no intervalo entre as discussões da proposta de História temática de 1986 e a publicação da proposta de 1992 pela CENP. Portanto, o Centro começou a reformular seu currículo de História no período em que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ainda não havia, oficialmente, aprovado a nova proposta que reorganizaria o ensino da disciplina nas escolas de sua jurisdição.

No entanto, a proposta de 1986 foi divulgada e discutida e isso possibilitou que professores das escolas públicas da Secretaria da Educação levassem o conhecimento das discussões e da prática para o Centro Paula Souza:

(...)”eu já tinha assim uma experiência de lecionar História temática que eu trazia da rede Estadual.(...) Então eu já aqui dentro eu já trouxe essa experiência que eu achava, assim, muito importante e que eu aprendi muito

⁴⁹ ROSSI, Vera Lúcia Sobongi di. Op.cit.

com alguns grupos que a CENP, da Secretaria da Educação, fazia algumas reuniões tocando na questão da História temática, sobretudo a História temática no que diz respeito às relações do Trabalho e Cultura Popular também.” (E04)

Outros professores do Centro sabiam da existência da proposta da CENP, mas não chegaram a participar das discussões que a envolveram nem a trabalhá-la em sala de aula. Uma professora se refere à proposta de História da CENP como um projeto que não saiu do papel. Coube ao Centro Paula Souza, em primeiro lugar, colocá-la em prática:

“Olha, existia uma proposta sim, dentro da própria Secretaria da Educação, talvez ela estivesse lá engavetada. O Centro sempre sai à frente, então alguém deve ter visto essa proposta e o Centro colocou à frente. E eu achei a idéia genial! (E06)

Alguns professores, no entanto, não conheciam a proposta da CENP:

(...)“quando o Centro Paula Souza começou a dar História temática, no Estado eu não podia dar História temática porque lá tem seguir a cronologia. Mas eu introduzia, eu introduzia algum tema” (E09)

A professora em nenhum momento identificou, mesmo depois de 1992, a proposta de História temática como a proposta oficial da Secretaria da Educação. Para ela, a História temática era exclusiva do Centro já que o programa das escolas do “Estado” era outro e previa um enfoque cronológico para o ensino da disciplina. Mesmo assim, aproveitando-se de sua experiência no Centro a professora introduzia alguns temas no programa.

Percebe-se uma inversão de posições na relação entre as instituições e a História temática segundo as professoras E04 e E09: enquanto a primeira levava a discussão da Secretaria da Educação para o Centro, outra introduzia para os seus alunos de uma escola da Secretaria as discussões temáticas que aconteciam no Centro Paula Souza. Nesse movimento percebe-se o processo de disseminação de idéias e projetos educacionais realizado pelos professores.

Por outro lado, a idéia de que a História temática foi uma criação do Centro também aparece no depoimento de outra professora:

“E eu me lembro que depois que a gente já tinha começado a fazer tudo isso, começou aquela mudança curricular na rede pública, lembra da CENP que eles se reuniam? E uma das propostas da CENP batia com a nossa, que era partir do hoje, para entender a realidade hoje para depois voltar no passado. Só que a gente já estava, através da História temática a gente já estava fazendo isso. Outra coisa que eu me lembro que a CENP propôs: trabalhar também com o tema Trabalho, que a gente já estava fazendo.” (E11)

Percebe-se que a professora só se refere à proposta de 1992, que realmente é posterior a proposta do Centro. Para ela as modificações do ensino de História e a invenção da História temática aconteceu na instituição onde ela lecionava. No seu depoimento a professora defende a liderança do CEETEPS nas discussões sobre o ensino: enquanto a CENP começava a discutir, a História temática já tinha sido implementada nas escolas técnicas da instituição.

Essa idéia de que as escolas técnicas do Centro Paula Souza se diferenciam - sendo superiores, do ponto de vista das estruturas e do ensino ministrado, quando comparadas às outras escolas da rede oficial do Estado de São Paulo - é recorrente entre professores e também coordenadores e dirigentes da instituição. É interessante notar também que os professores entrevistados se referem às escolas da rede pública da Secretaria da Educação como “as escolas do Estado”, como se as escolas técnicas do Centro não fossem também elas escolas públicas estaduais.

Esse discurso, que pretende marcar a diferença entre a rede estadual de educação e o CEETEPS, será retomado no próximo capítulo. O que se quer enfatizar nesse momento é que, se por um lado a organização do ensino da História através de temas não é uma criação da instituição por outro lado a proposta de História temática do Centro Paula Souza é uma invenção do Centro: foi normatizada lá, por e para determinados sujeitos que trabalham ou estudam naquela instituição, que apesar de ser uma instituição de educação pública, apresenta características peculiares. Seus autores elaboraram uma proposta própria, a partir de uma certa leitura dos conceitos e das discussões sobre o ensino da disciplina naquele período.

2. A PROPOSTA DE HISTÓRIA TEMÁTICA DO CENTRO PAULA SOUZA

A PROPOSTA ESCRITA

Segundo Goodson “o currículo escrito é um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida em que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições”.⁵⁰

A proposta de História escrita no Centro Paula Souza legitimou um saber escolar para a disciplina ao prescrever aquilo que deveria ser ensinado. Ela é referência para a ação dos professores em sala de aula, já que, como argumenta Goodson somente aquilo que é preparado no papel é que entra na escola e, por conseguinte, tem a oportunidade de ser interpretado e subsistir.⁵¹

Assim, apresentar-se-á a proposta escrita de História da instituição como uma fonte documental que permite conhecer os objetivos e os saberes escolhidos para a educação dos alunos das escolas técnicas do Centro Paula Souza.

A proposta está espalhada em vários documentos. Pode-se conhecê-la, em suas duas versões diferentes, através da análise de, pelo menos, três tipos de documentos. Existem dois textos, um escrito em 1991⁵² e outro em 1994⁵³, de circulação interna na instituição, que sistematizam as bases teóricas da proposta em duas versões; há documentos que mostram apenas a relação dos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos em sala de aula⁵⁴ (Anexo 5). Há ainda um terceiro tipo de documento, que

⁵⁰ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p.21.

⁵¹ Ibidem. p.79.

⁵² FUNARI, Pedro Paulo A. *A História e o sentido das escolas técnicas*. São Paulo: CEETEPS/UNESP, 1991.

⁵³ ALVES, Júlia Maria Falivene Roberto. *Por que optamos pela História Temática?* São Paulo: CEETEPS, 1994.

⁵⁴ CEETEPS. *Propostas para um programa de História temática*. São Paulo, CEETEPS, 1992.

CEETEPS. *Programação de conteúdos de História temática – versão 1995*. São Paulo, CEETEPS, 1995.

são relatos de experiência, destinados a um público maior, que, além de apresentarem os pressupostos teóricos que embasam a proposta e os conteúdos selecionados, fazem uma avaliação de sua implantação nas escolas técnicas do Centro.⁵⁵

No final de 1990, a professora responsável pela disciplina de História do Centro Paula Souza, Maria de Fátima Simões de Souza, juntamente com o professor Pedro Paulo Funari, assessor da disciplina da instituição⁵⁶, elaboraram uma proposta de ensino através do tema “Escravidão e Cultura Popular”, que seria desenvolvido pelos professores no ano seguinte com os alunos das primeiras séries das escolas técnicas da instituição.

A proposta nesse momento explicitava apenas quais eram os conteúdos selecionados e organizava-os em quatro tópicos: “A escravidão e a exploração do trabalho: a escravidão como sistema”; “A Resistência à escravidão”; “Abolição”; “Cultura Afro-brasileira”. Para que os professores desenvolvessem cada um dos tópicos os autores escolheram cinco livros paradigmáticos. (Anexo 4)

No final de 1991 o professor Pedro Paulo de Abreu Funari escreveu um artigo publicado pela instituição em um caderno de circulação interna, com o título *A História e o sentido das Escolas Técnicas*, apresentando a proposta “Escravidão e Cultura Popular” que havia sido desenvolvida durante aquele ano por alguns professores das escolas técnicas. É uma publicação, portanto, posterior ao desenvolvimento da proposta em sala de aula, e é o primeiro documento que apresenta as opções teóricas e metodológicas desta versão da proposta e explica o processo de reformulação curricular na instituição, segundo o autor, como “uma redefinição geral da prática e dos pressupostos do ensino da disciplina”.⁵⁷

A necessidade de redefinir de forma ampla o ensino de História, segundo Funari, se relaciona à necessidade de se responder aos desafios da educação escolar e das escolas técnicas no contexto da educação brasileira no início dos anos 90. Para ele, a grande questão colocada para os educadores naquele momento referia-se à constatação, no

CEETEPS. *Programação de conteúdos de História temática- versão 1996*. São Paulo, CEETEPS, 1996.

⁵⁵ FUNARI, Pedro Paulo; ALVES, Falivene, Júlia. “O ensino de História no segundo grau: uma experiência.” *Primeira Versão* Campinas, SP, n.62, dez. 1995; ALVES, Júlia Maria Falivene Roberto (Coord.). O ensino de História temática nas escolas técnicas do CEETEPS. In: II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA *Anais*. São Paulo: USP/CNPQ, 1996, p.431-443.

⁵⁶ O assessor Pedro Paulo Funari e a professora responsável pela disciplina (PRD) Maria de Fátima Simões formam a equipe de coordenação da disciplina de História em 1990.

⁵⁷ FUNARI, Pedro Paulo. *A História e o sentido das escolas técnicas*. Op.cit. p.3.

cotidiano escolar, da inutilidade e do desinteresse por parte dos alunos por aquilo que aprendem. Isso se relaciona, segundo o autor, com o sentido tradicional do ensino e da escola, “caracterizada como uma instituição disciplinar voltada para o adestramento dos alunos e visando a reprodução das relações sociais através da internalização da obediência.”⁵⁸

Para se contrapor a abordagem que atribui à escola o papel de reprodutora da ideologia dominante, Funari remete-se ao curricularista norte-americano Henry Giroux para defender a perspectiva da escola como espaços de contradição e resistência:

“as escolas são instituições relativamente autônomas que não apenas abrem espaços para o ensino e o comportamento de oposição, mas ainda representam uma fonte de contradições que, algumas vezes, se transformam em algo não funcional para os interesses materiais e ideológicos da sociedade dominante”.⁵⁹

Nesse contexto, baseado em Freire e Gadotti, o autor assume a perspectiva de uma educação “pelo diálogo, pela contradição e contraposição de idéias”⁶⁰

Em relação às escolas técnicas, o autor as define como instituições que devem ministrar um ensino crítico que ultrapassa o simples treinamento profissional e a socialização via subordinação. O ensino crítico, segundo o autor, é aquele que deveria fornecer uma luz sobre a realidade que ajudasse a todos a perceber as opressões sociais e isso implica numa mudança no entendimento do papel do professor no processo de ensino e aprendizado. No ensino crítico os papéis dos professores devem ser repensados, e Funari apresenta, então, as perspectivas que os professores não devem adotar: não devem ser “um livro didático ambulante”, um técnico que coloca em prática currículos prontos e que enxerga seus alunos como vasos a ser preenchidos com fatos e números. Os professores devem se opor à pedagogia mecânica e ao encaminhamento de alguns poucos estudantes ao sucesso enquanto grande parte “permanece à margem, rumo ao sub-

⁵⁸ Ibidem. p.1.

⁵⁹ GIROUX, Henry. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Education Review*, 53, 3, p.257-293, 1989. APUD Ibidem. p. 1-2.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971; GODOTTI, Moacir, Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira, *Educação e Sociedade*, 1, 1983. APUD Ibidem. p.2.

emprego, desesperançados e até anti-intelectuais.”⁶¹ O autor parece assumir aqui a idéia da educação como meio de ascensão social dos alunos e esse “sucesso” que os professores devem almejar para seus alunos se relaciona com a formação dos profissionais que se encaminham para o mercado de trabalho como “trabalhadores críticos”.

Em seguida o autor apresenta, de forma superficial, os pressupostos teóricos da proposta de História temática da instituição, expondo os objetivos do ensino da disciplina e as relações entre os professores e seus alunos.

Para ele o objetivo do ensino de História abrange uma “expressividade emancipadora baseada na auto-determinação e na autonomização do educando”. Para que haja autonomia do aluno é preciso que se supere a idéia do ensino de História como o ensino dos fatos por si mesmos, pela idéia de um ensino que faça com que alunos compreendam sua participação na vida social, resultando numa emancipação “a um só tempo e inseparavelmente do indivíduo no seio da sociedade”.⁶²

O autor assume a educação como forma de emancipação individual do aluno e em seguida defende a educação como forma de emancipação do cidadão ao assumir a perspectiva de Giroux e MacLaren, que defendem que deve ser compromisso da educação pública “educar os cidadãos para se arriscarem, para lutarem pela transformação institucional e social e para lutar pela democracia e contra a opressão, tanto dentro e fora das escolas.”⁶³

A partir dessas considerações, segundo o autor, é preciso pensar na própria definição da História e, principalmente, na relação do homem com a História, da qual é ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento histórico. Para o autor, alunos e professores devem ser encarados como sujeitos da História e sujeitos ativos na construção da própria história. Para defender o princípio do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, Funari se remete à proposta de ensino de História temática da CENP de 1986 e também faz referência a uma publicação de Afrânio Catani na *Folha de São*

⁶¹ Ibidem. p.3.

⁶² Ibidem. p.4.

⁶³ GIROUX Henry; MACLAREN, Peter. Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling, *Harvard Education Review*, 53, 3, 1986. APUD Ibidem.

Paulo, que na verdade é uma resenha do livro de Cabrini, na qual o autor defende a perspectiva de produção do conhecimento histórico no ensino de 1º e 2º graus⁶⁴.

Para discutir a questão da interação entre professor e aluno, ainda que de forma rápida, o autor se remete às teorias da psicopedagogia e aos cinco princípios de dinâmica de grupo: segundo ele, o ponto de partida são as necessidades e interesses reais e momentâneos de professores e alunos; em segundo lugar, professores e alunos devem conscientizar-se sobre como se influenciam mutuamente; em terceiro lugar, alguns comportamentos rotineiros e congelados devem ser descongelados e eliminados, mas o autor não discute quais seriam esses comportamentos a ser modificados. Por fim, o autor cita, mas não explica, a quarto e o quinto princípio, auto-determinação e processo de reflexão.⁶⁵

Definidos os princípios, o autor apresenta os conteúdos que deveriam ser ensinado aos alunos, ou melhor, os conteúdos que não deveriam ser ensinados. Funari retoma o argumento, já utilizado no início do texto, do desinteresse dos alunos pelo conhecimento escolar, só que desta vez enfocando os saberes e os métodos utilizados pelos professores que, segundo o autor, insistem em “tentar impor aos alunos uma erudição que não lhes interessa, ao mesmo tempo que nega sua própria expressividade como algo culturalmente válido.”⁶⁶

Com esse argumento o autor atribui única e exclusivamente ao professor a responsabilidade pela seleção do que é ensinado aos alunos e desconsidera que, se os professores têm um papel importante nessa escolha, no entanto, eles não a fazem sozinhos. Como defende Gimeno Sacristán interferem nessa escolha a política administrativa de um dado momento, com sistemas de exames e controles, assessores e técnicos diversos, especialistas de diversas áreas do conhecimento, elaboradores de materiais didáticos, editoras, e muitos outros.⁶⁷ Por outro lado, ao minimizar a importância do saber universal, sistematizado e historicamente construído o autor se

⁶⁴ Ibidem. p.5.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ GIMENO SACRISTÁN, Jose. Op.cit. p. 101.

coloca no debate educacional na década de 1980, contra a tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos.⁶⁸

Em seguida, o autor defende uma abordagem metodológica através do uso das vias de comunicação do adolescente com o mundo, como o rock, o vídeo-clip ou o spray. Para ele deve-se criar um currículo, que inclua a realidade e a experiência dos adolescentes e que faça ligações com seu presente. Ao contrário do que enfatiza a proposta da CENP de 1986 que a realidade mais próxima do aluno deve ser apenas o ponto de partida para o estudo dos temas, o texto de Funari não enfatiza a articulação passado/presente, quer dizer, da maneira como está colocado no texto não se entende que articulação seria essa.⁶⁹

Esse presente, segundo o autor, deve se tratado não só pela História, mas pelas diversas disciplinas reunidas em áreas de aprendizagem para que se possa romper com a segmentação do conhecimento que:

“deve ser não informativo mas criativo, não transmissivo mas produtivo (Catani, 1984:4). A ação (Gadotti 1983:143) por parte do professor e do aluno implica na educação mútua (Fernandes 1986:33), sujeitos de sua própria educação (Freire 1983:18), cogerentes anônimos (Lins 1985:141).”⁷⁰

Em poucas linhas o autor defende uma série de conceitos e idéias de diferentes autores, a maioria ligados à tendência progressista libertadora⁷¹ liderada por Paulo Freire, de maneira confusa e superficial.

Falando da experiência dos professores de História do Centro Paula Souza, durante o desenvolvimento da proposta em 1991, o autor argumenta que procuraram superar a aula expositiva, entendida como exemplo de comunicação unilateral com os alunos e instituíram a leitura como atividade básica do curso, em conjunto, na medida do

⁶⁸ Na década de 80 os principais autores da tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, entre eles, Demerval Saviani, Carlos Roberto Cury, José Carlos Libâneo, criticavam as tendências e orientações educacionais que enfatizavam questões metodológicas, pois defendiam que se resgatasse a importância dos conteúdos e se ressaltasse a função básica da escola, que seria a transmissão de conhecimento.

⁶⁹ FUNARI Pedro Paulo. *A História e o sentido das escolas técnicas*. Op.cit.p.5.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos*. 17ª edição, SP:Edições Loyola, 2001.

possível, com disciplinas afins, principalmente Comunicação e Expressão, Geografia e Educação Artística. Citando Gadotti o autor defende que essa leitura é a leitura crítica, que busca as raízes do texto, a leitura capaz de decodificar o que o texto codificou.⁷²

Ao mesmo tempo em que a proposta defende a produção do conhecimento histórico, o relato da experiência mostra apenas o desenvolvimento da crítica ao saber produzido através da leitura crítica. Não se sabe, pelo texto, se ou como essa perspectiva da produção do conhecimento foi desenvolvida.

No texto estão citados os conteúdos selecionados para o trabalho em sala de aula, organizados a partir do eixo temático “Escravidão e Cultura Popular”. Segundo o autor a escolha resultou da experiência anterior dos professores com o tema e também do interesse dos alunos em relação à cultura popular. Além disso, a abordagem da cultura africana, na sociedade brasileira, marcada por desigualdades e discriminações raciais, adquire um sentido ético específico. Essas explicações sobre os motivos da escolha por esse eixo temático e os conteúdos a ser ensinados são muito vagas e não guardam relações com as opções teóricas da proposta: não se sabe, pelo texto, quais as experiências dos professores com o tema, se é que existiam, e também não se entende porque os alunos se interessariam pelo tema “cultura popular”, que se resume, nessa proposta, à cultura afro-brasileira.

É preciso lembrar que no final da década de 80 houve uma grande movimentação em torno das discussões sobre a escravidão, o racismo, a cultura negra. O debate se situou na academia⁷³ e também nos movimentos sociais que discutiam a questão; a produção escrita sobre o tema se multiplicou, atingindo a produção de livros paradidáticos. Esse importante debate foi levado para o Centro, o que mostra que a escolha do tema se relaciona também com produção do conhecimento construído no período, relação essa que o texto de Funari parece desconsiderar.

Examinado-se as referências que Funari usa para fundamentar teoricamente o texto, percebe-se que são textos de pesquisadores ligados ao campo da educação. Diferentemente da proposta curricular da CENP de 1986, como já se mencionou, que tem

⁷² GADOTTI, Moacir. *Educação e Compromisso*. Campinas: Papirus, 1985. APUD FUNARI, Pedro Paulo. *A História e o sentido das escolas técnicas*. Op.cit.p.5.

⁷³ As universidades públicas paulistas realizaram em 1988, por ocasião do centenário da abolição da escravidão, congressos que discutiam as questões da escravidão, do racismo, entre outros temas, com a participação de vários pesquisadores, nacionais e estrangeiros.

seu fundamento teórico nos historiadores, principalmente nas idéias de Thompson e Le Goff, Funari⁷⁴ que é historiador, busca seus suportes teóricos no campo da educação: das teorias curriculares, da psicopedagogia, da tendência pedagógica progressista libertadora de Paulo Freire.

Além de duas referências, da Proposta da CENP e do artigo de Catani, não há nenhuma outra referência do autor ao debate sobre o ensino de História da década de 80, mencionado no início do capítulo. Essa ausência evidencia que o autor, embora conheça o debate, pois foi assessor da CENP para a elaboração da proposta para o 2º grau, tentou evitar, pelo menos no texto escrito, uma discussão que foi alvo de tantas polêmicas e críticas.

Inserir a discussão no campo da educação traz à tona os debates, bastante pertinentes, sobre as problemáticas próprias do ensino, mas é sumária a discussão e as referências teóricas sobre o ensino da História. As especificidades do conhecimento histórico também não são discutidas. É preciso ressaltar também que esse texto, escrito no final de 1991, já é uma reflexão sobre o processo de implantação da proposta no Centro no ano anterior. É talvez uma retomada das discussões que aconteceram nos encontros da disciplina entre os professores e os coordenadores na instituição.

Mas os conteúdos dessa primeira versão da proposta de História temática foram ensinados apenas durante o ano de 1991. Foram avaliados de forma muito negativa pelos professores da instituição que trabalharam com eles em sala de aula e por isso foram substituídos por outros, que formaram a segunda versão da proposta. Nesse processo de mudança nota-se que apenas os conteúdos mudaram, mas não há outro documento escrito indicando alterações nos pressupostos teóricos e metodológicos da proposta.

Pode-se conhecer o que foi selecionado para ser ensinado a partir de 1992 através de documentos que trazem apenas os conteúdos, que foram organizados pela coordenação⁷⁵ a partir do tema “Trabalho e Cultura Popular”, divididos entre “O Trabalho nas sociedades pré-industriais” e o “Trabalho nas sociedades industriais” para serem desenvolvidos nas primeiras e segundas séries das escolas técnicas da instituição.

⁷⁴ O professor Pedro Paulo Funari, em 1991, era professor no curso de História da UNESP de Assis com formação de mestrado e doutorado em Arqueologia Clássica pela USP.

⁷⁵ Nesse momento, em 1992, além do assessor Funari e da PRD Maria de Fátima Simões de Souza, trabalhava junto à coordenação a professora Julia Falivene Alves, recém-contratada como professora da ETE São Paulo.

Os conteúdos selecionados para as primeiras séries estão divididos em três tópicos: “O Trabalho (Oculto) na Sociedade de Consumo”; “O Significado (individual, social e cultural) do Trabalho” e “As Transformações pelas quais passou o Trabalho”.⁷⁶ (Anexo 5)

No documento percebe-se que ao primeiro tópico está relacionado um questionamento: “Como é produzido e quem produz o que consumimos?” O objetivo do tópico, segundo o documento seria que o aluno conhecesse as diferentes etapas da produção. Para desenvolver o segundo item o documento sugere que o questionamento a ser feito com os alunos - “Trabalhar para quê?” - deveria abordar as diferentes concepções de Trabalho. O terceiro item parte de uma constatação: “O Trabalho nem sempre foi como é.”, que seria desenvolvido mostrando as diferentes relações de trabalho no mundo Antigo e Medieval.⁷⁷

Para as segundas séries, os conteúdos foram divididos em quatro itens correspondendo aos quatro bimestres do ano letivo: “Características das Sociedades Atuais”, “As origens da Sociedade tecnológica atual”, “O Brasil na era das máquinas” e “Brasil: Industrialização dependente e subdesenvolvimento industrial”. Também sugere algumas questões problematizadoras: “Que sociedade é essa em que vivemos?” e “Como foi que tudo isso começou?,” para o primeiro e segundo itens respectivamente. Para o terceiro e quarto itens o documento traz as questões “A substituição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil” e “A origem das desigualdades e dos movimentos sociais atuais”.⁷⁸

O documento traz ainda uma orientação para que a questão da Cultura Popular não seja tratada como tema à parte ou item diferenciado do resto da programação, mas que esteja vinculado a todos eles, o tempo todo, norteando, inclusive a escolha de textos, trabalhos de alunos, audio-visuais, entre outros. Essa observação, bastante vaga, não define qual a perspectiva da Cultura Popular que se trabalha nem tampouco define as articulações com o tema Trabalho.⁷⁹

⁷⁶ CEETEPS. *Propostas para um Programa de História temática*. São Paulo, CEETEPS, 1992.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem.

Assim, quando se compara os conteúdos da versão de 1991 para a segunda, de 1992, nota-se uma modificação no tema, não se trata de estudar apenas a partir da escravidão, mas a partir do Trabalho. O que se observa é que os conteúdos giram em torno da questão do trabalho organizados numa seqüência temporal que, na primeira série partem da discussão conceitual do Trabalho e depois segue a cronologia estabelecida e organizada pelo capitalismo. Na segunda série, a História do Brasil é organizada por uma cronologia da história política: Primeira República, Era Vargas, Populismo, Ditadura Militar e a sociedade atual”.

Somente em 1994, um novo documento foi escrito, dessa vez pela PRD Júlia Falivene Alves com o título *Por que optamos pela História temática*. O texto traz alguma fundamentação teórica da segunda versão da proposta e contém a lista dos conteúdos, descritos acima, a serem desenvolvidos nas escolas. Trata-se de um texto também de circulação interna e destina-se à divulgação da proposta “Trabalho e Cultura Popular”, desta vez já sistematizada, entre os novos professores da instituição por ocasião da transferência das escolas técnicas da Secretaria da Educação do Estado para o Cento Paula Souza.⁸⁰

Em 1994 a segunda proposta da CENP já havia sido publicada e o que se nota é que Alves se afasta do texto de Funari pois, além da já citada mudança dos conteúdos selecionados, a autora se utiliza do vocabulário do texto da proposta da CENP para fundamentar seus argumentos. As referências bibliográficas são completamente diferentes, pois Alves insere na bibliografia a produção sobre a discussão do ensino da disciplina, incluindo os textos produzidos na década de 80.

A autora inicia o texto defendendo que a História tradicional, considerada uma ciência que se interessa sobretudo pelo passado, tem despertado pouco interesse nos alunos. Assume as críticas à história “cronológica, positivista, etapista, linear, elitista e seriada segundo um eixo temporal compartimentador”⁸¹, retomando também os termos das críticas ao ensino de História feitas nos anos 80. E, ao mesmo tempo em que critica o enfoque considerado tradicional, defende uma outra concepção História, que é a

⁸⁰ ALVES, Júlia Maria Falivene Roberto. *Por que optamos pela História Temática?* Op.cit.

⁸¹ Ibidem. p.2.

concepção de História da proposta da CENP de 1992, entendida não só como conhecimento mas também

“como prática social e o futuro como um vir a ser de múltiplas possibilidades, que será construído pelos inúmeros e diferentes indivíduos e instituições que compõem a malha social.”⁸²

Diante dessa concepção de História, segundo a autora, é necessário haver uma mudança nos objetivos de ensino da disciplina:

“o que mais importa não é que o estudante conheça toda a história em todos os tempos - pretensão do ensino tradicional – mas que seja capaz de refletir sobre qualquer momento da História segundo critérios científicos e na condição de analista crítico”.⁸³

A autora faz referências também às mudanças da noção de documento e a necessidade da incorporação de novos temas :

“os documentos utilizados para os novos estudos não se limitaram mais àqueles oficiais, resultado das reflexões dos dominantes. Atualmente todo tipo de registro de informação, comunicação e conhecimento importa ao historiador como documento e expressão de uma sociedade de época.”⁸⁴

Para haver uma mudança no ensino da disciplina a autora defende a opção pela História temática:

“o estudo da História através de eixos temáticos permite que se transita das partes para o todo e vice-versa, em um constante vai-e-vem no tempo e espaço, permitindo-se a compreensão da totalidade do social em suas contradições, mudanças e permanências”⁸⁵

Através da História temática, segundo Alves poder-se-ia partir

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem. p.1.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Ibidem.

“do cotidiano do aluno para reflexões mais amplas sobre a totalidade do social e, desta, volta-se para sua própria experiência individual, só que, agora, com uma visão mais crítica e o horizonte cultural ampliado”.⁸⁶

E nesse movimento o aluno

“deve tornar-se sujeito da História, cidadão que se reconhece num processo social e, percebendo os antagonismos, contradições e lutas, pode optar pela forma como, coletivamente, irá atuar na sociedade”⁸⁷

Assim, assume as perspectivas da proposta da CENP, no que diz respeito aos objetivos do ensino de História; a organização temática como forma de apreender a totalidade do social em cada objeto que se analisasse; a orientação metodológica de partir do cotidiano dos alunos para o estudo do passado.

Alves, no entanto, mostra seu distanciamento da proposta da CENP quando apresenta, os conteúdos curriculares da História temática, organizados através do eixo temático “Trabalho e Cultura Popular”, sem no entanto, nesse texto, justificar a escolha pelo tema e pelo recorte.

Comparando-se os conteúdos escritos no texto da PRD de 1994 e o documento de 1992, nota-se algumas mudanças: as questões problematizadoras, aquelas que norteariam o desenvolvimento de cada item desaparecem do texto escrito, mas os conteúdos não sofreram alterações. Foram acrescentados no programa alguns sub-temas ligados às habilitações dos diferentes cursos técnicos das escolas. São eles: “A cidade na nossa História”, “A cultura alimentar do brasileiro”, “História da Comunicação e dos Registros de Informação e do Conhecimento”, “Utensílios, ferramentas e máquinas na História dos povos”, “A química no cotidiano e nos processos históricos de produção”. A orientação para se desenvolver esses sub-temas é que eles deveriam ser trabalhados nos bimestres articulados aos conteúdos do tema geral “Trabalho”.

No final de 1995, o caderno *Primeira Versão*, uma publicação que embora de circulação restrita, atingia um público mais amplo do que os professores da instituição, publicou o artigo intitulado “O Ensino de História no Segundo Grau: uma experiência”

⁸⁶ Ibidem. p.3.

⁸⁷ Ibidem. p.2.

assinado pelo assessor Pedro Funari e pela PRD Júlia Alves, que tinha por objetivo divulgar a experiência do ensino de História temática no Centro Paula Souza, apresentando num apêndice um estudo de assentamento urbano no centro da cidade de São Paulo que resultou de uma atividade de estudo do meio com os professores da ETES. Para os autores a divulgação dessa experiência com o estudo da cidade de São Paulo poderia contribuir para que outros professores e alunos nele se inspirassem e também realizassem trabalhos de análise de outros contextos urbanos.⁸⁸

O texto retoma as questões colocadas por Funari de 1991 quanto à formulação do projeto de História temática na instituição e traz uma explicação sobre o fracasso da “Escravidão e cultura popular” criticando sempre a atuação dos professores e dos alunos, Segundo os autores, os professores encontraram dificuldades para se afastar da História factual tradicional e trabalhar um tema. O outro problema foi que o programa trouxa à tona a questão dos preconceitos, do racismo e a discriminação da cultura negra entre os alunos e entre os professores também, daí a necessidade da reformulação da temática para “Trabalho e Cultura Popular”.

O outro texto que traz a proposta sistematizada do Centro é um artigo que tem a finalidade de divulgar o projeto para fora da instituição. Foi publicado em 1996 nos *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*”, sendo apresentado neste fórum específico de discussão sobre o ensino da disciplina. O texto é assinado pela PRD Júlia Alves e por dois professores de História de duas ETES, Hélia Machado e Carlos Alberto de Oliveira⁸⁹.

Os autores avaliam os cinco anos de ensino de História temática e, de forma mais enfática que nos textos anteriormente citados, relacionam a opção pela história temática e os objetivos das escolas técnicas, entendidas como

“local de formação de profissionais que devem conhecer a realidade da sociedade capitalista tecnocêntrica em geral e do mundo do trabalho em particular, em relação aos quais se posicionem criticamente. É ela que deve proporcionar ao aluno não só a oportunidade de profissionalização e de desfrutar de forma mais direta, criativa e analítica do patrimônio cultural da

⁸⁸ FUNARI, Pedro Paulo; ALVES, Júlia Falivene Roberto. O ensino de História no segundo grau: uma experiência. Op.cit.

⁸⁹ ALVES, Júlia Maria Falivene Roberto (Coord.). O ensino de História temática nas escolas técnicas do CEETEPS. Op.cit.p.431-443.

humanidade, como também de politização e participação na vida social na condição de cidadão crítico”⁹⁰

A História temática, para os autores, articula-se aos objetivos educacionais das escolas técnicas do Centro, porque é aquela que traz a possibilidade de formar o aluno técnico na sua dimensão cultural e política. Percebe-se que nesse texto, produzido em 1996, a questão da produção do conhecimento dada no texto de Funari de 1991 desaparece, e os autores proclamam a importância do acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

O texto estabelece também a relação entre o perfil do aluno das ETEs e a opção pela História temática. Os autores defendem que os alunos das escolas técnicas são filhos de trabalhadores e trabalhadoras que, além da escola, têm como fonte de informação os meios de comunicação de massa, principalmente a TV, e sofrem a influência das ideologias burguesas, que supervalorizam o capital e a técnica, ocultando o valor do trabalho e do trabalhador na produção da cultura e da história. Portanto, cabe à escola desmascarar essa ideologia burguesa e a disciplina História tem um papel fundamental nesse processo.⁹¹

Para a maioria dos alunos, segundo os autores, não haverá outras oportunidades de estudar História como disciplina escolar, portanto o ensino dessa disciplina deverá estar voltado para desenvolver neles, “a criticidade, o gosto pela leitura, a observação sistemática e problematizadora do seu cotidiano, o desvelamento da realidade social e um olhar mais humanizado e humanizante das relações de trabalho e do trabalho com a técnica”.⁹²

Daí a necessidade da organização do ensino de História através do tema “Trabalho”, que seria mais propício às provocações, debates, pesquisas. O tema “Trabalho” atingiria os objetivos da instituição de formar o trabalhador crítico, capaz de entender e atuar no mundo do trabalho em que vive. A opção pelo tema, como no texto de Funari de 1991, também se justifica pelo fato dos alunos estarem ligados ao mundo do

⁹⁰ Ibidem. p.439.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem.

trabalho desde que optaram pela escola técnica e o texto enfatiza também as explicações de que o tema é propício às reflexões sobre a sociedade.⁹³

Os autores assumem novamente a opção de partir do aluno para o processo de ensino e aprendizagem:

“o ponto de partida e de chegada, neste processo, deve ser o próprio aluno, com suas vivências, conhecimentos e interesses (geralmente centrados no presente e na história mais recente). É a partir deles que devemos organizar as atividades pedagógicas, voltando à origens e às raízes dos fatos, problemas e processos, no passado, discutindo conceitos e percebendo a historicidade que há em tudo e em todos, até que possamos voltar ao ponto de partida com maior possibilidade de compreensão da realidade social segundo leituras diferentes realizadas por agentes diversos da História”.⁹⁴

Essa explicação, da opção inicial pela História recente devido ao interesse dos alunos, aparece com mais ênfase no texto de 1996, pois no texto de Alves de 1994 a ênfase maior era no interesse e cotidiano do aluno.

Nota-se que nesse texto de 1996, os autores trazem uma discussão do período sobre o perfil do trabalhador e sua educação nas novas relações de trabalho: as condições sociais atuais, segundo os autores, exigem do trabalhador que ele seja criativo, ágil, inovador e versátil. Nesse contexto é papel do professor ensinar o aluno a aprender, a desenvolver-se sozinho, de estimular a dúvida e a problematização: o professor é um orientador de estudos, mediador de debates.⁹⁵ Assim os autores incorporam um vocabulário que se tornava importante com a adesão dos educadores na época, a questão do “aprender a aprender”, incorporados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os pressupostos teóricos adotados neste texto justificam a escolha e a organização dos conteúdos que devem ser ensinados no Centro Paula Souza. Ao examinar esses conteúdos elencados em 1996, percebe-se que sofreram algumas alterações em relação aos de 1994. O conteúdo basicamente é o mesmo que foram reorganizados: o item “As Transformações pelas quais passou o Trabalho” das versões anteriores foram reorganizados em “As transformações pelas quais passou o trabalho escravo: da

⁹³ Ibidem. p.440.

⁹⁴ Ibidem. p.441.

⁹⁵ Ibidem. p.440.

antiguidade à contemporaneidade” e “As transformações pelas quais passou o trabalho livre: da antiguidade à 1ª Revolução Industrial”. Acrescentou-se um módulo a ser desenvolvido nas primeiras séries, denominado “Introdução ao estudo da História Temática”, introduzindo-se a discussão sobre a questão da memória, documentos, monumentos e do tempo histórico.⁹⁶

Para as segundas séries, a proposta inclui, pela primeira vez a discussão da globalização no primeiro módulo, que passa a ser denominado “Características da Sociedade Global” Percebe-se também uma reorganização dos conteúdos destinados ao terceiro e quarto semestres em dois módulos denominados “Períodos Autoritários” (Ditadura Vargas e Ditadura Militar) e “Períodos Democráticos”.

Os autores explicam que a proposta, quando prevê o estudo do Trabalho nas sociedades pré-industriais e o trabalho nas sociedades industriais, mistura eixo temático e eixo cronológico. Essa mescla foi, segundo os autores, a solução encontrada pela coordenação para “amenizar as dificuldades que alguns docentes apresentaram em função da novidade da prática”. Assim, os autores do texto enfatizam que a proposta do Centro Paula Souza, “ainda que inspirada na da CENP, desvia-se dela em função das características peculiares que envolvem sua prática”.⁹⁷

Quando se observam os conteúdos da proposta “Trabalho e Cultura Popular”, nas versões de 1992, 1995, 1996 (Anexo 5) percebe-se que o tema Trabalho é estudado em diferentes períodos históricos, mas não há explicação nos textos teóricos de como os autores entendem a relação do “todo” com as “partes”, como defendem que é preciso haver, a partir dos conteúdos escolhidos.

De um modo geral, quando se observa os três textos que trazem uma fundamentação teórica e metodológica da proposta, os textos de 1991 de Pedro Funari, o texto de Julia Alves de 1994 e o texto de Julio Alves, Hélia Machado e Luiz Carlos de Oliveira, de 1996 percebe-se que eles têm em comum uma crítica à uma certa História Tradicional, do ensino que pretendem rejeitar. Como se viu no início do capítulo esta discussão não é exclusiva do Centro, mas também estava colocada durante a década de 80 nos debates sobre o ensino da disciplina e na proposta da CENP.

⁹⁶ Ibidem. p.438.

⁹⁷ Ibidem. p.436.

A oposição entre o “novo” e o “tradicional” não é um debate original no campo educacional. Segundo Cordeiro, em qualquer situação de conflito no campo do conhecimento aqueles que defendem mudanças tendem a se colocar como portadores de concepções novas e modernas, vistas sempre de forma positiva. Ao mesmo tempo criticam a situação que deve ser combatida, classificada como “tradicional” e associada a aspectos negativos. Os portadores das novas e modernas concepções pedagógicas, ao proporem mudanças constroem uma certa maneira de ver a escola, o aluno e o professor, e ao mesmo tempo prescrevem aquilo que deve ser rejeitado e aquilo que deve ser valorizado na ensino das várias disciplinas.⁹⁸

Por outro lado, quando se examina qual é o projeto de ensino de História que se deseja construir percebe-se que os autores dos três textos vão incorporando novos argumentos influenciados pelas discussões sobre o ensino de História e sobre a educação em geral entre 1991 e 1996. No entanto, em relação aos conteúdos, aquilo que foi selecionado para ser ensinado, sofreu alterações da primeira versão “Escravidão e Cultura Popular” para a segunda versão “Trabalho e Cultura Popular”, mas, os conteúdos entre 1992 e 1996 apresentaram algumas mudanças no sentido da reorganização, algumas introduções, mas de uma maneira geral não se alteraram. As versões escritas da proposta foram parâmetros para os professores para o ensino de História. Como a proposta foi construída no interior da instituição?

⁹⁸ CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Projetando a mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira: um estudo sobre o discurso pedagógico a partir da imprensa especializada*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Didática). Faculdade de Educação, USP. p. 17.

CAPÍTULO II

O CENTRO PAULA SOUZA E O ENSINO DE HISTÓRIA: OS CAMINHOS DE UMA PROPOSTA.

1. A BUSCA DO CONSENSO.

Quando se examina os textos da proposta de História temática, apresentados no capítulo anterior, percebe-se que em todos eles existe uma preocupação dos autores em narrar a história da reforma curricular de História no Centro Paula Souza. No texto de 1996 de Alves, Machado e Oliveira, os autores relatam que a opção pela História temática se deu em 1990 quando:

“Começou a ficar claro para o grupo que havia uma total insatisfação por parte tanto de professores quanto dos alunos a respeito do modo que se trabalhava a disciplina em questão. (...) Desse descontentamento geral e do conhecimento que alguns docentes tinham da Proposta de História Temática da CENP nas discussões do grupo a respeito da reformulação curricular foi se delineando uma tendência a encarar o ensino de história temática como o mais adequado às características dos cursos profissionalizantes e às aspirações dos especialistas da Instituição. Após quase um ano de debates, os professores resolveram, finalmente, optar por esse tipo de ensino.”¹

Christian Laville, ao examinar as mudanças nos programas escolares no ensino de História no Canadá, argumenta que alguns princípios e práticas parecem ter papel importante nesse processo e entre eles está a “tentação do consenso”. Quando se pretende implantar uma reforma curricular parece difícil escapar da tentativa de construção do consenso. Sem esse consenso as chances de se implantar qualquer mudança são mínimas. Ora, e por que se propor reformas que não terão chances de ser implementadas?²

¹ ALVES, Júlia Maria Falivene Roberto (Coord.). O ensino de História temática nas escolas técnicas do CEETEPS. In: II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA *Anais*. São Paulo: USP/CNPQ, 1996, p.433.

² LAVILLE, Christian. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem sucedida que a anterior? In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998. p.109-124.

No discurso de Alves esse espírito de consenso está presente na reforma do ensino de História em, pelo menos, dois momentos: o consenso quanto à necessidade de mudanças e o consenso em torno da escolha da História temática como a melhor opção para o ensino da disciplina nas escolas técnicas do Centro Paula Souza.

Por outro lado, o fato mesmo de uma reformulação curricular de um programa se apresentar na forma de uma “proposta” pressupõe, pelo menos teoricamente, que existe a possibilidade de um debate.

Os professores das escolas do Centro, entrevistados para essa pesquisa, mencionam momentos de discussão e debates em torno de uma proposta de História e todos afirmam, sem exceção, que nunca houve uma imposição, nunca houve uma obrigação para que a proposta de ensino de História temática fosse implementada:

“(...) aqui não existe a imposição! As pessoas são seduzidas a optarem pela História temática, mas não existe nenhuma camisa-de-força, não existe nada disso.” (E04)

“E acho que essa reformulação curricular da História Temática foi muito bem conduzida, porque ela foi um processo de convencimento. Nunca, eu senti da parte deles e senti com os colegas, com os professores, que vinham do interior, os demais da capital, do litoral: não era nada imposto, era um convencimento.” (E02)

“Existia uma proposta e essa proposta foi aos poucos sendo trabalhada em reunião, nunca foi imposto nada para o professor. Daí que eu te digo, foi cativante porque nada foi imposto. Foi muito discutido, discutia-se a proposta!” (E06)

Através de palavras como “sedução”, “convencimento”, “cativante” os professores argumentam que os promotores da reforma curricular procuraram discutir uma proposta de ensino. Quem são os “promotores” da reforma do ensino de História do Centro Paula Souza? Em que consiste essa discussão em torno da proposta curricular? O que se discutia?

Entender como a reforma aconteceu no Centro Paula Souza, na perspectiva de Ivor Goodson³, significa entender o conflito em torno da definição de um currículo no

³ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

momento de sua elaboração, e isso possibilita o entendimento sobre os interesses e influências que atuaram nesse momento. A compreensão deste processo pode apontar para a compreensão daquilo que acontece com os currículos nas escolas.

Maria do Carmo Martins argumenta, que nas reformas educacionais estão envolvidas relações de poder e conhecimento:

“o poder de definir e normatizar novas práticas por parte do Estado, bem como poder de definir o alcance das medidas governamentais, a quantidade de dinheiro a ser investido na reordenação. Ao mesmo tempo, poder de legitimar um determinado discurso sobre a educação, incluindo nisso uma compreensão sobre o que deve ser melhorado, quais os setores a receberem prioridade, que parcela do público será revitalizada ou beneficiada com essas reformas. À capacidade de decidir acrescenta-se um conjunto de saberes técnicos e racionais, que procuram definir o melhor ou o mais eficaz meio para legitimar tal reforma.”⁴

A legislação curricular no Brasil permite que os estados tenham autonomia para organizar, nas redes estaduais de ensino, desde que obedeçam aos dispositivos da Constituição e da LDB, os currículos específicos para as disciplinas escolares.

O Centro Paula Souza, como uma autarquia estadual com autonomia administrativa, financeira e didática, tem o poder, portanto, obedecendo as leis maiores, de decidir medidas de reformulação de currículos de suas escolas e, ao mesmo tempo, legitimar um conjunto de saberes sobre o ensino de História. Esse conjunto de saberes pôde ser conhecido, como se mostrou no capítulo I, a partir das propostas escritas. Mas como ela foi elaborada no interior da instituição?

2. A INSTITUIÇÃO: O CENTRO PAULA SOUZA

No momento de apresentar a instituição, deparou-se com uma dificuldade importante: a história do Centro Paula Souza ainda está por ser feita. Na revisão

⁴ MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas, SP, 2000. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) Faculdade de Educação, Unicamp, p. 45- 46.

bibliográfica há um livro organizado por Shozo Motoyama por ocasião dos vinte e cinco anos da instituição, que é uma compilação de entrevistas com representantes do poder público responsáveis pela organização do Centro e com personagens que ocuparam cargos de chefia na instituição durante esses anos.⁵

Há também dissertações de mestrado e teses de doutorado analisando programas específicos ligados às atividades acadêmicas da instituição, a maioria delas ligada à áreas técnicas e tecnológicas.⁶

Em relação aos projetos educacionais da instituição há a tese de doutorado da professora Helena Peterossi analisando um programa de formação docente da instituição, que capacitava os professores para o ensino das disciplinas técnicas do currículo das ETEs.⁷ Almério Melquíades de Araújo defendeu uma dissertação de mestrado que tem como tema as reformas curriculares na instituição a partir de 1987, período em que ele mesmo ocupava o cargo de coordenador geral das escolas técnicas, estando, portanto, à frente do processo de reestruturação dessas escolas.⁸ Esse trabalho é uma fonte extremamente importante para essa dissertação, pois o autor expõe, sem fazer uma análise crítica, a versão oficial da instituição em relação às reformas pelas quais passou o Centro. Pelo título da dissertação, *A reformulação curricular nas escolas do CEETEPS: uma experiência inovadora*, já se pode perceber que a perspectiva adotada pelo autor é a de mostrar, sempre positivamente, os avanços da instituição após as reformas.

Por outro lado, não foi encontrado nenhum título de pesquisa acadêmica cujo foco principal fosse a história do Centro Paula Souza, no que diz respeito à sua constituição, sua relação com as políticas públicas, com as políticas educacionais do período, suas ações pedagógicas ao longo desses anos.

Tampouco o objeto central desta dissertação é a história do Centro Paula Souza, mas sim, como já se afirmou, a reforma do ensino de História nessa instituição. Assim este trabalho recorta momentos específicos da história da instituição: o processo de

⁵MOTOYAMA, Shozo (Org). *Educação Técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS*. São Paulo: UNESP/CEETEPS, 1995.

⁶ Na *Revista Synthesis*, publicada no Centro entre 1991 e 1992, há referências de teses e dissertações de professores das FATECs e das ETEs sobre temas da pesquisa nas áreas técnica e tecnológica.

⁷PETEROSS, Helena G. *A formação dos formadores*. Campinas, SP, 1996. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Unicamp.

constituição da rede das escolas técnicas (ETEs) e principalmente a reestruturação pela qual passou a instituição a partir de 1988, já que toda a discussão sobre o ensino de História temática aconteceu como parte das reformas da instituição incluindo reformas curriculares nas escolas técnicas.

2.1 UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é uma autarquia criada através de decreto-lei, em 1969, pelo então governador do estado de São Paulo Abreu Sodré, que na época defendia o estabelecimento de um instituto que fosse responsável em promover o ensino técnico e tecnológico⁹ no estado de São Paulo:

“Eu nunca recebi, em 12 anos como deputado, um abaixo assinado da cidade do interior de São Paulo que me pedisse a criação de uma escola técnica. Sempre me solicitavam a criação de uma faculdade de filosofia ou de direito ou de uma escola normal (...) Comecei então a doutrinar: toda vez que tinha de emitir um parecer, procurava mostrar o erro do ‘bacharelismo’, que era preciso se desprender do passado para cair na realidade do mundo moderno, que é a da tecnologia da pesquisa.”¹⁰

Percebe-se nessa fala do então governador uma dupla “doutrinação”: ao mesmo tempo em que criticava o ensino superior, ultrapassado para as necessidades do mundo moderno, procurava substituí-lo valorizando uma outra modalidade de ensino, o ensino tecnológico.

A questão da defesa do ensino técnico não é uma questão específica dessa época, mas, segundo Acácia Kuenzer¹¹, a discussão se intensifica e de uma certa maneira se modifica em fins da década de 50 e início da década de 60, o que teria acontecido devido

⁸ ARAÚJO, Almério Melquíades. *A reformulação curricular nas escolas do CEETEPS: uma experiência inovadora*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo). PUCSP.

⁹ No Centro Paula Souza, o chamado ensino técnico é o ensino de nível médio, de responsabilidade das escolas técnicas, as ETEs; o ensino tecnológico é de nível superior e de responsabilidade das faculdades de tecnologia, as FATECs. Neste trabalho não se discutirá a questão do ensino tecnológico e as FATECs.

¹⁰ SODRÉ, Roberto de Abreu Sodré. *Entrevista*. In MOTOYAMA. Op.cit. p.86.

¹¹ KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez editora, 1997.

ao desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do crescimento dos setores produtivos secundário e terciário, acabando por viabilizar o reconhecimento da legitimidade de outros saberes que não só os de cunho geral.

A criação do Centro Paula Souza precisa ser entendida dentro desse contexto de mudanças econômicas do país e dentro das orientações da política educacional da ditadura militar. Assim, o debate em torno da criação do Centro Paula Souza aconteceu entre o momento das reestruturações do ensino superior pelo governo militar, através da chamada Lei da Reforma Universitária, nº5.540, de 1968, e a introdução do ensino médio profissionalizante compulsório, pela lei 5692, de 1971. Essas leis, que reorganizaram a educação brasileira, visavam atingir, pelo menos, três objetivos caros aos governos militares: a contenção da demanda dos estudantes secundaristas pelo ensino superior, que marcara a organização estudantil no final dos anos 60; a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista e a preparação de força de trabalho qualificada, segundo Cunha, para atender uma suposta carência de técnicos de nível médio em consequência do desenvolvimento econômico, principalmente após o surgimento no país de empresas de médio e grande porte¹².

Em relação aos cursos superiores, segundo Cunha, em fins da década em 60 o governo federal esforçava-se em implantar uma política, já traçada pela reforma universitária de 1968, da multiplicação dos cursos de curta duração, localizados fora das universidades. O decreto lei nº 547 de 18 de abril de 1969 autorizou a organização e o funcionamento desses cursos de curta duração nas escolas técnicas federais, com o objetivo de formar os tecnólogos. Os cursos de tecnologia teriam seus currículos organizados de forma bastante diferente dos currículos dos cursos de longa duração para que, ainda segundo Cunha, os futuros tecnólogos não tivessem a tentação de completar sua formação nos cursos de longa duração.¹³

Paralelamente à iniciativa do governo federal, o governo do estado de São Paulo propôs instituições de ensino tecnológico cujos objetivos seriam o ensino do “fazer bem, construir bem, aplicar bem”. Percebe-se essas intenções nas palavras dos principais

¹² CUNHA, Luiza Antônio. *O Ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

¹³ Ibidem. p.206-211.

defensores da criação do Centro, Paulo Ernesto Tolle, secretário da Educação do Estado de São Paulo em 1970, que defendia que a criação de uma faculdade de tecnologia ofereceria uma ampla oportunidade aos jovens que não conseguiam frequentar uma faculdade nos moldes das que formam bacharéis, mas que poderiam se formar nos cursos superiores de tecnologia, com duração menor, dois a três anos, com ênfase nas ciências aplicadas do ramo da engenharia.¹⁴

Para Octanny Silveira da Mota, primeiro Superintendente do CEETEPS, no final da década de 60 existiam certos setores da atividade industrial que tinham se tornado bastante complexos e por isso havia uma distância de entendimento técnico entre engenheiros e técnicos de nível médio. O tecnólogo então seria o profissional capaz “de se entender bem com os trabalhadores tanto dos níveis mais baixos quanto com os níveis mais altos da produção”.¹⁵

Assim, para os seus fundadores, esse novo instituto cuidaria de uma educação superior “aplicada”, de curta duração, destinada aos jovens que “não teriam chance” de cursar uma faculdade mais onerosa. Além disso, esses jovens preencheriam as necessidades do mercado de trabalho que parecia promissor, intenção essa em sintonia com a política educacional do governo militar.

O governador Abreu Sodré, no início de 1968, nomeou dois grupos de trabalho para estudar a viabilidade da criação das Faculdades de Tecnologia. Os professores do ITA, da escola politécnica da USP e do SENAI, que faziam parte dos grupos de trabalho, emitiram um parecer favorável à abertura dessas faculdades, sugerindo a criação de fundações educacionais mantidas pelo poder público municipal com orientação técnica e subvenção financeira do estado.

A idéia, no entanto, não foi concretizada. As prefeituras municipais não encamparam o projeto e o governo estadual criou então uma terceira comissão, ainda em 1968, com o propósito de elaborar um projeto de criação e plano de instalação e funcionamento de um instituto tecnológico educacional a cargo do governo do estado. Essa terceira comissão elaborou então um projeto de lei, que o governador enviou à Assembléia Legislativa, criando o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São

¹⁴ TOLLE, Paulo Ernesto. *Entrevista*. In MOTOYAMA. Op.cit. p.100.

¹⁵ MOTA, Octanny Silveira. *Entrevista*. Ibidem. p.139.

Paulo (CEET). No final daquele ano, porém, a Assembléia foi fechada pelo AI-5 e o projeto foi convertido em decreto-lei em 6 de outubro de 1969.

O CEET foi instalado na capital de São Paulo e iniciou suas atividades como escola em 1970, ministrando um curso na área de construção civil, nas modalidades: Movimento de terra e pavimentação, Obras hidráulicas e Edifícios. No decreto lei de criação da instituição, ficou determinado que os recursos do Centro vinham de subvenção anual do governo do Estado sob a forma de dotação orçamentária e créditos adicionais, além de contribuições, financiamentos e doações da União, Estados e Municípios, entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras.¹⁶

Em 1971, através de Decreto foi anexada ao Centro a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (FATEC Sorocaba) que oferecia cursos na área de mecânica, nas modalidades Desenhista projetista e Oficinas. Segundo Nelson Vianna,

*“tal fato criou uma situação singular: uma ‘faculdade’ subordinada a um ‘Centro’ que funciona como escola e ministra cursos iguais ao da referida faculdade. Para resolver tal situação, os cursos do Centro, em número de cinco, reuniram-se em uma faculdade de tecnologia (Parecer CEE n.681/72 e Decreto n.1418, de 10 de abril de 1973), com a denominação Faculdade de Tecnologia de São Paulo, e o Centro permaneceu como entidade mantenedora de ambas e de outras que se criarem no estado.”*¹⁷

Com essas duas unidades, a FATEC São Paulo e a FATEC Sorocaba, o CEET de São Paulo passou a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, tendo como finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação técnica e tecnológica nos graus do ensino médio e superior.¹⁸

Do ponto de vista da organização administrativa, o CEETEPS começou com um Conselho Deliberativo, composto de seis membros nomeados pelo governador, e um superintendente, também nomeado pelo governador, que o escolhia de uma lista tríplice elaborada por aquele Conselho Deliberativo. Com a criação da UNESP, em 1976, e a

¹⁶ SÃO PAULO (ESTADO), Decreto-lei de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Palácio dos Bandeirantes, São Paulo, 06 out. 1969.

¹⁷ VIANNA, Nelson Alves. *Palestra*. In MOTOYAMA. Op.cit. p.202.

¹⁸ SÃO PAULO (ESTADO), Decreto n.º 1.418 de 10 de abril de 1973. Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos. Palácio dos Bandeirantes, São Paulo, 10 abril 1973.

vinculação do Centro a ela, a designação dos membros do Conselho passou para o reitor dessa universidade. O superintendente passou a ser diretor superintendente, indicado pelo reitor, para ser nomeado pelo governador, com base numa lista tríplice elaborada pelo Conselho Deliberativo.¹⁹

E apesar de o decreto de criação do Centro Paula Souza prever que a instituição oferecesse também o ensino técnico de nível médio, na década de 70 o Centro concentrou suas atividades nas faculdades e em cursos para formação de professores do ensino técnico, assumindo, cada vez mais, uma postura de uma instituição de terceiro grau, pois com a lei 5692/71, da profissionalização compulsória do ensino médio, teoricamente, todas as escolas de 2º grau seriam escolas profissionalizantes vinculadas à Secretaria da Educação, desobrigando, de certa maneira, o Centro de se ocupar do ensino médio.

Por outro lado, a vinculação do Centro à UNESP fortaleceu também essa postura de uma instituição de ensino superior, pois, apesar de ter autonomia financeira e administrativa, a instituição está vinculada para fins administrativos àquela universidade e os regulamentos do Centro são apreciados pelo Conselho Universitário da UNESP. No momento da criação de uma FATEC, por exemplo, o Conselho Deliberativo envia um projeto ao reitor, que o submete ao Conselho Universitário. Este dá seu parecer enviando o projeto ao governador, que assina o decreto de criação.

Assim, do ponto de vista estrutural, o Centro tem ligações com a universidade e isso acaba influenciando na própria composição de seus quadros: os membros do Conselho Deliberativo, sendo designados pelo reitor, acabam sendo pessoas ligadas ao meio acadêmico.

A ligação com o meio universitário marcou uma distância em relação às escolas técnicas de nível médio e a discussão em relação ao ensino médio gerou grandes polêmicas: para o Centro, significou a perda de status acadêmico o fato de uma instituição de nível superior, por imposição do governo estadual, ter que acolher as escolas técnicas de nível médio. O fato de que as FATECs têm que repartir verbas com as ETEs também sempre gerou uma disputa muito grande na instituição.

¹⁹ O vínculo com a UNESP ficou estabelecido da seguinte maneira: O CEETEPS é uma autarquia de regime especial, associada para fins de ensino e pesquisa e vinculada, para fins administrativos, à UNESP, gozando de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar.

O processo de entrada das escolas técnicas na instituição iniciou-se a partir de 1980, quando foram transferidas pelo governo do estado, na gestão de Paulo Maluf, seis escolas técnicas: eram as chamadas escolas conveniadas, que se originaram na década de 60 de um convênio entre a prefeitura do município-sede da escola, que doava o terreno para a construção, o governo federal, que construía e equipava as escolas, e o governo do estado, que ficava responsável pela manutenção das escolas, incluindo a folha de pagamento de professores e funcionários. Essas escolas se localizavam em São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Campinas, Americana, Jundiaí e Mococa. Cada uma delas tinha gestão própria, critérios diversos para seleção e remuneração de seus professores e funcionários.²⁰ Com o término do convênio, em 1980, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo buscou uma alternativa para que essas escolas deixassem de ser subvencionadas diretamente pelo governo estadual, negociando sua transferência para o CEETEPS.

Segundo Sacilotto, a estrutura dessas escolas conveniadas garantia-lhes uma autonomia administrativa e didática. A administração se dava por um Conselho Técnico, com representantes do MEC, da Secretaria Estadual de Educação, da Federação da Indústria, do SENAI, representantes da prefeitura e dois especialistas do ensino industrial escolhidos pelo governo do Estado. O diretor e o corpo docente de cada escola eram escolhidos por esse Conselho Técnico, que também organizava os currículos conforme as necessidades das indústrias da região onde se localizava a escola. Cada escola era uma unidade de despesa: o governo estadual repassava recursos para manutenção e pagamento de pessoal, que eram geridos pelo Conselho Técnico.²¹

²⁰ O professor José Vitorio Sacilotto descreve o processo de constituição de uma dessas escolas conveniadas, o Colégio Técnico de Campinas “Conselheiro Antônio Prado”, COTICAP, aprovado pela lei estadual nº6.757 de 1962. Segundo autor, a política estadual para o ensino técnico, assentada nas “Diretrizes para o desenvolvimento do ensino industrial no estado de São Paulo”, no início dos anos 60, previa a instalação das escolas técnicas nos moldes da Escola Técnica de São Bernardo, cujo convênio já fora assinado alguns meses antes. O governo estadual era responsável pela manutenção das escolas instaladas através de convênios entre o governo federal, a prefeitura do município e o empresariado. Para a instalação do COTICAP, foi estabelecido um convênio entre a Rhodia, a ACETI, (a prefeitura da cidade não participou como parte conveniada) e o governo federal, que construiu o prédio com financiamento captado através de um convênio MEC /BID de 30.06. 1967, que previa a expansão e melhoramento da educação técnica de nível médio. SACILOTTO, José Vitorio. *A Indústria Química e a Qualificação da Força de Trabalho: a formação do técnico químico pelo COTICAP(1965-1980)*. Campinas, SP, 1992. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Unicamp.

²¹ Ibidem.

A incorporação das escolas técnicas ao Centro foi um processo envolvendo conflitos de interesses, já que nem as escolas queriam se integrar à instituição, porque perderiam sua autonomia administrativa e recursos financeiros, nem o Centro, que durante uma década se ocupou das faculdades de tecnologia, se mostrava interessado no ensino médio, passando a gerenciá-lo não por um projeto próprio, mas por uma imposição legal.

Além dessas seis primeiras escolas, em 1982, com o fim da profissionalização compulsória, anunciado pela Lei 7.044/82, o governo do estado voltou a discutir o destino das tradicionais escolas técnicas e acabou negociando com o Centro a transferência de mais seis colégios técnicos da rede estadual. Essas escolas se localizavam nas cidades de São Paulo (duas), Sorocaba (duas), Mogi das Cruzes e Santo André. O decreto governamental justificava essa transferência argumentando que o Centro Paula Souza era a instituição melhor preparada, do ponto de vista administrativo e pedagógico, para acolher as escolas técnicas: como já estavam sob a administração da instituição as antigas escolas conveniadas, o governo considerava que todas as escolas técnicas do estado de São Paulo deveriam ser transferidas.²²

O professor Celso João Ferretti argumenta que o Centro Paula Souza foi assumindo gradativamente a responsabilidade pelas escolas técnicas,

“em face do descaso ou da dificuldade encontrada pela Secretaria da Educação do Estado para continuar administrando a rede de Ensino Técnico existente no estado após os sucessivos percalços desencadeados pela vigência da Lei 5692/71.”²³

Esse segundo processo, de transferência das seis escolas para o Centro, segundo José Ruy Ribeiro, diretor superintendente da instituição em 1982, foi bastante complicado pois o Centro teria sido, naquela ocasião, bastante sacrificado, já que junto com as escolas e seus muitos problemas — sem equipamentos e com um corpo docente despreparado — não vieram recursos financeiros suficientes para reformar o ensino

²² SÃO PAULO (ESTADO), Decreto nº 18.421, de 5 de fevereiro de 1982. Altera as denominações e integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 de fevereiro de 1982. Seção I, p.02.

²³ FERRETTI, Celso J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face as reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 70, p. 80-99, abril 2000, p.86.

técnico”²⁴ Por outro lado, o Centro incorporou o patrimônio, os imóveis e equipamentos das escolas.²⁵

No estado de São Paulo existiam outras escolas técnicas, mas, naquele momento, apenas essas seis foram para a instituição: se elas, como sugere o superintendente, foram um ônus para o Centro, pelo menos foram um ônus menor, porque parece que o próprio superintendente José Ruy Ribeiro conseguiu negociar com a Secretaria da Educação a escolha dessas seis escolas em 1982: observando-se a sua localização, percebe-se que estão em municípios e regiões de grande desenvolvimento do Estado, além de serem escolas tradicionais nas regiões, com número grande de alunos e professores.

Mas com a mudança do governo do Estado e a entrada de Franco Montoro, em 1983, as discussões sobre a transferência de todas as outras escolas técnicas da Secretaria da Educação foram suspensas.²⁶ Para gerenciar os colégios técnicos estaduais, o governo criou uma coordenadoria na própria SEE, a Divisão das Escolas Técnicas (DISAETE), e assim, durante seis anos, eram de responsabilidade do CEETEPS apenas doze escolas técnicas de nível médio, além das FATECs. Entre 1988 e 1989 o Centro criou duas ETEs, uma em São Paulo e outra em Taquaritinga, totalizando as primeiras catorze escolas técnicas.

Porém, esse número aumentou ainda mais quando, em 1993, final do governo Fleury Filho, foram transferidas para o CEETPS, novamente através de decreto, todas as oitenta e duas escolas técnicas do estado, que ofereciam cursos nas áreas industriais, agrícolas e administrativas. Segundo Ferretti, a saída de todas as escolas técnicas da Secretaria da Educação também aconteceu nessa época no Rio de Janeiro, o que para o autor evidencia uma tendência no país de retirar do âmbito das secretarias da educação a responsabilidade pela gestão das escolas técnicas.²⁷

O processo de transferência dessas oitenta e duas escolas também foi um momento bastante tenso. Oduvaldo Vendrameto, diretor superintendente do CEETEPS entre 87 e 90, faz referência a esse fato como uma ameaça:

²⁴ RIBEIRO, José Ruy. *Entrevista*. In MOTOYAMA, Shozo. Op.cit. p.263.

²⁵ SÃO PAULO (ESTADO), Decreto nº 18.421, de 5 de fevereiro de 1982.

²⁶ PETEROSI, Helena. Op.cit. p.274.

²⁷ FERRETTI, Celso. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face as reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. Op.cit.p.87.

“Vejo o Centro hoje com muita apreensão. (...) Foram inseridas no Centro 82 escolas técnicas da rede estadual, possuidoras de problemas de toda ordem. São problemas que havíamos enfrentado anteriormente, como deterioração da parte física das escolas, sucateamento de toda a parte instrumental de laboratório, desnível salarial, qualificação e capacitação do corpo docente. Recomeçamos a tarefa com as escolas que não vieram devidamente acompanhadas de recursos necessários, nem sequer de uma política. (...) Os problemas dessas escolas são estruturais e conjunturais, que começam com a necessidade de requalificação do corpo funcional e docente.”²⁸

Vendrameto faz referência a uma preocupação presente entre professores da instituição naquele momento: a ameaça à sobrevivência das FATECs e das catorze primeiras ETes, pois, ainda segundo Vendrameto, as outras 82 escolas vieram sem implementação de recursos financeiros. Os professores de História do Centro entrevistados para essa pesquisa também falam desse momento como um período de grandes conflitos. Segundo E04,

“e quando as outras escolas, as oitenta e duas escolas que eram da Secretaria da Educação, quando elas vieram para cá, tinha um movimento das catorze para que elas não viessem, porque a idéia que se tinha é que os recursos que o Centro Paula Souza tinha para as catorze teriam que dividir com as irmãs pobres, que eles chamavam, entre aspas, de “irmãs pobres”! E o próprio sindicato, o SINTEPS, defendeu numa reunião que nós devêssemos tentar fazer um movimento para barrar essa vinda das escolas e a nossa escola foi a primeira escola do Centro Paula Souza das catorze a dizer: não, nós queremos que elas venham, porque se nós temos um nível de qualidade dentro do Centro Paula Souza, nós queremos sim que outras escola venham e que tragam suas experiências e que tenham nossa experiência também!” (E04)

A professora entrevistada menciona uma disputa por recursos, pois a partir daquele momento as ETes teriam que repartir recursos com as “irmãs pobres” da SEE, que não tinham nem recursos financeiros nem o nível de qualidade das catorze escolas do Centro.

Assim, há uma idéia de recomeçar algo, porque essas escolas recém-incorporadas, possuidoras de muitos problemas, terão de ser reformuladas, como as antigas já o tinham sido. Ou seja, para que as novas escolas tivessem o “selo de qualidade Paula Souza”,

²⁸ VENDRAMETO, Oduvaldo. *Entrevista* In MOTOYAMA. Op.cit. p.289.

teriam que passar por grandes reformas, desde reformas estruturais até qualificação docente, reformas pelas quais as primeiras catorze escolas já haviam passado, tornando-se, então, uma referência nacional para o ensino técnico. Consideremos agora a história dessa reforma.

2.2 O PROJETO REFORMISTA

A maioria dos professores entrevistados para essa pesquisa, quando descreve seu trabalho no Centro Paula Souza, traz uma lembrança de uma época de grandes transformações, de grandes avanços na instituição. Esses tempos áureos são freqüentemente comparados à realidade que vivem hoje: vários mencionam as dificuldades atuais nas relações de trabalho, com arrocho salarial, número de aulas reduzido, cortes em projetos desenvolvidos e mudanças na instituição em decorrência do projeto do governo federal, que desvinculou o ensino médio, antigo 2º grau, do ensino técnico.

Acontece que, a partir de 1998, através de decreto federal 2208/97, a educação profissional se configurou como um sistema de educação paralela, composto de três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio e os cursos técnicos passaram a ter organização curricular independente do ensino médio. Atualmente o aluno que optar pela profissionalização de nível médio precisa realizar o ensino médio antes ou concomitante ao ensino técnico. Isso significa que a partir do decreto ficou proibido oferecer um ensino técnico integrado com o ensino médio. Os currículos das habilitações técnicas ficaram organizados em módulos que têm caráter de terminalidade, dando direito a certificados de qualificação profissional específica. Durante o intervalo de cinco anos, tais módulos poderão ser aproveitados para a composição de um certificado de habilitação profissional de nível técnico, que é conferido pelo estabelecimento que ministrou o último dos módulos.²⁹

²⁹ SÃO PAULO (Estado). Decreto lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o segundo parágrafo do art. 36 e os art.39 a 42 da Lei nº 9394.

O CEETEPS, a partir de 1998, ofereceu o curso técnico modular com uma grade curricular que previa, além das disciplinas das diferentes habilitações, um núcleo comum com as disciplinas de Estatística, Informática, Leitura e Produção de Texto, Ética e Cidadania, Tecnologia e Meio Ambiente e Gestão de Qualidade. Organizou também algumas salas de ensino médio equivalente a metade das matrículas dos primeiros anos em 1997, número esse estabelecido também para cumprir a portaria do governo federal.³⁰ Em relação a esta nova realidade os professores se manifestaram durante entrevista:

“A grande reforma do ensino técnico nos preocupou e nos desgostou. A gente tinha uma formação com uma convivência de 3 anos com nosso aluno que era ótima, todos que vivenciaram isso sabem disso muito bem. Então a clientela hoje ela diversifica um pouco, o aluno do semestral aí, o convívio da gente hoje com eles são 6 meses, na verdade isso se reduz aí a uns 5 meses. Não dá pra fazer muita coisa!” (E05)

“Então eu acho que o Centro Paula Souza, todos os problemas que a gente via, (porque cada ano é um stress aqui no Centro, na ETE), mas o crescimento, assim, pessoal, como tentar novas propostas, vamos experimentar, se não der certo volta, sabe, essa coisa dessa possibilidade, essa discussão. Aquela época porque agora já está muito difícil! Hoje o pessoal briga por aula!(...) A prática de aula hoje fica difícil! À noite eu tenho assim, o jovem que saiu, está terminando ou está estudando e você tem o senhor que parou de estudar faz vinte anos e que está retornando. Quer dizer, em uma mesma sala de aula você tem quarenta alunos, gente que fala assim: “Eu não estou entendendo muito bem porque faz dez anos que eu parei de estudar, faz quinze anos, estou retornando! Então é difícil!” (E02)

“Para você ter uma idéia, eu acredito que o salário naquela época seria o que nós ganhamos hoje umas cinco ou seis vezes mais. Depois isso ficou congelado e nós voltamos praticamente hoje quase que ao mesmo patamar que as escolas do Estado.” (E03)

Para os professores, não está sendo fácil trabalhar nessa nova realidade. As mudanças nas condições de trabalho se deram a partir de um decreto federal, sem a participação dos interessados, inclusive dentro da instituição. As modificações nas

³⁰ CEETEPS. *As propostas de CEETEPS: ensino técnico, ensino médio, sistema de avaliação*. São Paulo:

condições de trabalho na instituição coincidem com a gestão do então governador Mário Covas e do diretor superintendente Marcos Monteiro. Entre 1995 e 1996 começou haver um processo de achatamento salarial dos professores e a partir de 1998, com essa desvinculação do ensino técnico do médio o número de classes foi reduzido pela metade, diminuindo o número de aulas disponíveis. Um novo perfil de aluno, principalmente do técnico, fez com que os professores das áreas técnicas reorganizassem suas disciplinas. Não havendo mais História no curso técnico, apenas no médio, alguns professores da disciplina passaram a lecionar “Ética e Cidadania”, prevista para um semestre das diferentes habilitações.

Assim, o descontentamento atual é contrastado com um período áureo do Centro Paula Souza, quando as escolas se distinguiam das escolas da rede pública ligadas à Secretaria da Educação. Esse diferencial, no entanto, nem sempre existiu: os professores narram, sob diferentes aspectos, um processo de modificações na instituição:

“A remuneração em 1983 não era muito diferente da do Estado e depois, ao passar do tempo, acredito que mais uns seis anos por aí, aí sim houve uma diferenciação salarial boa, porque foi criada uma espécie de carreira para o professor do Centro Paula Souza. (...) Havia três faixas de salário quando eu ingressei: faixa A, B; C. (...) Posteriormente foi criado aqui uma carreira, então ao invés de três faixas passamos para cinco, que é o que existe até hoje. (...) Se eu não estou enganado acho que foi a partir de 1988 que foi feita essa diferenciação. Então aí nós passamos a ter ABC e DEF. Aí pagava-se nessa época, 88 a 90, mais ou menos, por aí, o salário do professor letra F era tanto quanto das melhores escolas particulares de São Paulo. Era realmente muito atraente, tanto é que o Centro, cresceu a procura de pessoal para dar aula no Centro porque ele era compensador.” (EO3)

“Começou a surgir coisas que não existiam antes, projetos de reciclagem dos professores, irem lá para São Paulo, fazerem cursos, não só na minha área, em todas áreas. Então parece que a instituição estava se oxigenando, com novas idéias, novos projetos, sair daquele marasmo que antes era. Isso não só do ponto de vista estrutural, mas também do ponto de vista conceitual, pedagógico. Então foi iniciativa deles, e eles que resolveram chamar.” (E01)

Essas modificações a que os professores se referem, melhorias salariais, recursos materiais, reuniões e cursos para professores, começaram a ocorrer a partir de 1987

especialmente depois que o professor Oduvaldo Vendrameto foi escolhido diretor superintendente da instituição, substituindo o professor José Ruy Ribeiro que desde 1979 ocupava esse cargo.³¹ Vendrameto havia sido professor na FATEC São Paulo e, na época de sua nomeação, fazia parte do Conselho Deliberativo do CEETEPS.

Assim que assumiu a superintendência, compôs uma equipe de trabalho para realizar um diagnóstico da instituição. Essa equipe, segundo Vendrameto, concluiu que o Centro Paula Souza precisaria passar por uma profunda reforma,

“que envolvia recomposição salarial para docentes e funcionários, sua capacitação e requalificação, reforma e ampliação da área construída, ampliação de cursos e escolas. (...) O grande desafio era dar unidade ao Centro Paula Souza. (...) As FATECs e as ETES encontravam-se em estado incompatível para quem tinha a pretensão de ensinar técnicas e tecnologias modernas (...) as escolas técnicas, viviam completamente isoladas em suas atividades, em seus currículos e propósitos.”³²

Para o diretor superintendente, era necessária uma reforma, do ponto de vista estrutural, técnico e pedagógico, para que a instituição se modernizasse e superasse o modelo educacional que prevaleceu durante os quase vinte anos desde a fundação do Centro. O jargão “saber fazer”, vinculado à mão de obra para a execução foi importante e fez sentido, para Vendrameto, no momento da fundação das FATECs, mas o desenvolvimento tecnológico do final dos anos 80 exigia o “saber por quê fazer”.³³ A reforma aqui é vista como uma necessidade de melhorar algo herdado para atender as novas necessidades do mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia.

O conceito de reforma na educação, segundo Gimeno Sacristán, é bastante amplo: por reforma se pode entender desde uma simples ação sobre algum aspecto parcial do sistema educativo até programas para introduzir modificações em todo o sistema educacional. Para ele, as reformas educacionais são programas realizados pelos governos, em determinados períodos, propondo ações que expressam políticas

³¹ Como já se mencionou, segundo o *Regimento* do CEETEPS de 1984, vigente na época, o diretor superintendente era nomeado pelo governador, por indicação do reitor, escolhido de uma lista tríplice elaborada pelo Conselho Deliberativo, não havendo referências quanto ao tempo de mandato. Existia uma prática de quatro anos de mandato, e o professor José Rui Ribeiro cumpriu então dois mandatos.

³² VENDRAMETO, Oduvaldo. *Entrevista*. In MOTOYAMA. Op. cit. p.280.

³³ Ibidem. p.288.

educativas. Assim, é preciso não perder de vista que as reformas na educação fazem parte de programas políticos e, nas atuais democracias, são usadas pelos governos como sinônimo de inovação: existem evidências de mudanças quando reformas são propostas; caso contrário, é como se não existisse uma política para a educação. As reformas aparecem então como programas válidos, tecnicamente corretos, que tendem a melhorar o sistema.³⁴

Também para o sociólogo Thomas Popkevitiz o “senso comum da reforma é considerar intervenção como progresso”. Segundo o autor, muitas vezes, os estudos atuais sobre reformas educacionais desconsideram a história da reforma e a tomam como a definição de mudança. Um mundo melhor, uma escola melhor surgirá como resultado da introdução de novos programas, novas tecnologias e novas organizações que aumentem a eficiência, a efetividade das instituições e o sentimento de satisfação das pessoas.³⁵

Entretanto, para o autor, o significado da palavra reforma varia em diferentes contextos, não possuindo uma definição essencial, e nem tampouco implicando progresso, em qualquer sentido absoluto, mas sim uma consideração das relações sociais e de poder. Reforma é uma palavra que faz referência às relações de poder na definição de um espaço, sendo fundamental, portanto, conhecer as arenas e os sujeitos envolvidos em tais relações: quais os acordos, os compromissos, as alianças e os interesses entre eles.

Assim, se a reforma configura políticas educacionais, se ela redefine as relações nos espaços políticos, analisá-las do ponto de vista histórico significa perceber como ela foi construída, quais os seus significados, quais os sujeitos envolvidos. No caso do Centro Paula Souza, assim que o diretor superintendente e seus assessores assumem a direção da instituição, anunciam seu projeto político reformista, que visava redefinir as relações entre a administração central e as escolas técnicas, entre essas e os professores, e entre os professores e o Centro.

³⁴ GIMENO SACRISTÁN, Jose. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998, p. 85-108.

³⁵ POPKEWITZ, Thomas. *Reforma Educacional: Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.11.

Já no Relatório de Atividades de 1989 o diretor superintendente da instituição apresenta as atividades desenvolvidas no período como “mostras, em curto espaço de tempo, de alterações profundas”.³⁶ O relatório pretende demonstrar os avanços da instituição, a partir de algumas ações da administração central que podem ser agrupadas em, pelo menos, dois setores: na área da infra-estrutura para ensino e tecnologia, com a implantação de equipamentos e instrumentos laboratoriais; na área administrativa e pedagógica, com o aumento do número das ETEs, das FATECs, aumento nas habilitações das escolas, mudança no quadro de carreira docente³⁷ e a criação das coordenadorias de ensino, a Coordenadoria de Ensino de 3º grau e a Coordenadoria de Ensino de 2º Grau, em abril de 1988, essa última ligada diretamente ao Diretor superintendente, que escolhia seu coordenador. Percebe-se que a instituição criou uma estrutura educacional e administrativa em que nitidamente se identifica a dicotomia entre o 2º grau, das escolas técnicas, e o 3º grau, com os cursos de tecnologia.

A criação da CESG significou modificações nas ETEs e mudanças nas relações entre elas e o Centro.³⁸ A Deliberação O6/88 da instituição regulamenta as funções dessa nova coordenadoria de 2º grau: coordenar, controlar e avaliar a execução das atividades de ensino pelas ETEs. Para tanto ela foi encarregada de fazer um levantamento nas ETEs, para detectar as necessidades de “aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente”, além de:

“elaborar modelos de organização curricular e reformular, em processo contínuo, as propostas curriculares, tendo em vista seu aprimoramento, especialmente com referência ao diagnóstico e prognóstico da realidade sócio-

³⁶ CEETEPS. *Relatório de Atividades*. São Paulo: CEETEPS, 1998, p. 48-58.

³⁷ Os decreto 28.956/88 reformulou o sistema retributório do 2º grau, ampliando de 3 (A, B, C) para seis (A, B, C, D, e, F) as faixas salariais dos professores, instituindo para as duas últimas faixas a avaliação por mérito, constituída de memorial e entrevista por uma banca formada de professores de outra ETE que o avaliado não lecionasse. SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 28.493, de 9 de junho de 1988.

³⁸ A CESG a partir de 1992 passou a se chamar CETEC (Coordenadoria do Ensino Técnico), basicamente com as mesmas funções. Durante a gestão do diretor superintendente Oduvaldo Vendrameto (1987-1991) foi coordenada pelo professor Almério Melquíades Araújo. Durante a gestão do diretor superintendente Elias Horani (1992-1995), a CESG, nesse momento denominada CETEC, foi coordenada pela professora Marisa Fumanti Chamon e depois pela professora Laura Laganá Dietzold. A partir de 1997 o professor Almério Araújo voltou à coordenação da CETEC e ocupa esse cargo até hoje.

econômica cultural e educacional, à evolução das ciências básicas e afins da educação e ao progresso das ciências e da tecnologia em geral”.³⁹

As escolas técnicas, como já foi citado, foram incorporadas ao Centro Paula Souza por decretos governamentais, sendo que essas escolas tinham histórias diferentes: algumas vieram da secretaria da educação, outras eram escolas conveniadas, localizadas em diferentes cidades do Estado. Até a criação da CESG, possuíam um vínculo com a instituição, através de Regimento Comum, mas cada uma delas possuía um Anexo Regimental próprio que lhes dava um considerável grau de autonomia: no artigo 3º do Regimento consta que as unidades escolares “poderão dar tratamento diferenciado a aspectos administrativos e didáticos de sua estrutura e funcionamento, desde que previstos no Anexo Regimental da unidade, aprovado pelo Conselho Deliberativo do CPS”.⁴⁰

A escola elaborava, a cada início de ano, com a participação da direção⁴¹ e do Conselho Técnico da escola, um plano escolar próprio. Observando mais especificamente a questão curricular, cada escola podia prever, no seu plano escolar, a seqüência e carga horária das disciplinas, respeitando os mínimos exigidos pelas leis em vigor. Mas a partir de 1988, com a criação da CESG, esta passou a coordenar algumas funções que antes eram próprias da direção da escola, como a elaboração das grades curriculares, a coordenação das atividades dos planos curriculares e a coordenação das atividades docentes. Começou a haver, portanto, um processo de centralização das decisões de caráter administrativo e pedagógico da escola na administração central através da CESG.

A estrutura de direção anterior não foi desmontada, continuaram a ser exercidas pelo diretor e pelos assistentes, mas eles perdem autonomia, já que as ações da direção passaram a ser pautadas em orientações dadas pela Coordenadoria de Segundo Grau, que foi se constituindo como um lugar de referência administrativa e pedagógica para as

³⁹ CEETEPS, Deliberação nº6 de 21 de abril de 1988. Dispõe sobre a criação da Coordenadoria de Segundo Grau. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 08 de abril de 1988. Seção I, p.15.

⁴⁰ CEETPS. *Regimento Comum das Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*. São Paulo: CEETEPS, 1984 p. 2.

⁴¹ Segundo o *Regimento Comum* de 1984, a direção da escola era exercida pelo Diretor, com o auxílio de, no mínimo, um Assistente de Direção para assuntos Administrativos; um Assistente de Direção para assuntos Pedagógicos, um Assistente de Direção para assuntos de Orientação Educacional, um Secretário para assuntos Acadêmicos. *Ibidem*.

escolas. Isso foi uma medida importante para a superintendência no sentido de trazer as escolas, muitas delas ainda muito resistentes, para o controle da instituição.

Assim, uma das primeiras ações da CESC foi promover palestras e cursos que atingiam principalmente os diretores, assistentes e coordenadores de áreas, ou seja, o grupo dirigente responsável pelas atividades educacionais das ETes. Segundo Almério Araújo, primeiro coordenador da CESC

“a intenção da CESC era que esse grupo de direção de aproximadamente 120 educadores (pouco mais de 10% do total de professores do 2º grau do CEETEPS) se tornasse sensível à importância da discussão teórico-pedagógica e que promovesse nas suas unidades, com seus professores, a discussão desses temas ou outros de grande interesse para a maioria.”⁴²

Era preciso então que o grupo dirigente das escolas incorporasse as necessidades da mudança e o discurso da reforma, que em última instância era o discurso da melhoria, do avanço e do desenvolvimento das ETes. Por outro lado, provavelmente não existia um consenso sobre esse projeto, e certamente havia oposição não só ao projeto, mas à forma como aconteciam as mudanças, como o próprio Araújo afirma:

“no início, éramos vistos com desconfiança por parte dos diversos diretores e professores. Para eles, talvez não estivesse clara a relação entre o funcionamento da equipe da CESC, a reformulação curricular, a otimização dos espaços físicos e dos recursos humanos, a avaliação de desempenho docente, as mudanças do “vestibulinho”, a qualificação e eleição dos diretores, etc. A simultaneidade das mudanças curriculares e da estrutura e do funcionamento da Administração Central e das Unidades trazia um clima de incerteza e expectativa que mexia com o isolamento das Unidades e atuava sobre as relações administrativas, até então frias, entre as ETes e a Administração Central, ou no jargão interno, das escolas com o Paula Souza.”⁴³

É interessante notar, segundo esse discurso do coordenador da CESC, que alguns professores e diretores resistiam às mudanças, ou porque pretendiam continuar no isolamento das unidades (e, portanto, com uma certa autonomia), ou porque não as entendiam, já que não eram devidamente qualificados. A questão da qualificação e da

⁴² ARAÚJO, Almério Melquíades. Op. cit. p.85.

⁴³ Ibidem. p.113.

avaliação dos quadros é tida como pedra fundamental para o projeto educacional da superintendência, que, por isso, instituiu em 1990 duas medidas importantes que modificariam as relações, até então “*frias*” das escolas como o Centro: estabeleceu novas regras para a escolha do diretor das unidades e compôs uma equipe de professores das diferentes disciplinas, que tinham uma função denominada “Professor Responsável por Disciplina” (PRD).⁴⁴

A escolha do diretor das escolas técnicas, conforme Regimento Comum, era feita pelo superintendente da instituição com base em lista tríplice elaborada pelo Conselho da Escola. Os diretores, que faziam parte do corpo docente das escolas, tinham um mandato de dois anos, podendo ser reconduzidos. A partir de 1990, com o objetivo anunciado pela instituição de tornar o processo mais democrático, o candidato a diretor de uma unidade seria previamente qualificado por uma comissão formada por educadores do CEETEPS e de outras instituições. Nesse processo previa-se a análise do curriculum vitae, prova escrita e entrevista com os candidatos; aqueles que fossem aprovados nessa fase, mesmo não pertencendo aos quadros de pessoal da instituição, poderiam concorrer à eleição nas unidades. Os três mais votados pela comunidade escolar (composta pelos professores, alunos e funcionários) compunham uma lista tríplice e o diretor superintendente escolhia o novo diretor baseado nessa lista.⁴⁵

Assim, a nova forma da escolha do diretor das escolas previa uma eleição, mas de candidatos previamente escolhidos. Um candidato a diretor que não tivesse pelo menos o discurso da “*inovação*” podia eventualmente nem ser selecionado para a segunda fase do processo. O coordenador da CESG defende que, na época,

“a CESG estava convencida que o ritmo e a profundidade da reformulação dependia das qualidades técnicas e políticas dos diretores. Um diretor sem uma boa formação pedagógica (Teórica e prática), sem conhecimentos das inovações tecnológicas e organizacionais, sem liderança junto aos professores e sem vontade de inovar os conteúdos e processos de ensino seria um entrave à reformulação curricular pretendida”⁴⁶.

⁴⁴ CEETEPS. Deliberação nº 8, de 25 de abril de 1990. Fixa normas para indicação dos Diretores das ETes do CEETEPS. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 9 de maio de 1990. Seção I, p.25.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ ARAÚJO, Almério Melquíades. Op. cit. p.97.

Existem, pois, mudanças nas relações entre as escolas e a administração central da instituição que não são mudanças nas “frias relações administrativas”, como argumentou o coordenador da CESSG, mas mudanças nas relações de poder, com uma intervenção maior da instituição na vida das escolas, apoiando-se no discurso da competência técnica e política para realizar uma reforma curricular que, em última instância, é um projeto político-pedagógico da superintendência.

O discurso da qualificação para realização de mudanças também está na base dos objetivos da função de Professor Responsável por Disciplina. O PRD era um professor de uma das catorze escolas técnicas escolhido pelo coordenador da CESSG para iniciar os trabalhos de reformulação curricular com os professores de sua área ou disciplina. Os PRDs eram autores de uma proposta curricular na sua disciplina ou área:

“a adesão da maioria dos professores dependia não só da procedência e da qualidade das propostas, como, também, e principalmente da capacidade política do Responsável em ganhar a confiança da maioria de seus pares. Como o Responsável era o autor de uma proposta e não um superior hierárquico, ele precisava conquistar o seu espaço político e implementar a sua proposta. Os professores, por sua vez, se sentiam mais à vontade para divergir e mudar a proposta.”⁴⁷

Os PRDs deveriam, também, oferecer material didático para cada disciplina ou área. Eram responsáveis, segundo o coordenador, pela capacitação técnica e pedagógica dos professores. Em 1991, havia projetos na área de Educação Artística, Língua e Literatura Portuguesa, Inglês, Educação Física, Biologia e Programa de Saúde, Física, Química, Matemática, História, Geografia, Eletrônica, Mecânica e Supervisão de Estágio.

Os PRDs, portanto, eram membros da CESSG, compondo, juntamente com o coordenador, os quadros dirigentes da instituição como aqueles profissionais cuja função era a de elaborar propostas pedagógicas nas suas disciplinas. Como dirigentes, tinham um papel político fundamental: convencer seus pares de que aquela proposta - que normatizava e legitimava certos saberes e não outros - provocava mudanças e conseqüentemente melhorias na qualidade do ensino.

⁴⁷ Ibidem. p.86.

A figura do PRD, ao contrário do que defende o coordenador da CESC, era um “superior hierárquico”; afinal, ser autor de uma proposta curricular implica em escolhas, em opções metodológicas, em objetivos de ensino que foram selecionados pelo Responsável porque ele tinha poder para fazer isso. O próprio coordenador reconhece que o PRD precisaria de capacidade técnica e política para convencer seus pares sobre a necessidade de mudanças nas propostas curriculares. Além disso, qual era o espaço que o professor tinha para “divergir e mudar a proposta”? Ele poderia propor uma outra? Qual era o poder de negociação dos professores em torno das propostas de suas disciplinas?

Por outro lado, o coordenador faz um diagnóstico positivo das ações da CESC, que conseguiu efetivar uma reforma dos currículos nas escolas da instituição, ainda que em graus diferentes:

“parte significativa da comunidade, em intensidade e porcentagens diferentes, tomou para si essas iniciativas, adaptou-as às suas necessidades e produziu mudanças no ensino e nas relações sociais na escola.”⁴⁸

Assim, o então coordenador da CESC, professor Almério Araújo, afirma na sua dissertação de mestrado que aconteceram reformas nas disciplinas das escolas técnicas do Centro Paula Souza, mas não faz um estudo de como isso aconteceu. Além disso, segundo ele, essas reformas puderam ser implementadas em função de uma interferência construtiva e desinteressada da CESC nas escolas. Segundo Araújo,

“o envolvimento da CESC na vida das ETEs era constante, entretanto, o seu objetivo não era o de afirmar sua autoridade hierárquica, e sim o de impulsionar a qualificação dos professores e do pessoal técnico-pedagógico, para que cada Unidade fundasse a sua autonomia, não nos interesses de grupos mascarados nos princípios político/acadêmicos, mas, sim, num plano escolar e de ensino que resultasse de um compromisso ético e pedagógico e de uma vontade coletiva de transformar o processo ensino-aprendizagem, absorvendo novas técnicas, novos conteúdos e melhorando as relações sociais na escola.”⁴⁹

⁴⁸ Ibidem. p.114.

⁴⁹ Ibidem. p.115-116. (Grifos meus).

A reforma curricular é tida pelo coordenador como técnica, estando acima de qualquer interesse político ou acadêmico de membros da instituição em função de um projeto educacional da superintendência que visava, através da qualificação dos professores, melhorar o ensino nas escolas técnicas. A idéia da reforma como progresso é associada à idéia de que é possível uma reforma entre iguais, mas quem propunha as modificações eram os PRDs; os professores, segundo o coordenador, podiam “adaptá-la”, se fosse o caso. O coordenador da CESC atribui ao professor o papel de um “aplicador” um “absorvedor” de novas técnicas e novos conteúdos.⁵⁰

3. A HISTÓRIA TEMÁTICA

3.1 O PROJETO REFORMISTA NA HISTÓRIA

Em relação ao ensino de História, como aconteceu a mudança curricular? Nesta parte do trabalho pretende-se verificar como foi elaborada a proposta de História no contexto das reformas curriculares das escolas técnicas do Centro Paula Souza, analisando quem foram os sujeitos e como se deram as discussões em torno do projeto.

Segundo a coordenadora C01, a discussão sobre mudanças no ensino de História no interior do CEETEPS iniciou-se em 1989, quando o professor Almério Araújo, coordenador da CESC, solicitou-lhe um levantamento nas então catorze escolas do Centro com a finalidade de mapear a carga horária da disciplina em cada escola e

⁵⁰ Em outubro de 1991 terminava o mandato do diretor superintendente Oduvaldo Vendrameto e este, alegando necessidade de continuidade do trabalho, pleiteou a recondução. Como o Regimento do CEETEPS não fazia menção ao tempo de mandato, o então reitor da UNESP Paulo Landim não permitiu a recondução e nomeou, em caráter excepcional Kazuo Watanabe, como diretor superintendente e que se elaborasse um novo regimento para a instituição. Solicitou também ao Conselho Deliberativo que redigisse uma norma de escolha de três nomes para o novo diretor superintendente e, após consulta a comunidade foi elaborada uma lista, encaminhada ao governador pelo reitor que escolheu Elias Horani para o mandato de 1992-1995. CEETEPS. *Relatório de Atividades 91/92*. São Paulo: CEETEPS, 1992, p.2-3. A partir de 1996 o diretor superintendente é Marcos Monteiro, cumprindo atualmente o seu segundo mandato.

verificar quais eram os conteúdos que os professores trabalhavam nas suas aulas naquela época.

Porque esta professora especificamente foi escolhida para fazer esse trabalho não é uma questão clara. Segundo ela, o coordenador da CESG estava, naquele momento, criando uma equipe de trabalho e convidou professores de diferentes disciplinas para fazer esse levantamento inicial. O objetivo do professor Almério, segundo esta professora, era realizar um diagnóstico das escolas e dos currículos escolares porque o Centro “*não tinha idéia acerca do que se passava no conjunto das catorze*”. C01⁵¹

Esse convite certamente não foi aleatório. Dentro do movimento de discutir reformulações curriculares no Centro, o professor Almério Araújo, que foi professor da ETE Camargo Aranha, escolheu pessoas conhecidas, que poderiam compartilhar dessas intenções de mudanças. A professora realizou o trabalho, segundo ela, “a título de colaboração”, isto é, sem ser remunerada pois, naquela época, início das atividades da CESG, ainda não existia a função de Professor Responsável por Disciplina.

Durante ano de 89, a professora C01, então, solicitou aos professores de História das ETEs que mandassem seus planejamentos para verificar a carga horária da disciplina e os conteúdos trabalhados. Houve resposta de muitos professores e, segundo ela,

“As grades das ETEs eram totalmente disparatadas, eram diferentes demais! Existia um desencontro muito grande entre o número de aula de História: existiam unidades com quatro aulas, cinco aulas e, por exemplo, lá na Jorge Street nós tínhamos duas em todo o período em que eu estava lá. E existiam escolas como a Lauro Gomes que tinha uma aula e meia por semana.” C01

Em relação aos conteúdos, a professora observa que:

“Os conteúdos eram os mais diferentes possíveis: existia desde América, Brasil, História Geral. Os conteúdos eram variadíssimos, variadíssimos, variadíssimos. Mas a História era toda cronológica, a perspectiva cronológica.” (C01)

Infelizmente não foi possível encontrar esses planejamentos encaminhados pelos professores das escolas à professora C01; esta é uma documentação que não existe mais. Mas o que se pode perceber, pela fala da professora, é que os professores escolhiam, nas

suas unidades, quais conteúdos iriam trabalhar durante o ano. O marco comum a todos, a perspectiva cronológica, foi alvo de muitas discussões posteriores como uma questão a ser ultrapassada pelos professores.

A partir desse levantamento inicial, a professora convidou os coordenadores do núcleo comum⁵² das escolas para uma reunião e, nesse encontro, discutiram a carga horária da instituição, levando uma sugestão para a CESG: duas horas/aulas semanais de História na primeira e duas na segunda série para todas as ETES.

Essa sugestão dos coordenadores, segundo C01, foi “*acatada*” pela Coordenadoria de 2º grau, que já em 1990 montou para as primeiras séries uma nova grade curricular, igualando a carga horária das disciplinas do núcleo comum dos diferentes cursos das ETES. Percebe-se que foi a CESG, em última instância, que montou a grade curricular a ser seguida pelas escolas, após ouvir a “sugestão” dos próprios coordenadores das escolas.

A questão de reunir os coordenadores das ETES num primeiro momento, como já se argumentou, era uma política deliberada da CESG, no sentido de convencer, numa primeira instância, os dirigentes das escolas sobre a necessidade de mudanças, de unificação curricular, incluindo unificação das grades horárias. Além disso, existia sempre, por parte da instituição, a necessidade de legitimar o processo: os coordenadores de curso foram ouvidos.

A unificação da carga horária das diversas ETES foi então o primeiro ato da modificação curricular. A discussão em torno do número de aulas sempre gerou oposição de interesses entre os professores nas escolas: os professores preferem uma quantidade maior de aulas para desenvolver seu trabalho, além da questão do mercado de trabalho, já que a diminuição do número de aulas gera, muitas vezes, corte de pessoal. No entanto, os dez professores entrevistados para essa pesquisa que trabalhavam nas ETES em 1990, sem exceção, começam a contar a história da reforma do ensino de História a partir do momento em que os PRDs os convidaram a participar de reuniões para discutir sobre o

⁵¹ Como já foi mencionado na Introdução desse trabalho as falas dos coordenadores de História (PRDs e assessor) serão identificadas pelas siglas C01, C02 e C03 obedecendo a ordem em que foram entrevistados.

⁵² O núcleo comum era formado pelas disciplinas gerais das diferentes escolas técnicas: Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Inglês, Educação Artística e Educação Física.

ensino de História. Nenhum professor entrevistado fez referência à mudança na quantidade de aulas nas grades curriculares das escolas em 1989: as discussões e os impasses em torno do número de aulas são vistos pelos professores como atos administrativos. Aconteceram entre os coordenadores do núcleo comum e a CESG; porém, não se sabe como se chegou a essa estruturação final.

O que se percebe, pela análise da documentação, é que duas ETEs aumentaram seu número de aula de História por semana, mas em sete escolas houve diminuição da carga horária⁵³ Como se viu no capítulo anterior, antes da estruturação da CESG, cada ETE, pelo Anexo Regimental, possuía autonomia para elaborar sua grade curricular, e por isso as variações aconteciam até mesmo dentro de uma escola, pois o número de aulas de História podia variar de curso para curso. Como os cursos técnicos eram de diferentes áreas, da indústria e dos serviços, as grades curriculares eram montadas privilegiando-se, com um maior número de aulas, as disciplinas afins de cada área. Com a mudança na grade, independente das habilitações, todas teriam essa carga. Este caso é exemplar para se entender que o discurso oficial, de “mexer com o isolamento das escolas”,⁵⁴ fica em segundo plano em relação à intenção de uma unificação curricular que desconsiderava as especificidades das escolas e dos cursos e, no caso de História, diminuindo sua importância no conjunto das disciplinas ao reduzir o número aulas semanais.

Depois dessa unificação da grade curricular, a professora C01, segundo seu depoimento, foi convidada pelo coordenador da CESG para continuar o trabalho iniciado no ano anterior, agora já como Professora Responsável por Disciplina. Ela aceitou o convite e foi a primeira PRD, ficando nessa função de 1990 até meados de 1992. Segundo ela, na criação da função de PRD:

“Existia uma idéia de estar dando uma outra dinâmica para o Centro Paula Souza porque a gente nem sabia quem era, o superintendente eu nunca soube quem era, que existiam outras ETEs a gente sabia, mas não tinha nem idéia de onde fossem ou sequer onde ficava. Então o Centro era uma instituição sem comunicação nenhuma entre as unidades. Agora a determinação me parece ter

Nessa época, em 1989, ainda havia também a disciplina OSPB. Em cada ETE havia um coordenador desse núcleo comum, que era um professor de qualquer uma dessas disciplinas.

⁵³ CEETEPS. *Relatório de Atividades 88/89*. São Paulo: CEETEPS, 1989.

⁵⁴ ARAÚJO, Almério Melquíades. Op. cit. p.113.

sido em razão dessa necessidade: tentar ver o que era feito nas escolas, o que era trabalhado e como era trabalhado e tentar dar um corpo para essas 14 escolas na época.” (C01)

“Dar um corpo” para a catorze escolas significa, para a professora, incluir as ETES na instituição como um conjunto de escolas que tivessem um mesmo projeto educacional. Esse corpo foi se desenhando ao longo de 1990. Por outro lado, para a PRD, a essa intenção da instituição somou-se a necessidade de discussão entre os professores: menciona que já no primeiro encontro com os coordenadores, em 1989, surgiu uma demanda no grupo para que houvesse outros encontros com a finalidade de discutir questões sobre o ensino de História. Para ela, existia um desejo, entre os professores, de sair do isolamento da sala de aula e compartilhar com outros colegas as dificuldades do cotidiano escolar, para que pudessem buscar soluções conjuntas e superar seus problemas.

Segundo a PRD não existia, até então, a idéia de uma proposta que reformulasse o currículo de História das escolas e, em 1990, a PRD, juntamente com uma colega da escola, começaram a trabalhar e a buscar alternativas para o ensino de História:

“Em 1990 nós ficamos com esse trabalho, a gente trabalhava na Paula Souza mesmo, lá no Centro, nós íamos, duas vezes por semana nós trabalhávamos lá. E depois preparando, nos outros dias visitando instituições, a gente ia prá CENP, a gente ia visitar, a gente ia para as livrarias, então nós começamos a tatear, a procurar alguns caminhos que a gente pudesse estar vislumbrando o que era para os professores uma dificuldade, que era a questão do material, essa era uma dificuldade mesmo. Você estar querendo trabalhar de uma outra forma mas com material que não te favorece é ruim. Atividade de pesquisa do professor de material é muito grande, quando ele está na sala de aula complica. E a gente fazia esse tipo de trabalho.” (C01)

Assim, os primeiros passos foram no sentido de buscar materiais didáticos que poderiam subsidiar os professores em sala de aula. Além da necessidade de material novo, outra dificuldade para os professores naquele momento seriam questões metodológicas que, segundo a PRD, também começaram a ser discutidas:

“em 1990 ficou assim meio solto, cada um foi vendo qual era a sua e tal (...) a gente estava ainda com todos os planejamentos, tentando ver aquilo que valia, aquilo que não valia, tabulando as dificuldades que nós tínhamos, coisas desse tipo. Questões de didática, como ensinar da melhor maneira, mais por aí” (C01)

“Aquilo que valia” começou a ser sistematizado durante esse ano de 1990, quando a PRD, segundo seu depoimento, organizou quatro palestras para os encontros que aconteceram durante o ano com os professores; em pelo menos três delas houve contato com profissionais ligados à CENP e à História Temática, que, como se viu no primeiro capítulo, eram as mais recentes discussões sobre o ensino da disciplina.

Assim, a primeira palestra foi com uma professora que trabalhava na CENP, Sibeles Simonetti, que falou sobre ideologia nos meios de comunicação; a segunda foi com o professor de História da ETECAP, de Campinas, professor Orestes Toledo, que falou sobre imagens e ensino de História.⁵⁵ A terceira palestra foi com o professor Pedro Paulo Funari. O contato com o professor Pedro Paulo Funari se deu em setembro de 1990, por ocasião de uma Bienal do Livro, quando a PRD e uma colega foram assistir a uma palestra do professor, então docente da UNESP, sobre livros paradidáticos. As professoras, que já conheciam seu trabalho na CENP, como assessor da proposta de História para 2º grau, convidaram-no para fazer essa reunião sobre História temática com os professores do CEETEPS. Após esse primeiro contato, o professor permaneceu na instituição e começou, segundo seu depoimento, *“a atuar junto com a PRD na confecção de uma proposta”*. O professor foi contratado pela instituição no ano seguinte, em 1991, como assessor para o ensino de História.⁵⁶

Na quarta reunião do ano de 1990, a professora Júlia Alves, que até então não era professora do Centro, foi convidada pela PRD para ministrar uma palestra aos professores sobre sua experiência com uma proposta temática desenvolvida em escolas estaduais da Secretaria de Educação. Segundo a PRD, ela se interessou em conhecê-la

⁵⁵ O professor Orestes Toledo, diretor do Museu da Imagem e do Som de Campinas, fazia um trabalho com imagens e ensino de História usando filmes e fotografias. A palestra tratou do tema “Como ensinar história a partir de imagens”. SOUZA, Maria de Fátima. *Atas dos Encontros com Professores de CEETEPS*. Agenda pessoal, 1991.

⁵⁶ Nesse momento, no final de 1990, foram contratados pelo CEETEPS assessores para diversas áreas e disciplinas.

quando soube, por intermédio da então diretora da ETESP, que a professora Júlia Alves trabalhava com a História temática:

“(...) eu falei: ‘Ah, com que essa professora trabalha?’. A Márcia respondeu: ‘Com História temática’. Eu falei: ‘Nossa, mãe!’ Porque História temática é uma coisa encruada, né! Existiam muitas propostas de idéias de trabalhar, se falava sempre, mas não se sabia como trabalhar. Hoje se fala mais em tematização, mas naquela época não se falava. Então eu convidei a Júlia para estar no encontro ainda em 90 e foi apresentada uma proposta de trabalho dela.” (C01)

O fato de a professora Júlia Alves ter uma proposta sistematizada e uma prática de sala de aula com a História temática, uma proposta que era considerada como algo novo e difícil de ser trabalhado, garantiu-lhe espaços no grupo de História e depois na própria instituição, pois ela entrou já em 1991, através de concurso, para assumir algumas aulas de uma professora da ETE São Paulo que estava diminuindo sua carga horária.

Na sua versão, no final de 1990, quando foi falar de sua experiência para os professores de História do Centro, foi, na verdade, defender seu ponto de vista em relação ao ensino de História temática e “entusiasmar” os professores para que introduzissem a História temática em sala de aula. O contato com a professora Júlia veio fortalecer o projeto e o que se percebe é que as pessoas que trabalhavam com a questão da História temática foram ocupando postos-chaves na CESP, de assessoria e coordenação⁵⁷.

Em ofício datado de fevereiro de 1991, a PRD Maria de Fátima Souza enviou aos professores de todas as ETes os objetivos e a programação dos encontros para aquele ano:

“O objetivo maior do nosso trabalho é dar continuidade às atividades de unificação do conteúdo programático de História no conjunto das 14 ETes. Faremos o acompanhamento da proposta tirada pelos docente das diversas

⁵⁷ Desde que entrou na instituição, em 1991, a professora Júlia Alves começou a trabalhar junto com a PRD Maria de Fátima e o assessor Pedro Paulo Funaro. Ela desenvolvia um projeto de Hora Atividade Específica (HAE) para a organização do material didático para a História temática do Centro. A HAE era uma gratificação que já existia, desde 1981, para os professores das ETes que desenvolviam atividades na administração das escolas e a partir de 1989 foram estendidas também para o desenvolvimento de projetos nas ETes. Professores ou grupo de professores elaboravam projetos que seriam avaliados pelo coordenador da CESP, que emitia seu parecer, aprovando ou não o projeto.

unidades presentes em nosso último encontro dos professores de História, realizado nas instalações do CEETEPS no dia 24/11/90.”⁵⁸

Percebe-se, pela documentação escrita, que a proposta foi “tirada” pelos professores em reunião: o termo é vago, não esclarece qual foi a negociação em torno dela, e também não há indícios se os professores puderam intervir na definição dos termos da proposta.

Rastreando essa questão pelas fontes orais percebe-se que existe uma confusão entre os depoimentos. Os professores não se recordam como se deu o processo de introdução da primeira versão da proposta, “Escravidão e Cultura Popular”. Para a professora E11,

“E quem que falou em História temática, quem falou nisso?

Ai, meu Deus, deixa eu me lembrar como é que foi? Eu acho que foi, começou com a Fátima, mas já logo em seguida a Fátima começou já a convidar o Pedro Paulo e daí, puxa vida, agora que eu não me lembro se foi sugestão dele, se foram das nossas colocações que foi surgindo. Eu não tenho agora certeza disso. Eu sei que é assim, que quando nós começamos a fazer os encontros era a Fátima e não demorou muito tempo para o Pedro Paulo começar. E, de início, o tema escolhido foi um tema só, que era um tema para o ano inteiro que foi a Escravidão, sabe?” (E11)

Para outra professora:

“Nós fomos chamados para um encontro de professores de História e lá, na época a Fátima nos passou, as primeiras orientações, as primeiras noções do que seria o ensino de História temática, justificando até o fato de ser uma escola técnica, uma certa diferenciação em relação às demais, onde até a história cronológica ela não estaria atingindo plenamente as expectativa da nossa clientela.(...)”

Na primeira reunião já havia um projeto?

Ah, com certeza, com certeza, eu acredito até que o professor Funari nesta época ele já estava, ele já estava trabalhando com a Fátima, pelo que eu me recordo. Depois ele continuou com a Júlia.(...) Não, deixa eu lembrar bem, faz tanto tempo! É, havia já um esboço, um esboço do que poderia ser desenvolvido e ela submeteu à discussão com o pessoal, à apreciação, não foi um coisa, digamos assim, literalmente imposta, foi discutido.” (E05)

⁵⁸ CEETEPS. *Apresentação dos objetivos e metodologia do ensino de História*. São Paulo, CEETEPS, 1991.

Para os outros professores, porém, já existia uma proposta sistematizada pela equipe de coordenação, naquele momento, a PRD Maria de Fátima Souza e o assessor Pedro Paulo Funari, quando começaram a comparecer nos encontros em São Paulo:

“Olha, havia o seguinte: os professores eram convidados e iam para São Paulo a participar dessa discussão. Acho que as pessoas chaves estão lá em São Paulo, do ponto de vista da definição dos princípios, primeiro de provocar essa discussão, porque não nasceu por iniciativa própria dos professores, não veio da base dos professores, não, isso foi uma iniciativa deles. Então foi iniciativa deles e eles que resolveram chamar(...) eu fiquei com um pé atrás: Oh, que negócio é esse, vem pronto? Vou lá para a reunião! Cheguei na reunião encontrei pessoas que eu podia discordar, mas sem dúvida nenhuma pessoas democráticas, com diálogo, nível intelectual. (...) Não teve aquela pecha de que foi de cima para baixo, porque quando o negócio é imposto é de engolir e aceitar: “É assim e acabou”. Não, quando o professor contestava ou quando o professor apresentava uma experiência diferente, ele tinha liberdade de adaptar.” (E01)

“É, fomos lá, foi feita a primeira reunião e nessa primeira reunião foi falado o que seria feito e foi dado um tema que era sobre o escravo.” (E06)

Os professores podem ter se engajado no processo em diferentes épocas. De qualquer maneira para eles a proposta “Escravidão e Cultura Popular” foi normatizada pelos coordenadores de História e se ela foi discutida e como foi discutida é difícil afirmar. O que se pode afirmar é que ela foi legitimada entre a coordenação e um grupo de professores em reunião. Essa proposta, nesse momento, final de 1990, como se mencionou no capítulo I, enfocava apenas os conteúdos e a bibliografia a ser ensinada no ano letivo de 1991.

Para averiguar em que medida essa decisão havia sido encampada pelo conjunto dos professores do Centro, a PRD realizou um levantamento entre as escolas, enviando um questionário que, entre outras questões, perguntava se a proposta havia sido adotada

na escola: das treze escolas do Centro na época⁵⁹, doze delas devolveram o questionário respondido, sendo que dez afirmaram ter modificado os conteúdos das primeiras séries para trabalhar com a proposta de História temática. Apenas uma não adotou a nova proposta e outra adotou apenas no período diurno, não modificando as aulas do noturno.⁶⁰

Através desse documento pode-se identificar também quem e quantos eram os professores de História que trabalhavam nas diferentes ETEs no período: eram 26 professores e o que se observa é que, com exceção de duas, onde havia apenas um professor da disciplina, nas demais ETEs existia sempre um grupo maior. Não se sabe quantos e quais professores de cada escola, naquele momento, participaram da mudança curricular, mas o que se sabe é que havia pelo menos um, em cada uma das dez escolas, que declarou estar trabalhando com a proposta “Escravidão e Cultura Popular”.⁶¹

Esse processo é diferente daquele apresentado por Alves, Machado e Oliveira no texto de 1996,⁶² cuja citação inicia este capítulo, que depois de um ano de debates os professores optaram pela proposta.

3. 2 MUDANÇAS NO CAMINHO

Se a proposta de História temática do Centro foi elaborada no final em 1990, para os coordenadores e um grupo de professores os objetivos dos encontros em 1991 estão relacionados a como implementá-la.

Analisando a documentação escrita sobre esses encontros, percebe-se que os coordenadores programaram, para esse ano de 1991, dez reuniões com pautas extensas: segundo o *Relatório de Atividades*⁶³ elaborado pela PRD, era reservado um período para que o assessor Pedro Paulo Funari ministrasse um curso sobre História temática para os professores da instituição. No projeto desse curso observa-se que os temas desenvolvidos

⁵⁹ Na época a ETE Getúlio Vargas encontrava-se em uma situação peculiar dentro do Centro Paula Souza: não ministrava as disciplinas do núcleo comum, que eram oferecidas aos alunos em outras escolas estaduais. Os alunos cursavam na ETE apenas as disciplinas técnicas.

⁶⁰ CEETEPS. *Questionário informativo*. São Paulo: CEETEPS, 1991.

⁶¹ Ibidem.

⁶² ALVES, Júlia Maria Falivene Roberto (Coord). Op.cit.1996.

⁶³ SOUZA, Maria de Fátima Simões. *Relatório de atividades*. São Paulo, CEETEPS, 1991.

eram os tópicos do programa “Escravidão e Cultura Popular” e as atividades programadas eram aulas expositivas, leituras e discussões de textos e seminários.⁶⁴ Existem na documentação poucas indicações sobre essas leituras planejadas: um artigo intitulado *Arqueologia e História*, do próprio Funari, e os paradidáticos selecionados para o trabalho com os alunos.(Anexo 4) Não há referência se os seminários planejados realmente aconteceram.

Houve também duas atividades fora do Centro: um dos encontros foi realizado em Sorocaba, na ETE “Fernando Prestes”, quando os professores puderam visitar a comunidade negra do Cafundó. Um outro encontro aconteceu em Campinas, na ETE Conselheiro Antonio Prado, envolvendo professores não só de História, mas das disciplinas da área de humanas da instituição. Nesse encontro houve duas palestras: uma com o professor Funari, que falou sobre “Cultura popular na Antiguidade”, e outra com a professora Sílvia de Souza Queiroz, PRD de Educação Artística, com o tema “A Arte transformada e transformando seu tempo”. Era uma estratégia da CESG a promoção de encontros interdisciplinares a fim de integrar as diferentes áreas do conhecimento.

A discussão sobre a produção historiográfica sobre o tema da proposta “Escravidão e Cultura Popular” acontecia através de cursos e palestras. Esse tipo de atividade é mais propício ao conhecimento e aprofundamento do tema do que propriamente aos debates. Além das aulas do professor Pedro Paulo, havia aulas de convidados e, naquele ano, aconteceu uma palestra de Clóvis Moura, autor de um dos paradidáticos utilizado pelos professores em sala de aula, *Quilombos: resistência ao escravismo*.

Os professores, sentindo falta de um aprofundamento das discussões teóricas da proposta de História temática, solicitaram bibliografia e, pelas indicações, percebe-se que os coordenadores encaminharam as discussões para as questões sobre temas ligados ao ensino. Segundo o *Relatório de Atividades*, foram escolhidos pela coordenação dois textos: o capítulo Alfabetização de Adultos e Conscientização, do livro *Educação e Mudança*, de Paulo Freire, e um artigo de Jean Noel Lue, “La enseñanza de la Historia

⁶⁴ FUNARI, Pedro Paulo. *Plano de Curso de extensão universitária: A história temática: Escravidão e Cultura Popular*. São Paulo, CEETEPS, sd.

através del medio”⁶⁵. O capítulo selecionado do livro de Freire traz a discussão da educação como conscientização do trabalhador e o método dialógico de alfabetização de adultos; o artigo de Jean Noel Lue traz a discussão sobre o método histórico e a investigação através da análise dos documentos com alunos da escola fundamental.

As discussões em torno do ensino eram o momento de grande participação dos professores nos encontros. O que se percebe é que nessas ocasiões eles narravam suas atividades em sala de aula, as dificuldades, o material didático e as avaliações que elaboravam para os alunos.⁶⁶ Eram momentos de trocas de experiências e também de avaliação do trabalho de cada professor, tanto pelos coordenadores quanto pelos colegas.

Eram também momentos de troca de materiais: os coordenadores levavam textos e material didático e a PRD e o assessor elaboraram uma indicação bibliografia básica da disciplina, composta de nove paradidáticos sobre o tema da escravidão, abolição, resistência ao escravismo, além do livro *O Ensino de História e a Criação do fato*, que traz textos sobre o ensino da disciplina (Anexo 4.1). Esses paradidáticos eram adquiridos pelo Centro nas editoras e distribuídos aos professores nesses encontros.⁶⁷

Nessa perspectiva da coordenação os objetivos dos encontros da disciplina no Centro, em 1991, relacionam-se à capacitação para a implementação da proposta de História temática através de várias ações: curso com o Professor Pedro Paulo, palestras com convidados, trocas de experiências entre os professores sobre a prática, referência de textos, aquisição de material didático. Essa perspectiva é a da administração central da instituição: a capacitação para a unificação curricular em torno de uma proposta normatizada pelos responsáveis por disciplina e seus assessores.

Os embates que aconteciam nos encontros, na perspectiva dos coordenadores eram momentos de se quebrar as “resistências” daqueles que não se mostraram contentes com a proposta. Segundo C02

“Bom, primeiro em termos gerais os professores que mais resistiram a isso foram os mais antigos e os que mais estavam a favor da história factual e aqueles que inclusive argumentaram sempre que estavam preparando o aluno

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ SOUZA, Maria de Fátima. *Atas dos Encontros com Professores de CEETEPS*. Agenda pessoal. 1991.

⁶⁷ SOUZA, Maria de Fátima. *Relatório de Atividades do ano de 1991*. São Paulo, CEETEPS, 1991.

para o vestibular e que portanto eles não podiam deixar de desenvolver os grandes temas da história. Isso era uma coisa difusa e que sempre surgiu, sempre apareceu.” (C02) (grifos meus)

O coordenador reconhece que a discussão sobre a opção pela História temática sempre apareceu, mas ele a lê como resistência. Se há resistência é porque não há uma proposta, mas sim um programa a ser seguido e implementado e os professores se dividem entre aqueles que são contra, e por isso resistentes, e aqueles que são a favor.

Para uma professora, ao contrário do que afirma o coordenador C02, o embate se manifestava de forma clara nas reuniões:

“eles (os professores) eram bem sinceros. Falavam, não ficava assim não, isso eu estou te falando porque eu ouvia, ali na frente. Não era conversa paralela não, era respondida, era respondida a gente ficava num debate, ficava muito tempo ali falando.” (E09)

E os argumentos giravam em torno:

“Eu me lembro que dois aspectos eram discutidos: primeiro, que o aluno ficaria com uma visão incompleta, segmentada, segmentada mesmo e não com aquele todo que a cronologia permite, ou pelo menos, presume-se que sim. Então você pegaria, por exemplo, a servidão medieval. Pois bem, essa servidão medieval, será que seria ideal, será que seria suficiente, seria, digamos assim, o aluno teria uma visão do mundo feudal? Ah, acho que não. E o outro ponto que eu me lembro que era bastante discutido era o preparo do professor para a História temática, que, qualquer tipo, qualquer que seja o método adequado, ou a maneira como você faz, mas você tem que ter um preparo. Lembro-me que se argumentava muito na época: “Será que todos nós estamos preparados para isso?” (E05)

A professora E05 traz na sua entrevista preocupações de naturezas distintas: questiona as opções de ensino de História da proposta da instituição, temendo a fragmentação do passado e ao mesmo tempo em que se sentia insegura em relação a sua formação profissional. Em seus argumentos, percebe-se que os professores do Centro

retomam as críticas à História temática que surgiram entre os professores por ocasião das discussões da proposta a CENP.

A questão das críticas à História temática pelo fato de não preparar o aluno para o vestibular toma uma dimensão importante numa instituição responsável pelo ensino médio. Os coordenadores respondiam a essas críticas de alguns dos professores argumentando contra a História cronológica. Para um dos coordenadores:

“Se a História cronológica tivesse tido um sucesso tão grande não teria problema, né? Os índices de acerto nos vestibulares seriam fantásticos, porque sempre se trabalhou com História cronológica até então, e não era o fato. Quer dizer, você trabalhar com História cronológica não garantia o conhecimento dos alunos, o interesse dos alunos, e sequer, e sequer que eles fossem bem nos próprios vestibulares. Esse é um lado. O segundo lado, que é uma outra possibilidade de justificativa que era por onde a gente argumentava, é de que a escola técnica não tinha o objetivo de estar preparando para o vestibular, é uma escola técnica. Se é para formar técnicos, pessoas críticas, etc, etc, é formá-las dentro de um perfil técnico, que é uma escola técnica.” C01

Para outra coordenadora,

“Eu também, como professora, tive que enfrentar isso com os alunos e tinha que constantemente estar colocando para eles o seguinte: ‘Nós estamos aqui tentando aprender a analisar as coisas historicamente, a interpretar documentos, a ter uma visão de conjunto da sociedade, então isso é mais importante do que estar aprendendo assuntos assim: ah, qual é a causa, qual é a consequência, como é que acabou? Você tem que aprender agora a usar a História para que quando as coisas estiverem acontecendo à sua frente você se posicionar, você ser crítico, não se deixar enganar.’ De tempos em tempos você tinha que fazer esse convencimento para o aluno. Então essa era a dificuldade, mesmo que o professor estivesse muito consciente, a pressão do aluno às vezes atrapalhava. E dependia também do professor, o professor que, por exemplo, tinha filhos na idade de fazer o vestibular assumia mais facilmente a posição do aluno, se deixava influenciar mais, até porque tinha alguém na família vivendo aquele processo. (...) Então ainda o pessoal apesar de trabalhar na escola técnica tinha muita mentalidade do ensino médio.” (C03).

A questão de que a escola forma técnicos e, portanto, se desincumbe de prepará-los para o exame que dá acesso aos cursos superiores, é um ponto bastante polêmico. Na

fala da coordenadora C03 existe uma confusão entre o que ensinar e a perspectiva que se ensina.

A idéia dos coordenadores era que esses alunos dos cursos técnicos que queriam prestar vestibular deveriam estudar em outra escola. Eles pareciam desconsiderar a situação do sistema público educacional quando não levavam em conta que a procura pelas escolas técnicas por parte dos alunos, se relaciona também ao fato de que estas oferecem educação geral de boa qualidade. As escolas técnicas do Centro pelas características próprias de seu funcionamento, como autarquia, permaneceram a salvo da deterioração que aconteceu nas escolas da SEE, pelo menos até meados da década de 90.

Mas os professores sentiam nas ETEs, em maior ou menor grau, as pressões dos alunos, que, apesar de terem optado pelo curso técnico, tinham a intenção de continuar seus estudos:

“E os alunos, como é que recebiam essa História temática?”

“Olha, eu não vou te dizer que nunca tive questionamento, é claro que você tem questionamento, principalmente numa escola em que a boa parte dos alunos não quer parar no técnico, eles querem fazer vestibular, eles querem fazer faculdade. Mas toda vez que vinha questionamento você tentava convencer, você tentava, eu cheguei até a pegar prova de vestibular e a falar: “Olha gente, o que a gente está discutindo te dá condições de fazer isso aqui”, principalmente vestibular da Unicamp. A Fuvest a gente não tocava muito, agora a Fuvest acho que está entrando no espírito da coisa, principalmente no que diz respeito à prova de História. Eu cheguei a trabalhar a prova da Unicamp, daí eles acabam se convencendo.” (E12)

Portanto, para essa professora, a História temática não contemplava os conteúdos de todos os exames vestibulares, mas isso ficava de fora de sua alçada. Por outro lado percebe-se a preocupação em trazer a prova da Unicamp e discuti-la. Outros professores afirmavam que durante os intervalos das aulas tentavam solucionar as dúvidas de seus alunos em relação aos conteúdos dos exames vestibulares.

Para Gimeno Sacristán, no professor recaem as obrigações em relação aos seus próprios alunos, ao meio social no qual vivem, e isso o chama a intervir nos currículos,

devido à responsabilidade que mantém para com seus alunos.⁶⁸ Os professores que se preocupavam com a questão do vestibular eram criticados e, para os coordenadores, esse tipo demanda dos alunos deveria ser minimizada, o que demonstra uma grande incoerência com uma das bases da proposta temática, que seria justamente considerar o interesse do aluno.

A questão de querer ensinar os “grandes temas da História” nem sempre está ligada à necessidade do aluno prestar vestibular, mas a questão do conhecimento, à seleção dos saberes pelo professor daquilo que considera importante. Para o professor E10:

“Ao que eu pude entender até aqui dessa proposta de História temática, ela parte do princípio de que o passado é algo que se acomodaria a partir de escolhas prévias de certos temas significativos e a partir do tratamento desses temas significativos você reuniria condições de reconstruir conceitos. Estou certo? Então através desse trabalho de reconstituição, de tratamento, de análise que você desenvolve com seus alunos sobre certo tema, sobre certo conteúdo, você nesse esforço você também traz a possibilidade de certos conceitos serem revistos, serem propostos de uma maneira diferente, serem repensados, e conceitos novos surgirem, tudo mais. Quer dizer, esse esforço, ele é uma parte do trabalho do ensino da História, ele não se confunde absolutamente com o nosso trabalho, porque o nosso trabalho tem a outra parte, tem a outra preocupação, que é desvendar o real também, o real que não está, vamos dizer assim, disponível, que não se permite às escolhas, que não se condiciona, não se reduz àquilo que nós esperaríamos dele. Ou seja, você tem uma questão do passado aí que é a questão do imponderável, daquilo que não é dado ao agente que conhece. A História temática a partir desse prisma ela corre o risco de fragmentar esse passado e tornar esse passado algo tão estático quanto a versão antiga, a versão oficial da História. Tornar esse passado estático, fragmentado e mais do que isso, condicionado ao apriorismo metafísico ideológico anterior. Se nós, quando nós temos que lançar mão de um equipamento teórico qualquer para abordar o nosso objeto, a nossa obrigação é deixar bem claro, prestar as credenciais desta escolha. E quando nós entramos na análise do objeto nós entramos com isso, nós temos a obrigação de apresentar essas credenciais teóricas, quais são, e daí o diálogo com esse objeto, ele vai estar condicionado aos limites dessa escolha, mas isso se faz de uma maneira confessadamente. Esse é o papel daquele que conhece, do pesquisador ou do cientista. O que não me pareceu que foi nunca a disposição

⁶⁸ GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.165.

e a ponderação das pessoas que trabalharam a História temática, por exemplo.” (E10)

O professor também traz uma discussão que teria sido um ponto polêmico na ocasião da proposta da CENP: que a História temática, deixa de lado a questão do conhecimento histórico fragmentando o passado e, pior ainda, não apresentando de uma maneira clara, as referências teóricas para a análise do objeto histórico a ser conhecido.

Por outro lado, aqueles que se dispuseram a trabalhar com a História temática criticaram duramente a proposta “Escravidão e Cultura Popular” no momento de avaliação, no final do ano de 1991. Entre os nove professores entrevistados para esse trabalho, que estavam na instituição no ano, nove mencionam a avaliação negativa da proposta:

“A primeira proposta foi sobre o Trabalho, mas daí ficou muito tempo na escravidão, então os alunos reclamavam: ‘Não agüento mais ver esse trabalho escravo!’ Então no primeiro ano, no começo foi tudo bem, depois quando chegou mais para o meio do ano para frente os alunos acabaram enjoando da escravidão. A gente se reunia: ‘Como que está?’ ‘Ah, os meus alunos já estão reclamando, não agüentam mais falar de trabalho escravo!’. Um grupo pegou as mulheres, outro pegou mas chegou uma hora que esgotou! Então nós descobrimos que tem uma dosagem.” (E02)

“Eu comecei a notar um esgotamento do aluno quando era escravidão. Isso saturou, com certeza, porque ele ficou o ano inteiro nisso, ficou! Então, sabe, por mais que você ficasse no vai e volta, você acabava girando, girando, girando em torno disso. Então, eu lembro até que, uma vez, eu pedi para o professor de português fazer um trabalho comigo usando umas músicas do Caetano que também puxava bem a parte da cultura negra. O professor fez um trabalho bonito comigo, até. Os alunos gostaram, acho que ficamos umas duas semanas envolvidos com uma coisa assim um pouco diferente, né. Porque a gente saturou!” (E05)

Nesse momento o coordenador C02 reconhece o confronto direto:

“na reunião uma professora levou e uma ou outra pessoa apoiou. Ela falou: eu tenho um programa que é esse, que é um programa marxista, e eu vou ficar com esse programa! (...) Era um programa marxista, claro, sequência de

idéias. E como nós lidamos? Nós discutimos esse programa, os problemas de um programa desse tipo, mas nossa posição era uma posição de que o que nós estávamos colocando ali não era obrigatório. Então ela pôde continuar, qualquer um podia fazer qualquer programa, então não havia nada obrigatório, embora nós estendêssemos sempre o material para as pessoas, inclusive o que as pessoas estavam fazendo, mas não era obrigatório” (C02)

Entre os professores os argumentos contra a proposta “Escravidão e Cultura Popular” giram em torno da saturação dos alunos em relação ao tema e da saturação da própria proposta em virtude do tema ser muito restrito. O coordenador C02, comentando as dificuldades apresentadas pelos professores,

“Bom, essa primeira experiência foi problemática porque os professores acharam o tema muito limitado, a escravidão, e mais também, pior ainda, a questão da cultura afro-brasileira, porque acharam que, primeiro, alguns professores resistiram a isso, acharam que isso não era cultura, que eles estavam trabalhando religião brasileira, esse tipo de coisa, houve resistência. Houve também, muitos reclamaram que os alunos também não gostaram, falaram que isso não era História, que era bruxaria, esse tipo de coisa. Então houve assim esse problema, e foi de qualquer maneira, uma outra questão mais genérica, é que a escravidão é muito limitada, que dar história só através da escravidão é muito limitado.

Limitado em que sentido?

Queriam maior variedade de temas, não só a partir do Trabalho e especificamente da escravidão, que era limitado demais, eles precisavam de mais liberdade, maior número de temas. Bom, feita essa experiência no primeiro ano, mas teve resultados positivos, que foi o fato de que saiu-se da história fatural, cronológica, e isso tudo também teve resistência por isso, porque estava rompendo com o esquema cronológico que os professores estão acostumados.”(C02)

Para a coordenadora C03,

“É a gente viu que havia mesmo uma certa reclamação de que eles estavam se sentindo saturados com o mesmo assunto, mesmo assunto a gente até... Mas como? Não pode ser o mesmo assunto, mas sabe, só porque era escravidão, era africano, era negro, parecia o mesmo assunto. Então a gente já tentou pensar numa outra forma. Daí nós nos reunimos os três e propusemos um outro eixo no primeiro ano, que seria o “trabalho nas sociedades pré industriais”. Então

a gente faria uma composição: pegaria, vamos dizer, a cronologia dos tempos, não a cronologia das datas, mas pelo menos dos períodos e trabalharia o tema dentro de cada período em determinada civilização tal. Então por exemplo a escravidão na Grécia e Roma, depois a servidão e o trabalho livre na Idade Média, depois a escravidão moderna, o trabalho livre, enfim, a gente ia acompanhando os períodos. Daí deu mais certo.” (C03)

Como já se mencionou os coordenadores não fazem nenhuma crítica ao seu trabalho nem à proposta: isso não aparece nos textos escritos e também não aparece nas falas dos coordenadores. Para eles são os professores e os alunos que não a entenderam, não souberam trabalhar com o tema, tinham dificuldades em romper com a cronologia, apresentavam preconceitos em relação à cultura negra. Não se pode desconsiderar o peso de tais questões, mas não são as únicas que desencadearam um processo de rejeição à proposta: alguns professores tinham projetos próprios. Outros defendiam a necessidade de outros temas, não consideravam possível se ensinar História apenas através da escravidão. Também reivindicavam mais autonomia para intervir na escolha dos temas e, em última instância, na proposta (afinal era uma proposta!), pois até o ano anterior à implementação do projeto escolhiam os conteúdos a serem ensinados para seus alunos.

A crítica aos professores por terem permanecido sempre no mesmo assunto é sem sentido, uma vez que, quando se examinam os temas dos encontros promovidos pelos coordenadores, percebe-se que giraram sempre em torno da questão da escravidão. Além disso, há uma questão fundamental: os professores de uma maneira geral não conseguem, nas entrevistas, justificar por que ensinar História apenas através da escravidão: para eles, a proposta não era só limitada, era incompreensível.

A proposta foi revista e percebe-se pela documentação que a coordenação elaborou uma outra proposta. Em ofício encaminhado às escolas no dia 18 de novembro de 1991, a PRD Maria de Fátima Souza convidava os professores para o último encontro daquele ano, que discutiria as propostas de conteúdo, e solicitava-lhes que trouxessem as propostas por escrito.⁶⁹ Nesse encontro, segundo as Atas da Reunião do dia 4.12.91, essa proposta elaborada pela coordenação foi submetida à discussão com os professores e foi aprovada por votação:

⁶⁹ CEETEPS. Ofício nº 509/91 de 18 de novembro de 1991. São Paulo, CEETEPS, 1991.

“A pauta de reunião foi a apresentação dos planejamentos para a 1ª série e a definição do eixo temático para as segundas e a avaliação da proposta apresentada pela coordenação. Estiveram presentes 11 unidades das 14, tendo sido votada por 10 a proposta apresentada pela coordenadoria. O voto contrário foi dado pela escola Camargo Aranha, que era favorável à história cronológica.”⁷⁰

Examinando a documentação estavam presentes 11 onze professores de 11 unidades e esse grupo votou a favor da proposta. Não eram representantes das escolas, eram professores que se dispunham a ir aos encontros, pois todos eram convidados e tinham dispensa das aulas para estar lá.⁷¹

A proposta aprovada era “O Trabalho e Cultura Popular nas sociedades pré-industriais”, para as primeiras séries, e “O Trabalho e Cultura Popular nas sociedades industriais”, para as segundas séries (Anexo 5), como já foi apresentado no primeiro capítulo. A PRD e uma professora entrevistada mencionam que alguns professores levaram outras propostas para discussão nessa reunião. Segundo C01,

“Várias propostas foram apresentadas, cada unidade levou uma proposta.

Mas você se lembra quais eram essas propostas?

Não me lembro...(pausa) uma... da Camargo Aranha eu me lembro que era pela História cronológica. Mesmo do ETECAP, eu me lembro, existia uma proposta de trabalho com História cronológica no diurno, porque era a idéia de prepará-los para a Unicamp e que o noturno poderia ser a História temática. Isso aí eu me lembro. Eu me lembro...o que mais eu me lembro? A Lauro Gomes, que durante muito tempo houve insistência em relação à História cronológica e eles argumentavam que era em razão da carga horária, o número pequeno de aulas.” (C01)

“eu lembro que eu mesmo levei, um dos temas que eu tinha levado também era Trabalho, que eu já estava, até antes mesmo de começar eu introduzi aqui o “Trabalho e a Alienação”, sabe a alienação no trabalho. E eu já trabalhava com isso e eu achei que foi legal, então eu levei essa sugestão também. Mas além dessa, eu me lembro que eu levei uma outra que era “Origem do capitalismo até os dias atuais”. Mas também ficava meio restrito, né! Pegando o tema Trabalho você poderia trabalhar não só a origem do capitalismo mas

⁷⁰ SOUZA, Maria de Fátima. *Atas dos Encontros com Professores de CEETEPS*. Agenda pessoal. 1991.

⁷¹ Ibidem.

outras formas de trabalho também, a escravidão, a servidão, que seria mais abrangente. Então, teve sim outras sugestões, mas a que acabou tendo mais força foi essa daí Trabalho e Cultura popular.” (E11)

A grande maioria dos professores presente na reunião escolheu a proposta temática “Trabalho e Cultura Popular”. A participação e o consenso de que fala Júlia Alves no início desse capítulo se deu entre a grande maioria dos professores presentes na reunião e os coordenadores em torno dessa segunda versão da proposta.

Assim, os coordenadores do ensino de História se preocuparam em legitimar uma proposta, através dos encontros com os professores, legitimando um saber, através de uma mudança. Esses coordenadores tinham clareza que a introdução da proposta só seria possível mediante o acordo e precisavam saber até que ponto era possível chegar naquele momento para que a proposta tivesse um mínimo de consenso e pudesse ser implementada. A mudança do tema acomodou, entre um grupo de professores e a coordenação um acordo em torno de um projeto.

Foi possível, com a segunda versão da proposta, introduzir-se o eixo temático, “Trabalho e Cultura Popular”, estabelecendo-se uma base comum entre os professores sobre os conteúdos a serem ensinados, focalizados na história do trabalho. Por outro lado, voltou-se a estabelecer uma cronologia clássica: para as primeiras séries, a Antiguidade, Média, Moderna e Brasil Colônia e Império. Para os as segundas séries História Contemporânea. (Anexo 5) Essa segunda versão da proposta se tornou a proposta oficial da instituição.

3.3 CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO

A partir de 1992, com a mudança do tema, outras modificações ocorreram para que a segunda versão da proposta de História temática pudesse ser implementada. A organização do material didático foi a primeira a ser reestruturada. Segundo coordenador C02

“Bom, a partir do segundo ano nós então mudamos: nós retiramos a idéia de fazer só com paradidático e ficamos só com o material que nós mesmos preparávamos para ser usado a cada, digamos assim, a cada reunião mensal nós levávamos material que podia ser utilizado” (C02)

A professora Julia Alves, que já desenvolvia um projeto de Hora Atividade Específica (HAE) para a organização do material didático, foi assumindo uma importância muito grande no processo, pois tinha a função de levar o material didático para os professores nas reuniões. Nesse ano ela organizou uma coletânea de textos de apoio para subsidiar os professores na elaboração de suas próprias apostilas.

Durante o ano de 1992 aconteceram onze encontros entre os professores e a coordenação no Centro Paula Souza. Através da documentação escrita, principalmente através dos ofícios encaminhados pela PRD Maria de Fátima Simões de Souza aos professores e das atas dos encontros, pode-se perceber que nesse momento professores das outras três escolas que não tinham aderido à proposta, começaram a comparecer às reuniões. Nesses encontros, a questão do material didático ocupava uma grande parte das discussões; a coordenação levava textos e os professores também, havendo troca de material entre os participantes:

“Aí nas reuniões a gente fazia assim: o professor elaborou uma apostila, o outro elaborou outra apostila, aí quando era uma determinada reunião cada um levava o material que tinha separado, a apostila daquele assunto. E aí, aquilo rodava por todo mundo. Aí eu tinha feito de um jeito e o outro tinha feito de outro: “Puxa olha que idéia legal, eu não tinha pensado nisso que ele pensou!” Daí a Júlia perguntava: “Quem quer o material do professor tal que gostou?” Todo mundo: “Ah, eu quero, eu quero!” Então ela tirava um xerox e mandava pra todo mundo.” (E11)

Circulavam nas reuniões títulos de livros paradidáticos e, em menor número, de livro didáticos⁷², artigos de jornal, letras de música, poemas, indicação de filmes. Esses textos tinham uma função dupla: segundo o Relatório Final elaborado pela professora

⁷² Alguns títulos apareceram na documentação: BRESCIANI, Maria Stela. *Londres e paris no século XIX – o espetáculo da pobreza*. SP: Brasiliense, 1989 (Coleção Tudo é História); DECCA, Maria Auxiliadora.

Julia Alves,⁷³ vários professores utilizaram os textos, não apenas com os alunos, mas também para adquirir conhecimento sobre o assunto e isso significa que os professores se preparavam através desses paradidáticos. Não há referência na documentação de que esses textos fossem discutidos no próprio encontro.

Também circulava nas reuniões uma bibliografia específica sobre os itens do programa para a formação do professor e dois títulos foram selecionados para subsidiarem os dois primeiros itens “O trabalho oculto na sociedade de Consumo” e o “Significado do Trabalho”, a serem desenvolvidos nas primeiras séries. Um dos paradidáticos indicados para a discussão do item foi *A ideologia do trabalho*, de Paulo Sérgio do Carmo, que também ministrou uma palestra aos professores. A outra indicação para trabalhar com esse item foi um capítulo do livro *Filosofando*, das autoras Maria Lucia Aranha e Maria Helena Martins, em que discutem a questão do trabalho e da alienação; os dois textos faziam parte das apostilas elaboradas pelos professores para os alunos.⁷⁴ Outros professores também mencionam nas entrevistas o trabalho com esses autores em sala de aula. São textos que discutem, na perspectiva sociológica e filosófica, conceitos que não eram até então ensinados aos alunos na disciplina de História.

A grande preocupação em torno desses dois itens revela, por parte dos professores, a necessidade de conhecer as discussões sobre o tema para poder ensinar um conteúdo que era uma novidade:

“Então para mim foi um certo estranhamento, porque eu sempre lecionei História e todo a interpretação, reflexão, em cima do fato, nunca abandonando o fato. Não ficando no fato em si, mas o registro do fato através do documento era o ponto de partida para fazer reflexões. E de repente eu estava ali com um texto - e eu aceitei o desafio, quis fazer isso - sobre o conceito de Trabalho do ponto de vista filosófico.” (E01)

Cotidiano de Trabalhadores na República. SP: Brasiliense, 1989 (Coleção Tudo é História); COUTO, José Geraldo. *Brasil: anos 60*. SP: Ática, 1991. (Coleção O Cotidiano da Escola) e outros.

⁷³ ALVES, Julia F. *Relatório de Atividades do ano de 1992*. São Paulo, CEETEPS, novembro de 1993.

⁷⁴ Quatro professores entrevistados para essa dissertação cederam o material trabalhado com os alunos: são apostilas elaboradas por eles para o trabalho em sala de aula. O texto de Aranha está em todas essas quatro apostilas.

O professor Funari falou sobre cultura popular, arqueologia, e realizou com os professores uma visita ao Museu Paulista. A partir desse ano, houve uma atenção especial a essa questão das visitas orientadas e de estudo do meio, com ênfase na discussão sobre a cultura material. A discussão em relação à História temática foi reforçada nos encontros de 1992 pela apresentação, seguida de discussão da Proposta Curricular da CENP de 1992.⁷⁵

Houve durante o ano uma grande ênfase nas trocas de experiência e nas discussões metodológicas, com uma palestra do professor Orestes Toledo da ETE “Conselheiro Antônio Prado”, de Campinas, sobre a utilização do vídeo em sala de aula. Essa questão era parte importante dos encontros, pois a mudança do tema teria que ser acompanhada pelas mudanças metodológicas, que, segundo a coordenador C03, foram sendo elaboradas pelos professores nas suas salas de aula e socializadas entre todos nas reuniões:

“Então acho que isso que era a melhor parte da coisa, e quando alguém levava, por exemplo, a metodologia era mais tradicional naquela época, entende. Foi o que eu te falei, a gente mudou a proposta, mas se a metodologia não muda não adianta. Então quando um ou outro avançava e levava, por exemplo, uma coisa que hoje se faz muito, mas que naquela época ainda não se fazia, era história em quadrinho que aluno tinha feito, aí mostrava, todos vibravam, dali num outro encontro alguém vinha dizendo: “Ah, sabe aquilo que você fez? Eu fiz também os alunos adoraram!” Daí o outro vinha contando que tinha feito um júri simulado, vamos dizer, a respeito da escravidão. E contava do que o aluno gostou, do que o aluno não gostou, que tinha feito assim mas que da próxima vez que iria mudar tal coisa. O outro já pegava essa experiência e já fazia com a proposta de mudança e vinha contando que tinha dado certo. Então essa troca que foi muito importante. E quando a gente sugeria também, a gente sugeria sempre a partir do que tinha feito, eu sempre levei sugestões do que eu estava fazendo na escola, então eu tinha como dizer: “Olha deu certo isso, isso não deu. Ano passado eu fiz assim, esse ano eu mudei fiz assado”. Então quando você coloca uma experiência já realizada dá mais credibilidade aquilo que você sugere” (C03)

⁷⁵ SOUZA, Maria de Fátima. *Atas dos Encontros com Professores de CEETEPS*. Agenda pessoal. 1992.

“Dar certo”, para a professora, é envolver o aluno, tirá-lo da apatia, fazê-lo interessar-se pelo assunto, enfim, é a resposta positiva do aluno. Ao que tudo indica discutia-se a forma e não o conteúdo do que estava sendo ensinado.

Em 1992, os encontros, na perspectiva da coordenação, tornam-se momentos de capacitação para a proposta “Trabalho e Cultura Popular”. As discussões promovidas pela coordenação giravam em torno do “como fazer” e trocas de experiências. Através da capacitação, convenciam os professores da importância e da possibilidade do ensino através da proposta de História temática da instituição e do tema Trabalho.

Para o ano de 1993, a professora Julia Alves assumiu o cargo de PRD, com o afastamento da professora Maria de Fátima. A nova PRD, embora já trabalhasse junto à coordenação, especialmente na elaboração do material didático, passa a assumir todas as funções, inclusive de planejamento dos encontros, procurando organizá-los, segundo ela, com o objetivo de trazer as discussões de fora da disciplina:

“No começo sempre tinha que ser ligado ao Trabalho. Então eu teria que pegar lá os ofícios, essas coisas para lembrar (...) Acho que seria interessante ver isso, qual o tipo de assunto que predominou num determinado momento e depois num outro. Mas eu acho que era tudo o que não fosse aqueles temas tradicionais. Por exemplo, não se chamava ninguém para falar sobre a Revolução Francesa, ou sobre a Proclamação da República, não, isso não. A gente chamava para falar de política de um modo geral, uma visão antropológica da sociedade, sabe, a coisa da sociedade de massa, alguma coisa assim.”

Os temas que a PRD chama de “tradicionais”, na verdade, fazem parte do conhecimento histórico e do ensino da História. Por que não discutir com os professores esses temas? Parte-se da idéia que são temas cristalizados, de domínio dos professores e a produção historiográfica mais recente sobre alguns tópicos do conhecimento histórico não era discutida.

Os ofícios a que a PRD se refere são os ofícios convidando os professores das escolas para os encontros. A documentação referente aos encontros dos anos de 1993 e 1994 não foi localizada; os documentos disponíveis se referem aos anos de 1995 e 1996, período em que começaram a freqüentar as reuniões os professores das 82 escolas que foram incorporadas ao Centro Paula Souza em 1994. Os encontros mudaram suas

características pois era outro momento na instituição: tratava-se de apresentar o projeto de História temática desenvolvido já há quatro anos pelos professores das primeiras catorze ETEs. Quer dizer, o projeto do ensino de História temática já estava constituído e precisava ser implementado nas novas escolas que compunham o Centro.

Assim, a partir de 1995, o número de professores que compareciam aos encontros aumentou muito e algumas ações que já haviam acontecido com os professores das catorze escolas foram repetidas. Analisando os ofícios das reuniões de 1995, percebe-se que os palestrantes desenvolveram temas ligados às questões do trabalho, que contemplavam os conteúdos da proposta⁷⁶. Novamente percebe-se que há uma grande ênfase nas orientações sobre recursos metodológicos, com a apresentação de propostas desenvolvidas por professores das antigas catorze ETEs: como desenvolver um assunto a partir de letras de música; apresentação de um projeto de estudo do meio; utilização de vídeo na sala de aula; uso de caderno-diário de História na classe.

Pela documentação, nesse ano havia uma preocupação em preparar os novos professores para realizarem atividades de estudo das transformações nas cidades: houve a apresentação do professor Pedro Paulo, do “Projeto de Estudos das Transformações Histórico-Espaciais na região Luz/Tiradentes e um curso no Centro Cultural Itaú, sobre “Memória fotográfica e transformações urbanas”.

Na programação do ano seguinte, a PRD Júlia Alves encaminhou ao Centro uma lista de temas para os encontros com os professores, elaborada segundo ela, “a partir da leitura dos questionários de Avaliação respondidos pelos professores da rede, das necessidades e interesses percebidos durante os Encontros realizados neste ano; de contatos de integração com os PRDs de Geografia e Português e, sobretudo, da análise a que foi submetida e seguida de novas sugestões pelos docentes.”⁷⁷

⁷⁶ Títulos das palestras: “Papel do Trabalho e da Técnica na Construção de Espaços”, professor Diamantino Pereira (PUC); “A escravidão à luz da modernidade”, Pedro Funari (UNICAMP/CEETEPS); “A Desmitificação do Herói”, Paulo Miceli (UNICAMP); “Indústria e Trabalho no Município de Rio Grande, Carlos Alberto de Oliveira (ETE GV e JS); “Tendências Recentes na História Social do Trabalho”, Edgar de Decca (UNICAMP); “Sociedade Tecnológica” Júlia Alves (CEETEPS); “A Escravidão sob as Luzes e a Invenção da Ociosidade pelo Capitalismo”, Pedro Funari (UNICAMP/CEETEPS). ALVES, Julia. *Programação proposta para os encontros de professores de História temática em 1996*. São Paulo, CEETEPS, 1995.

⁷⁷ ALVES, Julia. *Programação proposta para os encontros de professores de História temática em 1996*. São Paulo, CEETEPS, 1995.

Eram os seguintes temas: sociedade global; terceira revolução industrial; pluriculturalidade; o índio na História; a questão do trabalho frente às novas tecnologias e o neoliberalismo; fundamentos teóricos da História temática; identidade negra no ensino de História; ensino de História através de pintura; história oral e cultura regional; classe operária; industrialização e urbanização; a História através da leitura dos viajantes. Percebe-se que há temas relacionados com a historiografia, com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, inclusive com discussão metodológica e há uma necessidade de discussão por parte dos professores sobre as bases teóricas da história temática, acomodando as demandas dos novos professores.

O momento é outro e a coordenação de História pretende capacitar os novos professores para trabalhar com a proposta em sala de aula. A chegada dos novos professores e os encontros, que desde 1992 eram encontros de capacitação da proposta Trabalho e Cultura Popular evidenciam que já se estava uma fase, como defende Gimeno Sácristán de consolidação definitiva da reforma. Para ele as reformas se comportam como se fossem “cerimônias litúrgicas” que configuram uma perturbação da normalidade: parafraseando Thomas Kunh, o autor entende que as reformas são como uma espécie de mudança de paradigmas nas formas de desenvolver a educação que ocorre de forma súbita para estabilizar-se posteriormente. É como se passassem pelas fases da “incubação”, “emergência”, “implantação” e “consolidação” e, acabado esse ciclo, a inovação entra-se numa nova fase de normalidade.⁷⁸

E os professores como se posicionam diante da reforma?

⁷⁸ GIMENO SACRISTÁN, Jose. In WARDE, Op.cit. p.89.

CAPÍTULO III

OS PROFESSORES, O CENTRO PAULA SOUZA E A HISTÓRIA TEMÁTICA

Para Gimeno Sacristán, no plano teórico, os papéis possíveis do professor diante do desenvolvimento de um currículo podem englobar desde o papel passivo de mero executor até o de um profissional crítico que utiliza o conhecimento para propor soluções próprias frente aos problemas educativos com os quais se depara. Segundo o autor, no entanto, a condição de executor não existe na prática: é uma configuração política a que se quer submeter o professor, como executor de algo planejado fora da esfera de sua decisão¹. O currículo que lhe é apresentado é interpretado e utilizado por múltiplas vias.

Quando o professor analisa determinado conteúdo e toma decisões sobre como e por que ensiná-lo aos seus alunos, está agindo sob influências externas, bem como a partir sua própria cultura, suas ponderações, sua experiência profissional. Nos seus escritos, o autor procura compreender essas relações rejeitando tanto a perspectiva do professor autônomo como a do professor apenas como executor: para ele a idéia do professor autônomo é tão irreal quanto acreditar que as suas respostas são ações meramente adaptáveis.

O trabalho do professor ocorre dentro de “espaços profissionalmente organizados antes da existência de seus atores” e não se pode desconsiderar a existência de variadas limitações². Nas escolas o professor encontra-se com alunos selecionados pela própria estrutura do sistema educativo, ordenados em níveis por critérios de competência intelectual, distribuídos nos espaços com um horário compartimentalizado, com formas de se relacionar com os companheiros e com exigências mais ou menos precisas para considerar a avaliação e a promoção dos alunos.³

¹ GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.179.

² GIMENO SACRISTÁN, Jose. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p.73.

³ GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Op.cit. p.167.

Por outro lado, é inegável que há nas escolas margens para “a expressão da individualidade profissional”. Para o autor, a existência dos numerosos conflitos que podem ser observados nessas instituições escolares evidenciam a existência de interpretações e comportamentos alternativos diante das tentativas de regulamentações que pretendem homogeneizar a prática.⁴

Assim, como existe uma margem de autonomia no trabalho do professor em sala de aula- maior ou menor conforme as políticas educacionais em distintos momentos históricos - as concepções dos professores sobre a disciplina que lecionam e sobre a educação em geral têm um papel fundamental quando eles tomam qualquer decisão relativa à sua prática. Segundo o autor, a idéia do que é “conteúdo de aprendizagem” e “conhecimento valioso”, isto é, daquilo que se considera útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social e da importância desse ensino, levará o professor a selecionar determinados saberes, a dar maior ou menor importância a determinados elementos, escolher atividades, demarcar normas de comportamento na aula e decidir aquilo que deve ser avaliado⁵.

Essas perspectivas epistemológicas dos professores, segundo o autor, não se referem a um nível estritamente filosófico, mas sim a concepções globais, preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentação nem sempre explicitados de forma coerente. Ao mesmo tempo, estão relacionadas às concepções mais amplas da cultura geral e pedagógica, que configuram modelos educativos delimitados e vigentes em períodos históricos específicos.⁶

Ao mesmo tempo que o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas, também o transforma em “conhecimento pedagogicamente elaborado”, isto é, organiza e acondiciona o conteúdo da matéria, adequando-as para os alunos.⁷

O capítulo anterior discutiu os embates e as negociações da proposta entre professores e coordenadores de História da instituição. Nesse capítulo pretende-se continuar a trilhar os “caminhos de uma proposta” pelo olhar (ou melhor, pela fala) dos

⁴.GIMENO SACRISTÁN, Jose. *Profissão Professor*. Op.cit. p.72.

⁵ GIMENO SACRISTÁN, Jose *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Op.cit. p.181.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem. p.185.

professores, verificando-se de que maneira eles se posicionam em relação à reforma curricular e de que maneira se apropriam da proposta de História temática do Centro Paula Souza em um outro espaço institucional: a sala de aula.

1.OS PROFESSORES E A REFORMA

Traçando um rápido perfil dos professores entrevistados para essa pesquisa percebe-se que, em relação a sua formação profissional, há uma predominância de historiadores: são nove professores formados em História; apenas duas professoras são formadas em Estudos Sociais e uma terceira em Ciências Sociais; duas professoras são também pedagogas e dois professores são pós-graduados. Mais da metade deles (sete) se graduou nas universidades públicas paulistas (USP, Unicamp e Unesp) e cinco em instituições particulares. Concluíram sua graduação entre os anos de 1963 e 1986. (Anexo 2)

São professores, portanto, que conhecem as discussões específicas do campo da História, mesmo que de forma heterogênea, já que estudaram em períodos e em instituições diferentes. Além disso, são professores que, em 1990, início das discussões sobre a reforma curricular, já apresentavam experiência de sala de aula, conhecendo uma certa prática do ensino de História. Assim, são historiadores e professores de história que exercem sua profissão com uma formação específica da área e com algum tempo de magistério e que, de formas diversas, se envolvem no projeto de reforma curricular.

Em 1990 nove deles já estavam no Centro (ingressaram entre 1980 e 1989) e quando narram o seu vínculo com a instituição, fazem-no através da História temática. Nas entrevistas trazem a versão de que, antes da criação da CESG (Coordenadoria de ensino de 2º grau) seu vínculo profissional era com a escola onde lecionavam, com a ETE.

Esse vínculo com a instituição se estabeleceu por meio da CESG e, mais especificamente, da equipe de coordenação de História, as PRDs e o assessor⁸ Foi esse

⁸ Um professor menciona sua ligação com a instituição também nas discussões sobre o Regimento do Centro Paula Souza e o Regimento Comum das Escolas Técnicas que aconteceram em 1987. Outra professora menciona que participou de uma gestão do sindicato dos professores da instituição, o SINTEPS.

grupo o responsável pelo projeto de mudança na disciplina tendo o Centro Paula Souza, de acordo com os professores, entrado na história do ensino de História temática com o suporte financeiro e com a contratação de assessores.

“Eu sinto que entre 91, 92... 94, 95, havia uma preocupação muito grande por parte do Centro até em estar garantindo essas reuniões: então o Centro mandava convocação para os professores, dispensa de ponto, subsidiava transporte para o pessoal do interior, almoço, quer dizer, tinha toda uma preocupação do Centro estar garantindo a presença dos professores.” (E12)

“E percebi que havia o respaldo da instituição, pelo menos do ponto de vista de não criar empecilho de ordem econômica. Acho que é igual a falar: “olha, gasta tanto e faz o que quiser com esse tanto! Não passa desse tanto também, mas faça o que quiser com esse tanto!” (E01)

A idéia de que equipe dos coordenadores de História possuía autonomia na instituição para propor qualquer projeto para o ensino de História é muito comum entre os professores. Quer dizer, para eles, a instituição interessada na formação de seus professores tem a função de convocá-los e bancar financeiramente sua vinda para os encontros. A partir daí, o desenvolvimento de projetos sobre o ensino da disciplina é responsabilidade dos especialistas, que têm o conhecimento necessário para propor as modificações. Para a maioria dos professores a reforma começou quando a coordenação (a PRD e o assessor) os chamaram para participar das discussões sobre as reformas na sala de aula, seu espaço de atuação e discussão.

O professor Pedro Paulo Funari é citado como o intelectual da universidade que participou de todo o processo: formulou e foi diretamente responsável pela implementação da proposta através de cursos, palestras e indicações bibliográficas. Para os professores, a participação de um representante da universidade confere legitimidade à proposta e possibilita sua implementação.

As PRDs, a professora Maria de Fátima S. de Souza e a professora Júlia Alves também são citadas como participantes ativas da proposta, mais a professora Júlia do que a professora Maria de Fátima pois a primeira permaneceu bastante tempo na instituição⁹,

⁹ A professora Júlia Alves ocupa a Função de PRD até hoje.

e a professora Maria de Fátima ficou na coordenação por três anos e depois se afastou. Os motivos da saída da professora Maria de Fátima se ligam, segundo alguns professores e segundo ela mesma, à questões pessoais. De qualquer maneira, nas suas entrevistas, os professores se referem mais às ações da professora Júlia Alves nos encontros, sendo a professora Maria de Fátima S. de Souza citada como aquela que disparou o processo de discussões e depois se afastou. É como se o papel dela - que foi o de provocar a discussão sobre a necessidade de reformulações no ensino de História – fosse perdendo importância para um outro papel, que era o desempenhado pela professora Júlia Alves, o de garantir a implementação da proposta, e o “saber fazer” da professora Júlia Alves foi fundamental para que isso acontecesse.

Os encontros promovidos pela instituição e coordenados pelos especialistas do ensino de História são vistos pela maioria dos professores entrevistados como importantíssimos para que pudessem se envolver no projeto de reforma de História e decidir-se por sua implementação em sala de aula.

“Porque um professor só se envolve no projeto se ele pode discutir sobre ele, pensar sobre ele, ouvir outras opiniões sobre ele!” (E12)

Os professores afirmam, nas entrevistas, a importância das trocas de experiências de uma certa prática em sala de aula: trocas de materiais didáticos, maneiras de como abordar um assunto, que, como se viu no capítulo anterior, ocupavam um importante espaço nos encontros. Para todos eles foi também um momento de aprendizado em que tiveram a oportunidade de obter conhecimentos, de conhecer o trabalho de alguns autores de livros,

“Eu lembro que o Paulo Sérgio Carmo esteve conosco conversando um dia todo, foi muito interessante! O professor Clóvis Moura, o pessoal ligado aí, toda essa parte do escravismo negro, depois do Trabalho em si. Nossa, grandes nomes falaram pra gente lá em São Paulo.” (E05)

Ou de participar de palestras sobre questões metodológicas do ensino de História:

“Então havia lá os palestrantes que vinham nos colocar como utilizar uma letra de música para as aulas de História, como utilizar o vídeo na aulas de História, como utilizar, por exemplo, uma visita a um museu ou uma excursão para enriquecer suas aula de História, então os palestrantes entravam nessa metodologia nova também.(...) Houve muito dessas palestras onde nós tivemos professores de Educação Artística, Literatura e Língua Portuguesa e Geografia. Essas quatro disciplinas, em muitas ocasiões, eu me lembro, fizeram parte do mesmo conjunto onde o palestrante interessava a todos. Então houve, não digo uma interdisciplinariedade, mas uma integração entre as disciplinas. Aliás, uma das palestras também foi sobre interdisciplinariedade, pessoas que haviam escrito sobre isso, defendido tese, etc., um grupo de palestrantes muito bom.”
(E03)

No entanto, segundo os entrevistados, nem todos os professores de História do Centro Paula Souza participavam dos encontros em São Paulo, porque havia uma recusa inicial ao convite da instituição por parte de alguns colegas de escola. Segundo a professora E09, isso acontecia por comodismo de alguns professores que não se propunham a modificar sua prática. A professora menciona também a postura de colegas que rejeitavam um projeto que vinha da instituição:

“O que eu sentia era a dificuldade dos professores da minha escola em aceitar e criar caso mesmo. Criar caso comigo e achar que eu queria fazer aquilo que o Centro Paula Souza queria, e não era bem isso. Porque depois de tantos anos de magistério não era aquilo que o Centro Paula Souza falou faz isso que eu ia baixar a cabeça e ia fazer! Eu fiz porque eu achei que era coerente e estava de acordo.” (E09)

Outra professora explica que levava as discussões para sua escola, pois seus colegas se recusavam a comparecer aos encontros ou, quando compareciam, sua intenção era se “livrar” da sala de aula, já que tinham dispensa de ponto para ir até lá. Quando esses colegas estavam nas reuniões não se colocavam contra o projeto e o embate acontecia na própria escola:

“A resistência dentro da escola foi grande! (...) Mas em 93 eu tive que dar a minha cara para bater e enfrentar alguns colegas que não aceitavam.

E qual era o argumento?

Olha, argumentos mil, do tipo que História não é isso, que História tem que trabalhar com conteúdo tradicional, ver Primeira Guerra, Segunda Guerra, Iluminismo, Renascimento, sabe! Pessoas que tinham aquela visão, que têm aquela visão conservadora.”(E12)

A professora reconhece que o embate na escola acontecia em função de um projeto, pois alguns professores tinham uma outra visão do que seria ensinar História, que ela chama de tradicionais e conservadores. Mas, no seu discurso, as “discussões” eram positivas porque,

“Quando você quer apresentar um projeto sempre vai ter atrito, sempre vai ter quem discuta, quem não concorde, isso faz parte até para a gente crescer e se questionar.” (E12)

Em contrapartida, essa mesma professora, quando assumiu um cargo na sua escola, enfrentou os questionamentos dos colegas não somente pela via do debate, mas exigindo a realização da proposta de História temática,

“uma época que foi criado um projeto de Representante de Disciplina dentro da escola, aí que eu me bati de frente com um monte de gente! Porque aí a coordenadora garantia reuniões mensais dentro da escola. Ela também era favorável à História temática. Então nessa época foi a época de maior atrito, mas nessa época muita gente, apesar de não estar muito envolvido, trabalhou dentro do projeto, mas em cima de pressão da gente, da gente estar cobrando! Porque atrito sempre tem!” (E12) (grifos meus)

A professora adota uma estratégia que os coordenadores preferem evitar: a do confronto direto com aqueles que não concordavam com a proposta e só trabalhavam porque estavam sendo pressionados. O que se percebe, analisando sua entrevista, é que para ela isso era legítimo, já que se tratava de uma proposta institucional. Além disso, ela

precisava convencer seus colegas que a proposta é tão boa e inovadora que valia a pena ser implementada por todos.

Além daqueles que nunca foram aos encontros, existe uma parcela de professores que compareceu aos encontros, num primeiro momento, mas não persistiu por muito tempo. Um professor entrevistado para essa pesquisa afirma que não compareceu mais aos encontros quando começou a entender que não eram espaços de discussões sobre a proposta:

“Houve, e aí estou falando um pouco da minha experiência pessoal, uma incompatibilidade da participação minha nessas discussões, naquilo que haveria de proposições nossas diferenciadas, naquilo que eu poderia vir a apreender em termos da execução da proposta junto aos outros professores. Esse trânsito ficou inviabilizado, porque se não houve por um lado nenhuma forma de imposição, nenhuma forma de coação para que nós adotássemos a proposta, por outro lado também não houve um espaço democrático de discussão sobre o teor, sobre o conteúdo, sobre aquilo que de mais importante essa proposta tem e trás para o ensino da História. E isso que cegava, a discussão realmente sistemática eu nunca vi dentro do Centro Paula Souza. Então é alguma coisa que precisa eu acho que ter uma abordagem um pouco mais séria no sentido de: que proposta é essa? Como ela pode ser útil? No que ela avança, no que ela compromete?”
(E10) (grifos meus)

O professor argumenta que nas reuniões a coordenação de ensino de História procurava impor seus pontos de vista ao grupo, e com isso afirmar-se no poder, propondo a direção dos rumos pedagógicos da instituição.

“eu freqüentei uma série de reuniões, tentei me envolver numa série de discussões, eu tinha uma profunda dificuldade em distinguir o que era o fazer política no sentido do carreirismo, corporativismo, sindicalismo dentro do Paula Souza. O que era fazer política ali dentro, o que era a proposta pedagógica, o que era a direção do próprio Centro, a maneira como essas três coisas se confundiam em meados da década de 90 na instituição (e acho que até hoje se confundem) é o que põe a perder todos os esforços mais positivos da direção e dos trabalhos da sala de aula, que são os trabalhos cotidianos daqueles que estão realmente pegando na massa.” (E10)

Nesse sentido, o papel que ele desempenhava lá era secundário:

“A sensação que me deu ao estar nessas reuniões é que eu estava ali fazendo papel de figurante, figurante mudo de uma cena. E como figurante mudo evidentemente não é exatamente o papel que eu prefiro e a partir daí...quer dizer o figurante mudo não é exatamente aquele que fica calado, o figurante mudo eu entendo como sendo aquele que ajuda a sustentar um perfil de diálogo que não há muitas vezes.”(E10)

Para E10, o que os professores faziam em sala de aula, não era conhecido pelos coordenadores:

“Eu gostaria de ter sido convocado institucionalmente para apresentar aquilo que eu faço no meu cotidiano, isso seria uma grande atividade, eu acho, se eu pudesse propor, uma grande atividade se eu pudesse alavancar, dar um pouco de oxigênio a ela.

Alavancar uma discussão?

Sim, claro, convocar, convocar! Não precisa ter o dengo do convite, porque isso não é fajuto, na verdade convoca-se mesmo, ou não, é assim que funcionam as instituições. Então convoca-se o professor da instituição a prestar contas daquilo que faz ou está fazendo, no sentido mais positivo dessa convocação, e não a hipocrisia do não convoca mas ao mesmo tempo você está condicionado a certas coisas e a uma certa postura que não está revelada, é implícita! Isso é covardia! Isso é covardia por quê? Porque é um clima sustentado por um jogo de poder, por uma luta intestina pelo poder dentro da instituição que não se revela! Pô, aí não! Então ficamos de fora! Ficamos de fora e se um dia formos convocados a prestar contas do que fazemos, nós vamos lá, vamos prestar contas com a maior satisfação!”(E10)

Assim, a coordenação estaria desrespeitando os professores, na medida em que não colocava claramente os motivos da mudança curricular, que, para ele, não se relacionavam com a questão do ensino de História, mas com a necessidade de permanecer no poder da instituição. Por outro lado, essa postura fazia com que a coordenação não fizesse a discussão sobre o projeto, impedindo a avaliação do quanto a proposta contribuía para melhorar o ensino de História.

O professor E10 entrou na instituição em 1992, quando a proposta de História temática já era o projeto da instituição, não participando dos encontros em 1990 e 1991, momento inicial da discussão da reforma e das discussões em torno da proposta “Trabalho e Cultura Popular”. Portanto quando ele começou a participar dos encontros não cabia mais, por parte da coordenação, a possibilidade de discussão sobre a proposta

de História temática e os encontros eram momentos de como colocá-la em prática, era o momento da implementação e o professor não conseguia fazer a discussão das opções que envolviam a proposta de História temática da instituição.

Em relação a sua prática de sala de aula, o professor afirma que a seleção dos conteúdos a ser ensinados deve se articular com os objetivos do ensino:

“E acho que essa prática, seria interessante a gente ver por esse ângulo: essa prática demonstra muito bem como que o mais importante não é discutir as abordagens, esse ensino de história está sendo feito a partir desta ou daquela vertente. O importante é entender em que medida que aquele princípio epistemológico dos Parâmetros, que é uma coisa forte, que é o melhor dos Parâmetros que eu vejo, que é o ensinar a conhecer, ensinar a fazer, ensinar a ser, aquilo você põe em prática e aquela é evidentemente a base de onde você deve escolher os conteúdos e as formas sobre as quais você vai trabalhar.” (E10)

O professor E10 afirma que trabalha na sua escola, escolhendo esses conteúdos:

“Na primeira série eu vou trabalhar algo que eu chamo de “memória de família”. Então vou pegar a molecadinha e as meninas e vou instigá-los, assim naquela fase mais ingênuas que eles estão, instigá-los a reunir tudo, tudo o que for possível em suas casas, em seu ambiente familiar e afins e vamos tentar identificar o que é um documento oficial, as fontes, o que nós vamos designar como fontes, vamos tentar dar uma abordagem para isso que é um pouco da história da vida deles, de como que essas memórias estão entrando aí dentro de uma compreensão. Vamos tentar fazer com que eles elaborem alguma coisa em matéria de narrativa da sua história familiar, seria um pouco o horizonte deles e evidentemente nós vamos chegar a um ponto de que nós vamos chegar a situações de tensão, situações de, digamos assim, de esquecimento, situações de abandono de uma memória, de uma história familiar. Nós vamos chegar também a situações - o ano passado se chegou muito a isso - provavelmente chegemos a situações dos encontros dessa população, populações imigrantes, aqui na região é mais ou menos forte isso dos imigrantes e os nacionais provavelmente compondo esse quadro familiar da virada do século para cá, e como nós vamos trabalhar esses encontros étnicos. É um esboço, o trabalho das primeiras séries. Das segundas séries o que nós fizemos no ano passado, eu vou tentar melhorar um pouco, é a questão do poder cristão da Idade Média. Então nós vamos trabalhar alguns filósofos que constituem esse pensamento cristão, por um lado, e por outro lado nós vamos entender o exercício de poder, cruzadas, inquisição e escravidão e como esse poder se situa dentro dessas passagens.” (E10)

O professor parte de um princípio, o ensino da história a partir da realidade mais próxima aos alunos (no seu caso a história e as memórias familiares), que converge com a proposta do Centro. No entanto, o diálogo ficou inviabilizado pela relação institucional: marcando posição contra opções teóricas do projeto de História temática, o professor se sente afastado do processo.

Mas não foi apenas o professor E10 que não compareceu mais aos encontros. Os professores entrevistados falam também de colegas que, não concordando com o projeto, não compareciam mais às reuniões. Segundo E11,

“Tinha um professor que não concordava. Ele se colocou e daí todo mundo argumentou também. Como ele continuou mantendo a opinião dele, ele não foi mais às reuniões, entendeu? Ele continuou trabalhando o método dele e não foi mais.” (E11)

Os dissidentes, aqueles que não participavam dos encontros e aqueles que participavam apenas por um período e que não trabalhavam com a proposta trazem o ruído do dissenso entre a totalidade dos professores na instituição. O que faziam esses professores? Seguiam projetos paralelos que, ao que tudo indica, não entram nas discussões dos encontros na instituição.

Mas, além dos dissidentes, existe uma parcela de professores que freqüentava os encontros de forma regular entre 1991 e 1997. Entre os doze professores entrevistados para essa pesquisa, com exceção de E10, onze assumem que trabalham com a proposta de História temática do Centro dentro da sala de aula.

2.OS PROFESORES E A PROPOSTA NO ESPAÇO DE SALA DE AULA

Focalizando os onze professores que afirmam trabalhar com a proposta, percebe-se que para todos eles esse processo de reformas significou mudanças tanto na disciplina

como na rotina de trabalho: em relação à preparação do material didático, por exemplo, os professores montavam suas apostilas a partir de material coletado e também a partir de uma coletânea de textos e documentos organizados pela professora Julia Alves. A professora E11 afirma que:

“Eu montava minhas apostilas, dava um trabalho bárbaro! Sabe por quê? A gente ficava fazendo assim: pegava um trechinho que era melhor aqui nesse texto, aí depois nesse outro que era de outro autor era melhor. (...) Um ano eu montava uma apostila, aí eu trabalhava com ela. Daí chegava no final do ano eu dizia: Ah, isso aqui não deu certo, esse ficou muito difícil então eu vou mudar! (...) Então parece que as apostilas nunca eram as mesmas, eu sempre reformulava alguma coisa, matinha o que dava certo e trocava alguma coisa que não tinha dado.” (E11)

A nova proposta curricular requeria também grande tempo de preparação de aulas por parte dos professores. Segundo E02,

“porque dá muito mais trabalho para o professor, você não pode ter preguiça, você não pode chegar com uma aula meio... entendeu? Você tem textos diferentes, você tem que organizar mais sua prática em sala de aula, porque você tem (...) um grupo que está fazendo trabalho sobre mulher na Grécia, o outro fazendo não sei o que, então você tem uma diversidade muito grande e às vezes você precisa de textos aí para tudo isso. Então isso daí requer assim um tempo maior do professor.” (E02)

Além disso, a implementação da proposta implicou a busca de novos conhecimentos, novas leituras. Para E06,

“Agora, com a História temática, o professor tem que ter muito conhecimento também, porque as dúvidas surgem, não só para o aluno, mas para você também! Então você tem que procurar, você tem que ler, tem que pesquisar.” (E06)

Assim, na perspectiva dos professores entrevistados, a reforma acontece de fato, mexendo com seu trabalho. A questão que se procura esclarecer nesse momento é: que reforma é essa?

Analisando-se as entrevistas desses onze professores, pode-se perceber, num primeiro momento, um divisor de águas entre eles: para um grupo ela é a possibilidade de um afastamento completo daquilo que chamam de ensino tradicional em relação ao ensino de História. O ensino tradicional, para esse grupo, é aquele que tem como principal objetivo transmitir informações. Para atingir esse objetivo, o professor “tradicional” acredita que é possível abordar “toda” a História, organizando os conteúdos a ser ensinados de maneira que consiga cumprir um extenso programa:

“Porque o problema da História cronológica, tradicional, é realmente essa idéia de estar passeando por toda a História. Lógico, se eu dei desde a Antigüidade e estou na Idade Contemporânea ele (o aluno) sabe tudo de História! Não sabe tudo de História, são muitos os enfoques possíveis, são muitos os recortes que a gente pode dar, são muitos os olhares possíveis.”(E08)

Para os professores, o ensino tradicional não considera que para conhecer é preciso recortar. Como existe a ilusão do conhecimento total e, ao mesmo tempo, como não existe uma delimitação clara daquilo que é importante ser ensinado, a História tradicional se caracteriza pela confusão e pela acriticidade.

Percebe-se também que essa História tradicional é identificada com a História exclusivamente cronológica. Para os professores a crítica à abordagem cronológica é que é uma abordagem linear: os alunos não entendem o processo histórico porque ela é fragmentada e por isso não conseguem estabelecer relações entre os diferentes períodos e os diversos aspectos das sociedades em um dado momento histórico:

“Estou careca de ver aluno que estudou a História cronológica hiper bem, em colégio bom, que teve boas avaliações de História, boas notas, e não tem essa idéia de processo amarrada a uma cronologia como se espera da História cronológica. Esse aluno não sabe História. Os alunos sabem todo aquele pacotinho do 2º Reinado: questões econômicas do 2º Reinado, vão dissertar sobre as questões econômicas do 2º Reinado, mas não conseguem estabelecer

relações entre essas situações econômicas do 2º Reinado e, por exemplo, movimento literário: o que se pensava na sociedade nesse período. Os alunos perguntam: ‘Mas o que tem uma coisa a ver com a outra?’ E passado o pico de estudo mesmo, esquece tudo, isso vai tudo embora.” (E08)

Os alunos esquecem os conteúdos ensinados porque a História tradicional não é crítica e não provoca reflexões: ela é a versão da classe dominante, portanto distante da realidade do aluno que não se identifica no processo histórico:

“Porque a minha crítica muito grande à História tradicional é que ela passa uma visão de História das classes dominantes, que não toca o aluno e que não permite que você problematize.” (E04)

“A História tradicional mostra o fetiche do ídolo, do herói, mas oculta a face do trabalhador.” (E01)

É também entendida como um conhecimento pronto, pois não tem a preocupação de abordar a questão de como o saber histórico foi produzido:

“A História tradicional não dá muita opção de você carear versões, a História temática dá essa opção para você, quer dizer, você está discutindo um determinado assunto, você tem como carear versões, para o aluno perceber como que a História é elaborada mesmo, o pensamento histórico é elaborado. Com a História tradicional eu acho que o aluno não fica com essa percepção, o professor talvez nem trabalhe com essa percepção dentro da História tradicional.” (E12)

A História tradicional é aquela que faz uso exclusivamente das aulas expositivas e do livro didático. Em relação ao papel do professor e do aluno, a História tradicional é caracterizada como aquela em que o professor determina o que deve ser ensinado sem considerar o interesse e a participação dos alunos no processo de aprendizagem:

“a história formal, tradicional, não toca o aluno! O aluno é distante, o aluno é ‘vaquinha no presépio’, eu sempre brinco com meus alunos: ‘Vamos mudar

tudo isso porque senão vocês vão ficar a vaquinha do presépio! Vou ficar aqui falando e vocês vão ficar simplesmente balançando a cabeça que sim, ou que não, mas não vão falar nada!” (E04)

As avaliações também são criticadas, porque são utilizadas como instrumento de coação do professor, como a única forma de garantir um certo empenho do aluno em aprender a matéria. São criticadas também porque visam apenas a verificação de conhecimento:

“quando você avalia do ponto de vista da avaliação tradicional, que a gente entende hoje, que é verificar se o aluno sabe ou não o conhecimento, você está avaliando só aquele momento, você não sabe se ele decorou, se ele colou.” (E12)

Os professores E01, E04, E08, E11 e E12 entendem a História temática como a possibilidade de mudar os conteúdos ensinados para os alunos, os métodos de ensino, recolocar o papel dos professores e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e repensar as formas de avaliar os alunos:

“Olha, o que eu senti ali, não sei se pelas minhas lembranças posso afirmar que isso era explícito, mas, com certeza implícito, é uma questão dupla: uma nova história, uma nova pedagogia.(...) Então a necessidade de mudança é em função de uma outra concepção da história, como ciência e como disciplina curricular, e uma nova pedagogia.” (E01)

“Porque na História temática não se trata apenas de mudar ou não a concepção do conhecimento, mas de mudar a didática, o método, a relação professor-aluno.” (E04)

“Porque na verdade, a História temática, quando a gente fazia essas reuniões, todos os anos que nós fizemos essas reuniões, não era para mudar só o tema! Era uma tentativa de mudar toda a postura do professor. Então, quando a gente fazia essas reuniões não era só sobre o conteúdo que a gente debatia: vamos mudar o tema, mas o resto continua igual. Não! Era uma mudança integral. Então quando a gente fala que nós fizemos esses estudos de História temática no Centro Paula Souza não é só para colocar um tema diferente! Era para

mudar toda uma maneira de ensinar, de estratégia, de avaliação! Era uma coisa global.”(E11)

“Porque a História temática não é só seguir um rol de temas que foi selecionado, é você mudar a metodologia também.” (E12)

Esse grupo de professores, que reforçam a necessidade de se afastar do ensino tradicional de história, recolocam na instituição o debate presente nas discussões sobre a proposta da CENP e também nas versões escritas da proposta, como se mencionou neste trabalho.

Para outro grupo de professores, identificados com E02, E03 E05, E06, E07 e E09, a chamada História tradicional, tão criticada pelo primeiro grupo não é facilmente delimitada. Alguns professores não mencionam a palavra “tradicional”, preferindo se referir ao “sistema anterior”, “antes da temática”. O ensino “tradicional”, quando aparece, nem sempre é associado a aspectos negativos do ensino de História e por isso nem sempre é criticado. A oposição maior é em relação à História cronológica, em que o professor tem que seguir “passo a passo” uma cronologia rigidamente estruturada.

Nas entrevistas dos professores do primeiro grupo, percebe-se que aquilo que os une é a idéia de ser contra a História tradicional. Porém, quando se persegue nas entrevistas como a História é vista e como é utilizada em sala de aula, a unidade do primeiro grupo se desfaz e a partir daí pode-se observar três posturas entre os onze professores em relação à proposta de História temática da instituição: para E04 não existe ensino de História se não for o ensino de História temática; para E01 existe um reforço estratégico e para os outros nove professores existem possibilidades e oportunidades. Entre esses nove percebe-se a existência de diferentes possibilidades e a proposta da instituição é vista e apropriada de diversas maneiras na prática docente, as quais, como se verá a seguir, estão relacionadas às concepções dos professores sobre aquilo que considera importante ser ensinado.

Ser professor de História é ser professor de História temática

Para a professora E04, não é possível pensar o ensino da disciplina sem ser a partir da História temática. O projeto de História temática significa, para ela, realização de projetos políticos, pedagógicos e profissionais:

“Então eu fiquei encantada com toda essa visão temática, porque eu tenho assim, sou uma professora de História, também sou socióloga, então tenho um ponto de vista assim muito claro em relação à sociedade e tenho uma opção pelas lutas sociais, pelas classes menos favorecidas. Então é questão de opção e eu achei que a História temática nos possibilita um horizonte mais amplo para nós trabalharmos a dita História dos vencidos, ainda que também não sejam os vencidos, porque eu acho que os vencedores trazem dentro de si a alma dos vencidos, quer dizer, eles se projetam exatamente com a exploração do trabalho da classe menos favorecida. Então eu achei essa experiência assim fantástica, aquilo me deu vontade de continuar sendo professora, ainda que as condições fossem as piores possíveis, nós sabemos que na nossa sociedade o trabalho de professor é muito sacrificado, é uma remuneração muito baixa, mas aquilo dava, assim, um alento para que eu pudesse continuar na profissão!” (E04) (grifos meus)

Ela entrou na instituição em 1992, quando a proposta já estava sendo desenvolvida pelos professores das ETEs e o projeto do Centro significou uma continuidade no seu trabalho:

“Eu inclusive quando fiz a minha entrevista aqui na escola, quando eu fui selecionada pela escola foi inclusive a Fátima que participava da banca que eu estava. E quando ela me perguntou: “Como você trabalha dentro da sala de aula?” Então eu disse para ela: “Eu trabalho com História temática!”. Não imaginei nunca que aquela minha declaração fosse, assim, decisiva para minha seleção aqui na escola.” (E04)

A opção pela História temática fez com que ela ganhasse um espaço na instituição e, segundo ela, sua entrada contribuiu para o desenvolvimento da proposta do Centro:

“E como eu já tinha todo material construído que eu preparava, inclusive eu tinha uma apostila, porque como, no tempo, não tinha nada produzido ainda sobre isso e ainda hoje não tem, então nessa primeira reunião eu levei todo o material! E nessa primeira reunião todo mundo ficou também encantado com meu material, a Fátima também tinha material, a Julia também tinha material, outros professores também tinham, então isso, sabe, foi crescendo, não tem uma semente, várias sementes.” (E04)

Na fala da professora percebe-se que ela se coloca como protagonista do processo de elaboração, mesmo tendo entrado na instituição quando a proposta já tinha sido elaborada. E se para ela a História temática é vista como a possibilidade de trabalhar a “história dos vencidos”, ela trabalha a partir de uma matriz teórica:

“E como eu sou muito Gramsciana, então eu trabalho muito com essa questão da superestrutura, da estrutura da sociedade, tem que tentar entender a dialética entre as duas coisas e quando você parte das relações do trabalho, você tem que analisar as relações de poder, tem que analisar ideologia dominante para você inclusive entender o que está permeando toda a História.

Quando a professora fala sobre sua prática, explica que procurava mostrar as contradições da sociedade. Esse trabalho, segundo ela, era feito dentro e fora de sala de aula, com a utilização de vários tipos de documentos, e com a participação ativa do aluno:

“Então eles lêem os textos, eles interpretam, eles falam o tempo todo, nós simulamos posicionamentos, julgamentos, nós fazemos julgamentos. Então a História do ponto de vista político é difícil você fazer essas coisas, é difícil você conseguir, porque não tem outro lado! Você trabalha com a História do único, uma visão unilateral, você não trabalha com as contradições da sociedade. E para trabalhar com as contradições da sociedade você tem que colocar os dois lados dentro da sala de aula, sempre eu coloco os dois lados, a classe dominante e a classe dominada em confronto dentro da sala de aula.” (E04)

A professora E04 defende que o ensino de História é o ensino de História temática porque ele possibilita ensinar aos alunos os fatos históricos, possibilita o aprofundamento dos estudos através das relações de trabalho, traz para a sala de aula a discussão e a crítica à versão oficial da História - ao discutir a produção historiográfica e a produção de

livros didáticos -, possibilita explicar a realidade atual do aluno, que é seu ponto de partida e permite que ele se posicione em relação a ela. Para E04, a História temática consegue responder a todas as críticas que se faz ela:

“Aí é um equívoco de muitas pessoas que acusam que as pessoas que trabalham com história das relações do trabalho só trabalham a questão das relações do trabalho.(...) Não, nós trabalhamos a História como um todo, enfatizando as relações do trabalho, isso sim! Então não é só uma questão de História temática, de você simplesmente dizer: “Nós vamos dar história das relações do trabalho”, não é simplesmente isso! Eu, por exemplo, dando a aula sobre as relações do trabalho, no momento que eu vou falar de história da escravidão na Grécia, é claro que eu falava dos gregos, por exemplo como Sócrates, de Platão, da democracia grega, das instituições que foram criadas dentro da Grécia. Falava da História política, nós não desprezávamos isso, muito pelo contrário: para você conseguir entender a história das relações do trabalho, você tem que perceber todo o jogo de interesses dentro daquela sociedade, você tem que dar História para eles, tem que dar História sob o ponto de vista político também. Então não é simplesmente uma questão de você abandonar a História em termos de conhecimento universal. História da Revolução Francesa, tem que falar da Revolução Francesa para entender as mudanças que ocorreram na Europa, no que diz respeito à Revolução Industrial, à burguesia, ascensão da burguesia ao poder e a transformação que essa burguesia acaba tendo sob o ponto de vista econômico, sob o ponto de vista das relações do trabalho, sob o ponto de vista cultural, você tem que trabalhar com a História mesmo, quer dizer, a ótica da História mais geral, mais global. O que enriquece na História temática é que você não fica assim, no supérfluo, no superficial, você se aprofunda numa temática, se aprofunda numa questão, você vê uma questão com mais profundidade!” (E04)

A professora apresenta um discurso bem articulado, conhece as discussões do período, participou dos debates sobre a proposta da CENP, mas não consegue explicar como é possível dar conta de todas essas questões em sala de aula. Quando narra sua prática, durante a entrevista, ela enfatiza que fazia com os alunos uma discussão sobre como o conhecimento histórico é produzido, analisando diferentes documentos e comparando-os com textos de diferentes historiadores. Faz também um trabalho de crítica ao conhecimento histórico veiculado pelo livro didático:

“Eu, por exemplo, eu trabalho muito na sala de aula o livro didático, então eu falo para os meus alunos: “Olha, vamos analisar o livro didático!” Então nós

pegamos um ponto da História: “Vamos pegar o ponto da História e vamos verificar qual a concepção do historiador que escreveu aquele livro de História”. E daí eles vão na biblioteca, na Mário de Andrade, vão em várias escolas e coletam materiais sobre aquele tema, se é Revolução Industrial, se é, não importa, claro que sempre eu escolho o tema mais relacionado com a História temática sob o ponto de vista das relações do trabalho. Então é assim: “O tema escravidão, vamos ver o que aquele autor pensa de escravidão, então vamos lá, tudo o que ele escreveu no livro didático, vamos lá! O que aparece? Qual visão da escravidão num livro didático?” (E04) (grifos meus)

Assim, a ênfase recai nos momentos das relações de Trabalho que ela recorta, porque seu tema é o Trabalho e ele permite ensinar, com defende ser o seu objetivo, a partir das contradições na sociedade, entre “vencidos” e “vencedores”. Ela se contradiz quando não explica como é possível abordar todas aquelas questões que, segundo ela, a História temática consegue abarcar. Por outro lado, ela reconhece as limitações da proposta quando é colocada em prática, nas situações reais de ensino:

“Está certo que nós temos uma dificuldade aqui de nós pegarmos alunos que passaram pelo primeiro grau numa outra escola e chegarem aqui com uma concepção totalmente equivocada da História. (...) Então as dificuldades esbarram com as dificuldades burocráticas da própria escola, questão de espaço, questão de recursos, questão de limite de aula, são duas aulas de História por semana, você imagina que a dificuldade é muito grande de um professor passar toda riqueza que a História possibilita dentro da História temática.” (E04)

Assim, as limitações do projeto de História temática do Centro, para a professora, se encontram nas condições precárias do sistema educacional e da própria escola, mas isso, na sua opinião, não o inviabiliza. Pelo contrário, o torna mais instigante:

“Então existem vários obstáculos, mas na minha avaliação os aspectos positivos superam as dificuldades, os obstáculos. Aliás faz parte da própria dinâmica da História temática esses desafios, acho que são desafios que dá para superar. Acho que o gostoso dela é exatamente isso.” (E04)

Reforço estratégico

Para o professor E01 o objetivo da História é fazer com que o aluno se perceba enquanto sujeito da História e a História temática permite que se alcance esse objetivo se o tema Trabalho for entendido sob a perspectiva da luta de classes, como ele já trabalhava antes da reforma:

“A questão não é o trabalho, a questão não é o trabalhador. Embora o nome da História temática seja este, eu sempre trabalhei com a luta de classes, quer dizer, há que estudar também a classe dominante, até entendê-la. Então o que existe é a luta, é o choque, é o conflito, que o conflito está dentro de nós. Eu traduzia isso com que eu já fazia antes, que é luta de classes. Ou seja, que não é uma questão assim maniqueísta, os bons e o maus. É como se fossem duas faces de uma mesma moeda, Não tem um lado só. A história tradicional mostra o fetiche do ídolo, do herói, do personagem, mas oculta a face do trabalhador. Eu virar essa moeda e olhar só do outro lado não adianta também, porque a moeda não é um lado só, são os dois lados.” (E01) (grifos meus)

O professor, que tem uma formação marxista - segundo ele, uma formação na militância dos movimentos na década de 70 contra a ditadura militar -, entende o tema na perspectiva dos conflitos entre as classes sociais e da exploração do homem através do trabalho e isso é importante para ele ensinar ao aluno. Assim, foi possível para ele implementar a proposta de História temática do Centro, porque ela veio facilitar algo que já fazia antes:

“Ela [a História temática] facilitou no sentido de definir um eixo temático, que era o Trabalho, mas adaptei as minhas experiências pessoais à luta de classe. Quer dizer, ver o trabalho no sentido dos homens se relacionando conflituosamente, em atrito, em conflito, com propostas e projetos diferentes. Então nesse sentido a história temática até facilitou por causa do tema, se definisse outro tema dificultaria, mas o tema estava muito próximo àquilo que eu já estava fazendo e aí permitiu eu fazer com aval institucional e me permitiu fazer com apoio de textos e conceitual.” (E01)

Assim, o tema Trabalho, adaptado à luta de classes, possibilita que o professor faça um recorte naquilo que deve ser ensinado aos seus alunos trabalhadores, que são

alunos do curso noturno, a partir de sua realidade, pois para ele, é preciso compreendê-la, se posicionar e transformá-la:

“A questão é que todo conhecimento é um recorte, ele vai ter que recortar, senão nós vamos ficar 10 anos estudando o trabalho no mundo grego e não vai esgotar, então ele vai ter que fazer um recorte. Esse recorte é aquilo que é útil para ele hoje, aquilo que ele vai aplicar, que ele vai entender quem ele é e o mundo que vive. Então, por exemplo, na questão do trabalho você vai ter, no mundo grego pegando Atenas, por exemplo, a questão do trabalho escravo e a sua não-cidadania, o seu não reconhecimento, o escravo até como instrumento de trabalho. E aí, aluno trabalhador hoje, embora consta que o poder emana do povo, ele governa? Então aí são questões para ele pensar. Então só interessa para ele saber como é que o Estado trabalhava, como ele se relacionava com os cidadãos, o papel da mulher, dos valores, a questão da democracia ateniense, só interessa a ele saber como era aquilo por dois motivos: primeiro para saber que as coisas nem sempre foram do jeito que são, foram diferentes. E perceber o que há de ruptura com aquilo hoje e o que há de continuidade naquilo hoje e aonde ele se situa, qual é o projeto dele.” (E01)

Para o professor, para que o aluno seja sujeito da História, ele deve participar ativamente do processo de ensino aprendizagem: isso significa que o aluno deve participar das aulas, lendo textos, discutindo as diferentes visões trazidas pelos autores e se posicionando. Isso foi, na sua versão, um grande mérito da História temática, aumentar a quantidade de alunos interessados na disciplina, porque eles acabavam participando das aulas sendo chamados a se posicionar, em algum momento da aula, segundo o professor, eles eram obrigados a se posicionar.

O outro aspecto que para o professor foi importante no processo de implementação da proposta foram as discussões sobre as avaliações. Na sua opinião, sempre foi muito difícil concordar com a idéia, defendida por muitos colegas, da relação entre a qualidade do trabalho do professor e a dificuldade do aluno em conseguir nota:

“eu sempre achei um absurdo uma coisa dessas, mas eu também não conseguia romper totalmente com isso. Mas a história temática ajudou na questão da avaliação para eu assumir mais ainda, e assumir publicamente perante os alunos a subjetividade da minha avaliação, ter um juízo de valor, que eu posso ter mudanças no meu juízo de valor de uma hora para outra. E contribuiu mais

para eu ter outros instrumentos, porque daí eu tinha o aval institucional.”
(E01)

As discussões o ajudaram a perceber a possibilidade da combinação de vários tipos de avaliação escrita, questões em grupo, avaliações consultando textos, pois os objetivos dela, segundo ele, estão ligados à reflexão, e não apenas a verificação de conhecimentos. Nessa última citação, o professor levanta mais claramente uma questão que, para ele, é fundamental: a História temática deu garantias institucionais para o seu trabalho:

“eu achei que facilitou muito meu trabalho, eu fiquei muito mais à vontade, tanto do ponto de vista de ter o aval, porque ninguém podia falar que eu estava fazendo uma coisa errada, porque eu estava com toda uma documentação justificando aquilo que tinha que fazer e era aquilo que eu queria fazer. Isso é uma coisa importante da escola, porque a escola tem uma estrutura muito autoritária hierarquicamente falando e um distanciamento muito grande do professor, do aluno em suas instâncias.” (E01) (grifos meus)

Assim, no seu discurso, a proposta do Centro possibilitou, em alguns aspectos, a continuidade de seu trabalho: para ele, não há mudança naquilo que considera importante ensinar, a História a partir da abordagem da luta de classes. Além disso, ela o ajudou a mudar aquilo que ele considerava necessário, por exemplo, a questão da avaliação alunos, dando garantias institucionais ao seu trabalho.

Por outro lado, se os conteúdos selecionados estão ligados à necessidade da discussão sobre a exploração através do tema Trabalho, o professor se preocupa também com a relação entre este tema e os acontecimentos históricos nos diferentes períodos estudados. Para o professor E01, essa era uma questão mal resolvida da História temática:

“Eu acho o seguinte, por exemplo, o trabalho escravo no Império Romano. Eu acho que esse é o eixo, mas partindo daí você tem que ter uma discussão, primeiro, do ponto de vista também factual, porque o aluno também não chegava no segundo grau, por decorar, com uma noção bem amarrada dos fatos. Eu encontrava dificuldade de fazer a articulação desse tema, primeiro, qual a sequência cronológica, porque a história temática não abandona a

cronologia, a cronologia é básica e nem abandona o fato. Então há que ter, eu me lembro até que essa discussão foi, muitas vezes, foram propostas soluções para os professores, até para a gente colocar a linha do tempo, uma coisa que seria até banal, simples, no ensino de 2º grau pôr linha do tempo, coisa de 1º grau. Precisava de linha do tempo sim, eu punha linha do tempo na lousa, porque eu queria situar lá, saber quando começou, quando terminou aquilo no tempo, temporalmente. Então, e era um ponto que a gente estava avançando a discussão nisso, e essa questão de você ter uma compreensão do significado daquele período. Então o Império Romano como um todo, com começo, meio e fim, além dele ter uma noção dos fatos, monarquia, república, império, e dos fatos marcantes, mas também o significado do ponto de vista da totalidade histórica, não só situar gregos antes, Idade Média depois. Não só estudar aquele período ali, falar sobre a escravidão, mas aproveitar aquilo para estabelecer outras relações e até para tirar a dúvida dos próprios alunos, porque o aluno perguntava. Falava: ah, mas quem era Julio César? Entendeu? Mas eu acho que eu precisava ter mais dinamismo pedagógico, didática e mais material para trabalhar mais com isso.” (E01)

O professor tentava, na prática, solucionar uma das grandes críticas à História temática desde as discussões da Proposta da CENP, de 1986, de relacionar a parte ao todo. Ele entende que não é possível desconsiderar um conhecimento sistematizado associado a uma cronologia, mas na prática não encontra a maneira de como fazer isso, e para o professor, esse problema não foi resolvido ao longo dos anos. Da parte da coordenação, havia sugestões, como a questão da linha do tempo, mas para o professor isso não era suficiente, porque não se trata apenas de saber o que veio antes ou depois do período estudado. O professor pensou na questão do hiper-texto: a idéia dele era usar um recurso da informática que possibilita que um texto se articule a outro para trazer informações que expliquem alguns conceitos e fatos do texto principal. Mas isso não aconteceu devido à interrupção do projeto no final de 1997 com a desarticulação do ensino médio e técnico. Por outro lado, essas dificuldades no desenvolvimento da História temática, assim como menciona a professora E04, se relacionam às limitações estruturais e de projeto educacional das escolas:

“Eu tinha duas aulas por semana, há uma limitação de tempo, não tinha como exigir muito dos alunos, porque eles já estavam sobrecarregados com o conjunto das disciplinas. Então me parece que a História temática aponta para um tipo de pedagogia que está inserido numa filosofia educacional e numa

política educacional que pressupõe outras condições de trabalho do educador. Quer dizer, eu precisaria ficar naquela escola de manhã e de tarde, precisaria que os alunos ficassem o dia inteiro na escola. (...) E ela estava avançando e amadurecendo para essa linha do hiper-texto, porque sempre colocavam essa necessidade de fazer as ligações, mas na prática é sempre difícil e onde está a dificuldade? É que na prática não havia condições para se fazer isso.” (E01)

Possibilidades, oportunidades

Para nove entrevistados, a proposta de História temática do Centro significou a possibilidade de desenvolver projetos que consideram importantes: assim valorizam determinados aspectos da proposta, selecionam determinados saberes, escolhem atividades, demarcam normas de comportamento na aula, decidem aquilo que deve ser avaliado. Nesse caso existe uma ampla variedade de posturas, muitas das quais não são estanques, mas que foram analisadas, nas entrevistas, como centrais nos discurso dos professores.

Aposta de melhoria

As professoras E08, E11 e E12 partem do princípio de que era preciso fazer algo para mudar o ensino de História que até então ministravam. A frustração vinha do fato de que os alunos não aprendiam, porque não se interessavam pela disciplina :

“Porque na verdade o que a gente queria era tornar as aulas de História melhores, porque elas eram muito chatas, do ponto de vista dos alunos, os alunos não se interessavam pela História! Os alunos terminavam sem saber muito, era aquela coisa que ia para o ralo. Na hora que você ia ver era aquela decepção: “Ah, que pena, mas eu fiz tanto, tive a impressão de ter dado uma aula tão boa, como que aconteceu?” (E08)

“E também eu acho assim, o objetivo de tudo era fazer com que o aluno entendesse melhor a História, passasse a gostar mais a se interessar e que aprendesse mais.” (E11)

“Você jamais vai fazer um aluno se interessar por um conteúdo de História, isso por experiência minha também, quer dizer, eu estou na educação desde 1985 e eu já trabalhei da forma tradicional também. E a forma tradicional você não tem como convencer o aluno a se interessar pelo conteúdo! O único argumento que você tem é nota, é avaliação! E você se sente insatisfeito, chega uma hora em que você se sente insatisfeito: “O que eu estou fazendo aqui?” (E12)

A proposta de História temática da instituição trouxe uma possibilidade para que esse quadro pudesse ser superado, ou pelo menos minimizado, ao envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Assim, para E12, o que caracteriza a proposta de História temática do Centro é que parte-se de um tema que interessa ao aluno:

“a História temática - pelo menos eu tenho trabalhado assim - o ponto de partida é um assunto, uma questão que chama o interesse, que aviva ali o interesse e aí o aluno vai atrás para estar tentando responder alguns questionamentos que ele mesmo se coloca! Quer dizer, não adianta você querer desenvolver um tema dentro de História temática se você não parte desse questionamento, daí a escravidão fica chata, daí a História Antiga fica chata.” (E12)

Para a professora, de nada adianta ir para o quadro negro e “passar” informações para seus alunos, porque eles não vão se interessar e não vão aprender. São eles que precisam trazer as informações sobre determinado assunto a partir de algumas problematizações. No caso de seus alunos, segundo ela, esse interesse está ligado aos subtemas, que como se mencionou no capítulo I, foram acrescentados à proposta em 1994 e estão relacionados às diferentes habilitações técnicas que os alunos já haviam escolhido:

“Enquanto a gente tinha o ensino integrado, a gente pegou alguns subtemas para cada habilitação. Então, por exemplo, eu trabalhava muito naquela época com Edificações e Eletrônica, então que subtemas a gente pegou em Edificações? A questão da moradia, da construção da moradia dentro do contexto social, então a gente tentava pegar a partir desses temas que podiam ser mais interessantes no momento para as turmas e tentava desenvolver um

conteúdo e ia puxando o conteúdo a partir desses temas, com textos, com alguns questionamentos, um texto inicial para dar uma mexida com a meninada, às vezes um poema, uma letra de música, tentando puxar aquele assunto que na hora estava em pauta na cabeça deles, dentro desses subtemas e dentro do tema geral.

E como que era na sala de aula?

Ah, sim, conforme o tema era assim super, eles se agitam conforme você mexe com eles, eles querem se colocar, eles querem trazer informações! Daí você marca um determinado dia: “Olha, tal dia eu quero, vocês vão trazer informações sobre esse assunto para a gente estar debatendo!” (E12)

Assim, a professora vê no projeto de História temática da instituição a possibilidade de envolver o aluno e trazer a participação dele no processo de ensino e aprendizagem. Isso é importante porque ela acredita que o processo de aprendizagem só acontece a partir dessa motivação do aluno. O tema Trabalho é menos importante que os subtemas, porque são esses que despertam a atenção dos alunos e podem trazer as problematizações.

As professoras E08 e E11, em suas entrevistas, também afirmam que partiam do tema Trabalho como forma de envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Porém esse envolvimento não era imediato havendo um estranhamento inicial dos alunos, que em primeiro lugar, não identificavam os conteúdos ensinados como saberes da disciplina de História. Segundo E08:

“Eu acho que existe um estranhamento no início, mas é um estranhamento que pelos temas que são tratados eles suscitam interesse do pessoal, embora haja estranhamento.

Estranhamento de que tipo?

Os alunos falavam: “Ah, mas escuta, quando que a gente vai começar a falar de História mesmo?”. Eu respondia “Mas se a gente está falando de alienação, alienação faz parte da História, o trabalho já foi alienado, quando o trabalho é alienado? Em que momentos ele é alienado? O trabalho numa indústria não é alienado? Quando você está trabalhando você não tem conhecimento das etapas todas do seu processo de produção? Isso daí acontece, não é um trabalho alienado?” Essas questões vão suscitando o interesse de alguns alunos.” (E08)

Os questionamentos a que a professora se refere estavam relacionados aos conteúdos iniciais do programa da primeira série, como por exemplo, o item “Trabalho e Alienação” que, como se viu no capítulo I, enfatizava questões conceituais. Em segundo lugar, segundo E08, havia um interesse maior pelo tema por parte dos alunos do noturno, que eram na sua maioria trabalhadores, sendo fácil relacionar o conceito de “alienação”, por exemplo, a situações cotidianas que ela supunha fossem conhecidas; mas, mesmo assim esse interesse não atingia a todos.

Quando se examina mais detidamente a entrevista de E08, o que se percebe é que, na verdade, para ela, aquilo que desperta o interesse do aluno é a discussão de assuntos a partir de certos materiais didáticos que ela utiliza em sala de aula para tratar de determinados conteúdos:

“O tipo de participação dos alunos é diferente, os temas, eles enriquecem muito a aula, não o tema em si, mas o material, a discussão que é propiciada a partir do tema, ela suscita curiosidade e interesse por parte dos alunos. Eu acho que é muito, muito interessante. Acho que é muito interessante trabalhar com música, trabalho com música ainda hoje(...) trabalho com alguns vídeos, eu não pego inteiro, eu dou uma editadinha” (E08)

Por outro lado, quando explica sua prática, deixa claro que privilegia alguns recortes que, independente do interesse do aluno, são temas cujo ensino considera de fundamental importância:

“Então eu vou estar falando do movimento operário do início da industrialização, como foi a industrialização, quais foram os movimentos sociais da época, eu vou falar a respeito da ditadura do Estado Novo e comparar com a ditadura a última nossa aí né, a de 64, isso é uma coisa que eu faço na imprensa, nos meios de comunicação, isso é uma coisa que eu acho interessante. A política nacionalista do Getúlio, até que ponto a implantação de indústrias, comparar a nacionalização com agora a modernização, essa é uma coisa que eu, claro, isso daí é feito. A política nacionalista, a implantação da indústria de base e a chegada de multinacionais, por exemplo, isso daí prá mim é líquido que vem. Dos furos da política desenvolvimentista e dos furos da ditadura também, dos governos militares também. Os recortes que eu vou dando depois eles podem variar, a gente pode se aprofundar mais em um ou outro, mas o que garante é o eixo mesmo, que é o Trabalho e a sociedade nos

vários períodos então aí não pode ter moleza, isso daí eu faço de qualquer forma, isso aí nem que caia canivete!

Por que tem?

“É porque na verdade eu penso que existe uma idéia, uma idéia de Trabalho em épocas diferentes que precisam ser comparadas, uma idéia de movimentos que precisam ser comparados, uma idéia de governos e relações de poder de força que precisam ser comparados. Então parece que se não falar não ficam comparados, tá faltando coisas aí. Eu acho que é essa, não tanto esgotar e chegar a coisas contemporâneas, não é isso, mas você precisa estar sempre colocando em relação e parece que se você não estiver sempre comparando as duas coisas você perde, você deixa de ter o sentido de comparação, de crítica, de possibilidade de entendimento, acho que é por isso.” (E08) (grifos meus)

Percebe-se na fala da professora que, para ela, as comparações de alguns aspectos que ela cita como exemplo da política econômica, da industrialização, dos governos da História do Brasil no período republicano, traz a possibilidade de entendimento do aluno. A professora trabalha mais na perspectiva de uma história comparativa e para ela, a proposta de História temática da instituição permite que isso seja feito por causa do recorte a partir do Trabalho.

Contra o livro didático

Para dois professores a proposta de História temática do Centro é vista como a possibilidade de se afastar do livro didático. Como se viu no capítulo anterior, para a implementação da proposta de História temática na instituição, foram excluídos os livros didáticos, substituídos por apostilas que eram elaboradas pelos professores a partir de coletâneas de textos e documentos organizados pela professora Julia Alves e trocados entre os professores nos encontros. Para E09,

“Por que fazer uma reforma curricular na História naquele momento no Centro?”

Olha, se eles [os coordenadores] comentaram o porquê dessa mudança eu não estou lembrada. Eles podem até ter dado um motivo, os objetivos, mas, eu descobri o meu: porque eu já não gostava de trabalhar com livro, entende? E o aluno pedia o livro, os pais pediam o livro. Como eu já não gostava de livro,

porque quando eu fiz o ginásio, a minha professora, que eu nunca esqueço dela, a Dona Margarida, ela não adotava livro. Eu já fiz o ginásio sem livro, então quando me pediam livro, eu não conseguia seguir o tema do livro assim fechado, porque se eu falava alguma coisa diferente, eu claro que numa prova eu fazia uma pergunta sobre aquilo que foi comentado em aula que podia não estar no livro, mas foi comentado em aula. Eu até falava: “Vocês tomem nota daquilo que eu falo”. Mas o aluno não tomava e isso causava problemas pra mim.

Antes da História temática?

É, os alunos falavam: “Ah, não está no livro e a professora perguntou!”, entende? Então pra eles o que estava no livro eu podia perguntar, aquilo que eu dei em aula, entrava por um ouvido saía pelo outro. Enquanto que é muito mais importante aquilo que é discutido em aula, não aquilo que você pega, você nem ouve o que está na aula, você pega o livro e decora aquilo lá. Então eu era sempre contra isso, eu achava que tinha que ser mesmo aquela, uma questão e aquela questão ser analisada e ser discursada ali e o aluno já não! Ele queria só ler. E a História temática abriu essa possibilidade, entende? Então, não temos mais livros, acabamos com livros, então é a apostila, só que a apostila eu dizia: “Vocês prestem atenção porque é aquele tema, mas eu vou desenvolver esse tema”. Tanto é que eu procurava colocar na apostila, enfocar o assunto, os principais itens para que eu me abrisse mais na hora que eu fosse falar em sala de aula, para não ficar aquilo só na apostila. Então os meus alunos tomavam nota, daí eles começaram a tomar nota de tudo o que eu falava, então aí a História começou a ser assim. Ou se não tomasse, não ia tomar nota, prestando atenção.” (E09) (grifos meus)

Percebe-se que, a professora, sob a influência de uma “professora modelo”, do tempo que era estudante ginásial, viu na proposta de História temática a possibilidade de não adotar o livro didático, que, segundo ela, serve para o aluno “decorar a matéria”. Por outro lado, sem o livro o conhecimento é da professora e está nas suas mãos: “ela discorre”, “ela desenvolve” e os alunos precisam prestar atenção na aula para adquirir esse conhecimento, nem que seja apenas para ir bem na prova. A questão de não se utilizar do livro didático colocada na proposta foi adotada pela professora como forma de reforçar sua concepção de relação aluno-professor, focada no papel de professor enquanto concentrador e divulgador do conhecimento.

É difícil perceber na entrevista da professora E09 o que ela entende por tema. Em certos momentos ela chega a se referir ao tema Trabalho, mas em vários momentos da entrevista ela define que o segundo tema proposto pela coordenação do Centro, que não o da escravidão, era o “tema abrangente”. O que se percebe, analisando sua fala sobre a

prática é que “os temas” são os conteúdos, dispostos de forma cronológica da História do Brasil ou da História Geral e não há, para ela, uma justificativa pela opção do tema Trabalho.

“É, você dá tudo junto e na História como você tem que voltar seu tema para o Trabalho então eu falava do Trabalho na Grécia, falava do Trabalho em Roma. Então quando você fala da Grécia, você fala do Trabalho na Grécia, nossa, você fala de tudo não é? Você fala da cultura grega. Então você fala, quando você fala de Roma claro que você não vai falar dos Imperadores em si, mas você está falando do sistema do trabalho em Roma, como que foi feito, como os imperadores passaram a ter os circos, todo aquele trabalho. Você também fala da cultura bizantina, você fala de Bizâncio, você fala também. Quando você fala de bizantinos você fala da arte em bizâncio, quando você fala de Justiniano você fala de um monte de coisas, você não deixa de falar da História, você não vai fugir daquela História que você costuma passar para os alunos! Por isso que eu podia dar História tanto no Júlio Mesquita como nas escolas do Estado, porque quando você fala em Grécia, você dá temas que é dado lá no Estado, quando você dá Roma você está falando também, quando você fala em Bizâncio, você está dando. Você fala da Idade Média no 1º ano, como era o Trabalho na Idade Média, daí você vai falar da cultura.” (E09) (grifos meus)

A idéia de transmitir o conhecimento para o aluno disposto de forma cronológica, sem privilegiar o eixo temático, é muito presente no discurso da professora. Nesse ponto, ela não diferencia o ensino da História temática do Centro do ensino que ministrava nas “escolas do Estado” que, segundo ela mesma, não era temático. A diferença, para ela, é que, saindo do livro didático, você poderia inserir a questão do cotidiano do aluno, e fazer as ligações entre passado e presente:

“Mas então o que diferenciava? O ponto diferencial da História temática, na sua opinião, qual era ?

A diferença? A diferença é você estar em contato com o cotidiano do aluno, isso que eu gostava, porque o próprio aluno falava, estava seguindo um tema, e de repente ele falava de uma questão que estava acontecendo hoje, então você falava. Se ele falar de violência, você também pode falar de violência quando você fala dos gladiadores. Quando eu comecei a falar de Roma, dos circos, então, da morte dos cristãos, tal, aí alguém fala: “Ai, mas que coisa horrível, porque é muita violência!” Daí você fala da violência de hoje, fala da luta daqueles que lutam até morrer, que dá pancada até morrer, então você conta histórias a respeito disso daí, você chama a atenção do aluno.” (E09)

Qual a importância dessas relações? A professora, na entrevista, não explica. Por outro lado, quando ela dá exemplos de atividades que desenvolve, percebe-se que o tema “Trabalho”, que por vezes ela menciona como central, aparece muito pouco. Em um dos exemplos sobre o interesse do aluno ela explica que:

“Na História temática tudo você pode ligar. Eu passava dinossauros, que foi uma época também que se falava muito dos dinossauros e eu tenho muitos filmes que eu gravava da TV Cultura e eu passei para os alunos e eles adoravam, gostavam demais! Mais do que quando eu passava filme da Revolução de 32 aqui em São Paulo, eu sentia que eles estavam mais próximos quando eu falava de pré-história no Brasil, quando falava de dinossauros eles gostavam mais.

Como é que você explica isso?

Eu não sei, é o desconhecido, sei lá, era um assunto de momento também, então eles sentiam mais interesse. Mas é aquilo que eu te falei, você com História temática, você vê o interesse do aluno e então por que eu vou ficar nesse tema que não está refletindo nada quando eu posso dar esse outro aqui? Mesmo que você falar: “Ah, mas pré-História? Mas dinossauro?” Mas é aquilo que o aluno tinha interesse! Aí você falava da importância de você estudar tudo isso, dos fósseis que são encontrados, do valor histórico, do valor das suas raízes, do valor do petróleo, da química, e você começava a falar e eles gostavam viu, eles gostavam bastante desses temas!” (E09) (grifos meus)

A importância dos alunos prestarem atenção na aula que ministrava, novamente é recolocada, nem que para isso ela precisasse falar em dinossauros. A ideia de falar das raízes parece ser importante para a professora, no seu depoimento ela aparece como um objetivo da História: fazer o aluno entender a importância de suas raízes. Assim, a pré-história do Brasil é importante, estudar os índios e negros é importante porque são as “raízes do povo brasileiro.” (E09)

A questão da desvinculação do livro didático também aparece como elemento fundamental para o professor E03, juntamente com o que ele chama de atualização da História:

“Eu acho assim a mudança no sentido de atualizar o ensino de História. Vou chamar de atualização uma nova maneira de abordagem da História, onde até hoje, a gente sente falta da participação do professor, falta de oportunidade que ele tem, ele apenas seguia rigidamente o livro didático como uma muleta e

seguia obrigatoriamente. Se ele usa o livro didático, ele faz com que o aluno compre o livro didático e ele tem que justificar a compra, então ele fica amarrado, fica preso. A principal mudança seria essa desvinculação em relação ao texto didático, porque você prepararia seu texto como bem lhe aprouvesse e como melhor o aluno pudesse gostar. E tirar também da cabeça do aluno aquele trauma que História era uma matéria decoreba e que: “pra que eu estou estudando isso? O que é que eu vou fazer com isso?” (E03)

A exclusão do livro didático como forma de fazer com que professores e alunos possam interferir na seleção e organização dos conteúdos, estabelecendo uma relação mais dinâmica com o conhecimento é uma discussão do período. Mas para o professor, livrar-se do livro didático significa a possibilidade de selecionar aquilo que é interessante para ele ensinar :

“Como era um tema não muito rígido, era apenas um chamariz, a expressão Trabalho era um chamariz, que eu claramente não poderia falar em escravo em Roma ou na Grécia se eu não caracterizasse a sociedade da época, então eu tirava, eu cortava exatamente aquilo que acho que todo o professor de História gostaria de cortar e ficava com o bom, ou seja, o filé mignon do assunto.

Qual filé mignon?

No caso aquilo que interessava mais para o aluno e para o professor, não te prender, por exemplo: “olha eu preciso dar para vocês economia, política, sociedade, tal, tal, tal, tal”. “Nós vamos fazer uma coisa geral, um texto ilustrativo que fale de tudo e vocês compreendam o todo, o grosso. A mesma coisa pode valer para o Brasil, não havia necessidade de você estar detalhando governantes, o aspecto político, mas o aspecto sócio-econômico, que é sempre mais atraente para o aluno, e o cultural que entrava também. Então eu acho que aí o aluno tinha uma coisa que ele gostava e o professor tinha liberdade para ver se aquilo estava um pouco maçante, imediatamente cortar e passar para um outro.”(E03) (grifos meus)

O professor, quando narra sobre sua prática, mostra que centrava o ensino nos tópicos da proposta: escravidão, servidão medieval e trabalho assalariado nos diferentes períodos da História. Para caracterizar o período e as sociedades em que, por exemplo, a escravidão acontecia, o professor oferecia aos alunos um texto que apresentasse “o grosso” e, caso isso não fosse suficiente, orientava os alunos para que buscassem informações na História tradicional, isto é, no livro didático:

“você poderia estar falando, por exemplo, sobre a História medieval, ensinando a servidão, as vezes centrar um pouco mais de detalhes de como era realmente o funcionamento do feudalismo que acontecia aquele trabalho. Quando entrava nos textos de Brasil, você poderia colocar ou abordar aspectos mais da ditadura militar, a situação dos estudantes, então isso eles [os alunos] sempre buscavam essas informações da História tradicional, ficava essa curiosidade para o aluno. Eu dava indicação, falava: “Leia o livro tal, pegue o livro de História geral que fale desse capítulo, veja no índice, veja esse, esse, esse capítulo e leiam para vocês terem uma idéia do que aconteceu.” Ficava essa curiosidade que o aluno sempre tem e o professor tinha que complementar.” (E03)

O professor recusa o livro didático e volta ao livro didático para que o aluno possa compreender aquilo que ele chama de “curiosidade”, mas que na verdade é o entendimento dos acontecimentos históricos de um período que esse aluno desconhece. Mas essa volta ao livro, para o professor, normalmente é feita pelo aluno, que complementa as atividades desenvolvidas em sala de aula através da leitura do livro didático, e também, segundo ele, de seminários e pesquisas. O conhecimento veiculado pelo livro não é interrogado pelo professor, assim como não foi nos encontros da disciplina na instituição.

Mercado de trabalho

Para a professora E06, a proposta de História temática do Centro é vista como a possibilidade de atualizar o aluno e prepará-lo para o mercado de trabalho:

“Então a nossa proposta é burilar o aluno por completo, prepará-lo, despertá-lo para a atual realidade. Hoje ele tem que saber um pouco de cada coisa. Olha, História não tem fim, História ela se abre assim para outros cursos, para outras coisas, você não pode só ficar parado lá longe. Como hoje, o que está acontecendo hoje, será que tem muito a ver com o que já passou? Então História é atualidade, o que passou você tem que saber, mas hoje, o que está acontecendo hoje, trabalhar o que está acontecendo hoje, nosso aluno tem que saber! Então a nossa proposta tinha muito a ver com isso, fazer o aluno se interessar por jornais, por revistas, porque a partir do momento que você lê, você muda seu comportamento.” (E06)

O tema Trabalho é entendido como mercado de trabalho, daí sua importância:

“eu acho importante se dar destaque para o Trabalho. Hoje a criminalidade que a gente vê, violência que a gente vê é devido à ociosidade, hoje se desde jovem você aprende a fazer alguma outra atividade, significa que você está se preparando para o mercado de trabalho, porque não induzir o jovem ao mercado de trabalho? Eu te garanto que dessa forma destacando Trabalho, destacando o jovem, o que o mercado está pedindo hoje, porque se tocar valsa e você dançar samba, você não está em sintonia, você tem que estar em sintonia com o mercado. Eu não posso entrar numa empresa achando que vou fazer carreira dentro dela. Eu tenho que trabalhar a minha carreira de forma que se eu for dispensada dessa empresa, eu vou para uma outra.(...) Porque hoje não há aquela chance de fazer carreira dentro da empresa, o carreirista, isso foi os anos 70, eu falava todo dia para os meus alunos, inclusive eu tinha dados mais exatos que no momento eu já não os tenho mais.” (E06)

Quando explica como ensina a professora menciona que:

“Eu me lembro que o segundo ano, por exemplo, quando eu tinha que falar sobre, seria, não me lembro o item, mas eu falava dos Presidentes da República. Então os trabalhos eram divididos em equipes e as equipes iam expor à frente. Eles faziam uma pesquisa e eu trabalhava junto, fora do período de aula, eu trabalhava na biblioteca com eles, eu carregava muitos livros daqui também e a preferência era dos Presidentes mais recentes, porque eles tinham vivido um pouco a época, né! Então eles se preocupavam em trazer inovações. A nota não era dada por mim, era dada por eles mesmos. E para mim o que servia aquilo? É a desenvoltura do aluno à frente, era o aluno se interessando pela atualidade, porque não era só narrar fatos daquele Presidente da época deles, mas sim postura ali na frente, a pesquisa, os ganchos que ele fazia com a atualidade, os paralelos, era uma aula bastante movimentada. Te dei um exemplo, a didática tinha que mudar sempre, eu sou muito favorável a isso, mudar muito a didática em História. A História tem que ter movimento, movimento, movimento, movimento.” (E06)

Assim, a professora parte de uma certa idéia da participação do aluno no processo de aprendizagem, do interesse dos alunos pela História mais recente, as possíveis articulações presente/passado, do interesse dos alunos da escola técnica pelas discussões sobre o Trabalho, para defender que o objetivo do ensino de História é preparar o aluno para a empregabilidade. Essa versão de preparar o aluno versátil está presente no texto de

Alves de 1996¹⁰ sendo, para a professora, o objetivo principal do ensino: adaptar o aluno para um mercado atual.

Existe no discurso da professora a idéia da subordinação da educação à sociedade, que tem como função a preparação de recursos humanos, próxima às tendências tecnicistas. Além disso, quando os alunos apresentam a História do Brasil através dos presidentes da república, enfoque criticado pela proposta e por outros professores, a professora está interessada principalmente nas posturas do aluno nas apresentações do trabalho.

O recorte necessário

Para a professora E05, a História temática é vista como uma forma de aproximar a disciplina da opção de curso profissionalizante do aluno.

Por outro lado, para ela, a proposta é na verdade um guia curricular e os encontros na instituição eram espaços de discussão de como aplicar a proposta na íntegra, de receber orientações e seguir um certo rumo que, a priori, já estava colocado por outros, ou seja, pela coordenação:

“Porque a gente sempre também, sabe Cláudia, achávamos assim que não tinha lógica, a gente estar indo a São Paulo, participando de todas as capacitações que eles proporcionavam, estar lá discutindo, no tempo da Fátima depois com a Júlia, que eram ótimas, receber uma instrução, orientação, virar as costas e fazer tudo diferente? Nós achávamos que também não tinha muita lógica, mesmo no começo quando a gente estava ainda um pouco preocupada: “será que vai dar certo isso? Mas a gente procurou aplicar, entendeu, aquilo que elas orientavam dentro do rumo. Engraçado, por que também ir lá e depois fazer tudo diferente? Mas nós procuramos seguir grande parte das orientações.” (E05)

A professora parece estar entre aqueles que, segundo Gimeno Sácristán, entendem

¹⁰ ALVES, Júlia Maria Falivene Roberto (Coord.). O ensino de História temática nas escolas técnicas do CEETEPS. In: II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA *Anais*. São Paulo: USP/CNPQ, 1996, p.440.

as reformas como grandes ações de pessoas ilustres e só por isso valem a pena ser implementadas.¹¹ Por outro lado, a “história cronológica” que, segundo a proposta, teria de ser ultrapassada, era valiosa para outros alunos em outros tempos:

“Eu já tive grandes turmas no Estado, tempo de três anos de História, três anos de Geografia, no inciso três do Estado, eu tive colegiais assim maravilhosos no Estadão, que é a escola antiga daqui. Isso era uma fase áurea de realmente muito boa, de ótimas lembranças! A criançada triturava tudo e sabia tudo, saía, ia para vestibular, passava em tudo e aquilo cronológico, pegava aqueles livrões daí do Luis Koshiba, sabe, pegava fogo e a criançada triturava. Mas depois com o passar do tempo as coisas foram se modificando na rede, a clientela, e daí começamos a reparar que os meus alunos aqui no Centro, são muito mais interessados na História temática, muito mais, tinham muito mais prazer em estudar, e aquilo parece que me incentivou mais a gostar.” (E05)

A professora parece se conformar com o fato (já que o conhecimento histórico é amplo e no Centro são apenas duas aulas semanais) de ser então privilegiado o ensino a partir do tema Trabalho, já que são escolas técnicas que formam trabalhadores. Ela não parte da discussão da impossibilidade do ensino de toda a História, mas da impossibilidade do ensino de toda a História atualmente e nas escolas do Centro. Quando narra sobre sua prática a professora assume os conteúdos ensinados colocados na proposta como eixo básico, mas é necessário ir além:

“Acho importante como um eixo, acho interessante esse conhecimento para o aluno centrado no Trabalho, mas também muito necessário a criação de um clima propício para você poder trabalhar e ouvir. Quando eu vou falar: “Sindicalismo controlado”, na época de Vargas, como é que você vai falar nisso se você não mostrar desde o momento em que houve a ascensão de Vargas, o por que o mecanismo do café com leite, a Aliança Liberal, o processo político, para daí o aluno sentir as condições de ascensão, o tripé de apoio dele para uma ditadura e aí o mecanismo de leis trabalhistas, o controle sindical, tal? Então você tem forçosamente que dar o embasamento da questão, por exemplo, do Trabalho, na época de Vargas, você tem que fazer uma amarração geral! (...). O fenômeno Vargas é único? Senão ele vai ficar numa decorebinha,

¹¹ GIMENO SACRISTÁN, Jose. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998, p.87.

pensa que só aconteceu: “Ah, Vargas, leis trabalhistas, papapá, ah, os sindicatos eram controlados” Ele fica sabendo só isso? Ou ele pensa que só existe isso?” (E05)

O que se percebe, na entrevista da professora, é que ela traz um discurso contraditório: ao mesmo tempo que mostra que está de acordo com as discussões sobre a disciplina que aconteceram na instituição, quando fala sobre sua prática, ela apresenta um outro projeto: acha interessante o tema Trabalho, porque são alunos do curso técnico, mas defende o quanto é necessário que o aluno saiba mais, que o conhecimento histórico não se limite ao conhecimento das relações de trabalho. Isso acontece nas suas aulas, através das aulas expositivas que ela ministra, ou através de pesquisas que os alunos fazem, caso se interessem em se aprofundar em certo assunto.

Quanto às avaliações, por exemplo, ela defende, na entrevista, que não são mais fundamentais na relação com o aluno: esse é o debate colocado nos encontros. No entanto, quando ela exemplifica como avalia, percebe-se que faz um controle rígido das tarefas para os alunos e nos próprios alunos:

“Então eu tenho lá minha caderneta, eu corrijo toda a semana. Então a gente corrige tudo, analisando e aí eu visto os caderninhos deles, chamo um por um lá, ou vou na carteira, marco tudo o que eles fazem, são poucos os alunos que não fazem. Eu dou avaliação escrita também, lá um dia ou outro eu falo. “Nós vamos fazer tal dia, avaliação sobre tal assunto, estudem” Eu faço uma prova assim, eu tenho alguns testes, eu tenho assim uns mini textos para eles interpretarem. Eu faço uma provinha assim, vou chamar de mista, com múltiplas opções, entendeu? É difícil o aluno que não vai bem! Difícilimo, difícilimo!” (E05)

Difícilimo porque o aluno gosta e se interessa ou porque está o tempo todo sendo avaliado?

A professora E07 também vê a História temática como a possibilidade de ensinar a disciplina em dois anos:

“É como eu te falei, eu acho que é muito mais fácil você trabalhar com temas do que com a História cronológica, porque eu acho a História cronológica

mais, assim, maçante, você vai seguindo aquilo e é muito extensa, não dá para você abordar tudo! Tanto que História, quando a gente tinha o ensino técnico integrado, era só primeiro e segundo.(...) Então dois anos é difícil você trabalhar com História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e através desses textos do eixo temático, você vai e volta. Dá para você falar em Antiga, Média, Moderna, Contemporânea.” (E07)

Ir e vir na História

Para a professora E07, a História temática permite o ir e vir no tempo. No seu depoimento, quando exemplifica o que é esse ir e vir na História, argumenta que:

“Depende do texto que você está dando, depende do texto, você compara, por exemplo, o Trabalho, antes, como que eles conseguiam os objetos que eles tinham, os instrumentos de trabalho que eles tinham para poder fabricar alguma coisa, e hoje como que é? Então dá para fazer essa ponte observando o antigo e hoje também.” (E07)

Nessa fala percebe-se que para a professora o ir e vir na História se relaciona ao modo como os instrumentos de trabalho, nesse caso, se transformam ao longo do tempo. Nesse exemplo não é “ir e vir” é só “ir”.

Também para a professora E02 a proposta de História temática do Centro é importante para o aluno poder perceber que a História não é linear. Sua grande crítica ao ensino da História cronológica é que

“ você tinha um programa, Idade Antiga, Idade Média, Formação da Classe Operária, justificativa da formação da classe operária, do fim do Feudalismo! Então você tinha isso aqui como se fosse uma linha e você vai seguir.” (E02)

A História temática significou a possibilidade de se afastar dessa linearidade, porque, na sua versão, inicia-se o ensino com discussões próximas aos alunos, despertando no aluno o interesse pelo tema Trabalho:

“porque o que caracteriza a História temática, ao meu ver, é que você começa a trabalhar o tema bem próximo ao aluno primeiro, então ele vai começar a prestar atenção. Então a gente discutia, tinha alguns textos, algumas músicas que a gente trabalhava com eles e sobre o Trabalho, o trabalho cotidiano, trabalho oculto, essa coisa, e eles começavam a ficar mais sensíveis a esse olhar (...). A partir daí começava: “Mas e na Antigüidade como que era?” Então ia ver Grécia, Roma, então tinha alguns textos, cotidiano de Grécia, Roma. Às vezes um grupo ficava com um texto de um grupo diferente depois cada um ia socializar esse conhecimento” (E02)

Quando a professora narra sobre a prática dá um exemplo de como trabalhava em sala de aula na primeira série: dividia a classe e a partir da discussão inicial sobre o Trabalho, conforme o interesse, cada grupo iria buscar como se constituíam as relações de trabalho nos diferentes períodos: na Grécia, em Roma, a questão do trabalho das mulheres, entre outros assuntos. Depois apresentavam para a classe, socializando o conhecimento que haviam adquirido, e ela entrava com uma explicação a partir das apresentações do grupo. No seu depoimento isso é importante porque abre espaço para a discussão e participação do aluno.

Para o segundo ano, a professora fazia uma discussão sobre a sociedade tecnológica atual, com textos e outras fontes, filmes, por exemplo, e a partir daí voltava à revolução industrial para explicar esse presente, permitindo, segundo a professora, que o aluno conseguisse enxergar que a História não é linear, que o passado está relacionado ao presente, o que ampliaria a visão do aluno:

“Porque você não tem nada linear! De repente eu estou falando daqui, estou falando da última coisa que o Fernando Henrique falou, de repente volta, vai, vai, então você fica nessa prática! Que eu acho que, que eu acredito ser, o seu pensamento não é linear, portanto esse estudo não pode ser linear, parece que a História está toda arrumadinha, enfileirada, como se você fizesse a linha do tempo estanque mesmo!” (E02)

Como ela faz essa articulação passado/presente de períodos e contextos tão diferentes através do tema Trabalho? No seu depoimento ela não explica.

Nessa perspectiva de articulação de temas em contextos diferentes, ela trabalha em desenvolvimento de “projetos”. Segundo E02

“O ano passado eu fiz o projeto São Bernardo também, ficou excelente, ficou maravilhoso! Ficou redondinho, saiu um teatro maravilhoso. A gente fez um paralelo de São Bernardo, que é o início do capitalismo no campo com Carioba, que é uma vila operária nossa, que foi uma vila operária dos ingleses”(E02).

E a “Cultura popular”?

Na entrevista dos professores ela não aparece. Quando se referem ao tema da proposta alguns nomeiam como “Trabalho e Cultura Popular”, mas durante a entrevista, quando relatam sobre sua prática, nenhum deles menciona o trabalho em sala de aula com a questão da cultura popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões em torno da reforma do ensino de História fazem parte das reformas do Centro Paula Souza e a instituição, como promotora da reforma, apresenta o discurso da unificação curricular em torno de novas propostas curriculares com o significado, na perspectiva de Ivor Goodson, do “melhorismo”, isto é, da reforma como sinônimo de progresso.

A instituição, a partir de 1990, com esse discurso reformista, nomeou professores responsáveis por disciplina, os PRDs, assessorados por docentes universitários, para prescrever um currículo e selecionar aquilo que deveria ser ensinado nas escolas. Ao mesmo tempo, os PRDs deveriam capacitar os professores para que eles produzissem o novo e conseqüentemente, na perspectiva da instituição, para que se melhorasse o ensino das disciplinas.

No caso de História, a PRD C03 defende que nem o coordenador da CESG, nem qualquer outra pessoa da instituição interferiam no seu trabalho, isto é, ela tinha autonomia para elaborar qualquer proposta curricular de História e também para escolher a melhor estratégia a ser seguida para viabilizar as mudanças. O que se percebe é que a coordenação do ensino de História apresentou as mesmas perspectivas da administração central e a proposta de História temática, elaborada no início dos anos 90, está em sintonia com o projeto maior de reforma curricular da instituição: professores das diferentes escolas começaram a implementar um projeto de ensino de História em bases comuns e o projeto de reformulação e unificação dos conteúdos, que era um projeto da CESG, e portanto do Centro, começou a acontecer. Além do mais, a questão de apresentar o espaço dos encontros no Centro como o espaço do “convencimento”, de que aquela proposta trazia melhorias também é uma perspectiva da CESG, assim como é para os coordenadores de História. Segundo C03,

Então a gente trabalhou muito com isso também: para a proposta dar certo teve que trabalhar com a segurança do professor, com o convencimento dele, com a argumentação quando viessem falar com ele. E com material de apoio! Se não tivesse capacitação nem material de apoio não teria saído nunca essa proposta. Jogar essa proposta é como jogar no terreno árido, entendeu? Só segurou mesmo

o professor para ele começar a gostar da proposta o fato dele ir constantemente lá e ser trabalhado em pensar que era uma coisa nova, boa e que, portanto, valia a pena estar se aplicando naquilo e ouvindo críticas dos outros.(...)

Eu acho que foi um ato heróico da parte de quem começou fazer uma coisa com tanta, tantas forças contrárias. Olhava toda a rede da Secretaria de Educação não era assim, olhava todas as escolas particulares elas não eram assim, só você é assim por quê? Será que você tá certa?

E por que você acha que ele começou então?

Eu acho que por causa da paixão da gente que começou com ele!(...) Acho que também se a gente [os coordenadores de História] fosse inseguro ou assim não acreditasse tanto, não ia dar certo! A gente era muito apaixonado!” (C03)

Quando se examina as entrevistas dos professores, percebe-se que a proposta tem poder de reforma: os professores narram mudanças no seu trabalho e narram também um processo no qual, todos eles, contra ou favor, acabaram se posicionando em relação às discussões sobre o ensino da disciplina e a própria reforma curricular. Os professores mencionam também o quanto foi importante os encontros na instituição para envolver-ser e implementar o projeto, mas o seu terreno não é árido: eles não são meros executores da proposta porque foram capacitados pela instituição para trabalhar com ela em sala de aula. Nem tampouco assumem um projeto somente pela paixão dos coordenadores.

Os professores são protagonistas, como defende Gimeno Sacristán, para o bem ou para o mal, para enriquecer ou empobrecer propostas porque no agir formulam uma certa proposta, que como se viu no capítulo III, assumiu diferentes composições, proposições, objetivos, formas de agir, de se relacionar com os alunos, com os materiais didáticos, com as avaliações.

Se a proposta curricular tem poder de reforma e os professores são reformadores, a questão que fica é: produziu-se o bom e o novo no ensino de História como C03 afirma? Como se discutiu nesse trabalho, essa relação não é direta e reforma curricular nem sempre indica melhorias no ensino. Pode-se, aqui, apontar para a discussão da reforma em duas direções: na própria proposta de História temática do Centro e no processo de mudanças curriculares.

A proposta escrita, apresentada no capítulo I, e um grupo de professores têm o discurso da mudança total. Segundo Funari, o projeto “envolveu uma redefinição geral da

prática e dos pressupostos do ensino da disciplina”¹. Quando narram sobre a prática e sobre o que se configura como a História temática para os professores, percebe-se que as mudanças são parciais e seletivas e estão relacionadas às concepções de História e ensino de História, ao contexto das escolas técnicas e da instituição Centro Paula Souza, ao relacionamento aluno e professor.

Nos textos que apresentam a fundamentação teórica da proposta defini-se aquilo que não deve ser o ensino de História. Quando se verifica, nos textos escritos, quais são as bases da proposta, percebe-se elas são superficiais e confusas. Além disso, se apóiam muito mais nas teorias educacionais do que nas teorias do conhecimento histórico, que não são abordadas de forma profunda.

Os textos escritos entre 1991 e 1996 incorporam novos debates do discurso pedagógico, mas os conteúdos, aquilo que se ensina aos alunos se altera pouco nas diferentes versões da proposta Trabalho e Cultura Popular. As discussões do campo da pedagogia do período vão sendo incorporadas nos textos escritos da proposta sem que haja articulações com os saberes ensinados. Nesses textos as discussões sobre o conhecimento histórico estão em segundo plano.

Os encontros promovidos pela instituição são vistos como capacitação da proposta “Trabalho e Cultura Popular” e as discussões se referem ao como implementá-la, pois giram em torno do seu “saber fazer”. A proposta se torna então um programa curricular. Nessas ocasiões os professores participam das trocas de experiências, das trocas de materiais didáticos e as discussões sobre o conhecimento histórico acontecem via palestras e cursos de especialistas.

Os professores dissidentes, aqueles que não concordam com a proposta, a partir de 1992, ao que tudo indica, não conseguem fazer a crítica ao programa de História temática que se transformou no projeto oficial da instituição. No Centro Paula Souza as iniciativas são pautadas nas ações da CESP e o espaço de problematização da proposta fica restrito à implementação.

Isso leva a se pensar na segunda questão: para Gimeno Sacristán, as mudanças educativas, entendidas como transformação das idéias e das práticas não são repentinas

¹ FUNARI, Pedro Paulo A. *A História e o sentido das escolas técnicas*. São Paulo: CEETEPS/UNESP, 1991, p.3.

nem tampouco lineares. Para o autor “a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem que apanhar o processo em andamento. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória. As ações e programas têm de incidir nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para a iniciativa dos professores”.²

No caso do Centro Paula Souza, existiu um movimento de envolver os professores mas em torno da implementação e capacitação de um determinado projeto e, nesse esquema, sem fomentar os espaços de problematização das idéias e do conhecimento dos professores, pouco se altera o sujeito da prática.

Fica o desafio de se pensar que, como argumenta Gimeno Sacritán, mais do que propor conteúdos e sugestões a serem implantados deveria se fomentar os dilemas para que estimulem esse espaço problemático que os professores desenvolvem no nível do pensamento e da prática quando se confrontam com novos projetos.

² Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p.77.

BIBLIOGRAFIA

Fontes e Documentos

1. Documentação Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. (ordem cronológica)

CEETEPS. *Regimento comum das escolas técnicas estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”*. São Paulo: CEETEPS, 1984.

CEETEPS. Deliberação nº6 de 21 de abril de 1988. Dispõe sobre a criação da Coordenadoria de Segundo Grau. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 08 de abril de 1988. Seção I p.15.

CEETEPS. *Catálogo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza 88/89* São Paulo: CEETEPS, 1989.

CEETEPS. *Catálogo 20 Anos de ensino Tecnológico*. São Paulo: CEETEPS, 1990.

CEETEPS. Deliberação nº8 de 25 de abril de 1990. Fixa normas para indicação dos Diretores das ETes do CEETEPS. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 9 de maio de 1990. Seção I p.25.

CEETEPS. *Relatório de atividades de 1989*. São Paulo: CEETEPS, 1990.

CEETEPS. *Relatório de atividades de 1990*. São Paulo: CEETEPS, 1991.

CEETEPS. *Relatório de atividades de outubro/91 a setembro/92*. São Paulo: CEETEPS, 1992.

CEETEPS. *Relatório de atividades de 1993*. São Paulo, CEETEPS, 1994.

CEETEPS. *As propostas de CEETEPS: ensino técnico, ensino médio, sistema de avaliação*. São Paulo: CETEC/CEETEPS, 1998.

2. Legislação estadual referente ao CEETEPS (ordem cronológica)

SÃO PAULO (ESTADO), Decreto-lei de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Palácio dos Bandeirantes, São Paulo, 06 out. 1969.

SÃO PAULO (ESTADO), Decreto n.º 1.418 de 10 de abril de 1973. Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos. Palácio dos Bandeirantes, São Paulo, 10 abril 1973.

SÃO PAULO (ESTADO), Decreto n.º 16.309, de 4 de dezembro de 1980. Integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 5 de fevereiro de 1981. Seção I p.7.

SÃO PAULO (ESTADO), Decreto n.º 17.412, de 31 de julho de 1981. Dispõe sobre a instituição do sistema retributório dos docentes e auxiliares do magistério do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 01 de agosto de 1981. Seção I p.01.

SÃO PAULO (ESTADO), Decreto n.º 18.421, de 5 de fevereiro de 1982. Altera as denominações e integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 de fevereiro de 1982. Seção I p.02.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto n.º 28.493, de 9 de junho de 1988. Altera a redação de dispositivos do Decreto n.º 17.412, de 31 de julho de 1981. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 01 de outubro de 1988. Seção I p.01.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto n.º 34.032, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a Transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência e tecnologia e Desenvolvimento Econômico e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 23 de outubro de 1991. Seção I p.01.

SÃO PAULO (ESTADO), Decreto n.º 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a Transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 de outubro de 1993. Seção I p.06.

3. Propostas Curriculares de História (ordem cronológica)

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de história: 1º Grau*. Por: Equipe técnica de Estudos Sociais - História. 3ª ed. Preliminar. São Paulo: CENP, 1986.

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de história: 1º Grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História: 2ª Grau*. Versão Preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1993.

4. Propostas de História temática do CEETEPS (ordem cronológica)

FUNARI, Pedro Paulo A. *A História e o sentido das escolas técnicas*. São Paulo: CEETEPS/UNESP, 1991.

CEETEPS. *Propostas para um programa de História temática*. São Paulo, CEETEPS, 1992.

ALVES, Júlia Maria Falivene Roberto. *Por que optamos pela História Temática?* São Paulo: CEETEPS, 1994.

CEETEPS. *Programação de conteúdos de História temática – versão 1995*. São Paulo, CEETEPS, 1995.

CEETEPS. *Programação de conteúdos de História temática- versão 1996*. São Paulo, CEETEPS, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo; ALVES, Falivene, Júlia. “O ensino de História no segundo grau: uma experiência.” *Primeira Versão*. Campinas, SP, n.62, dez. 1995.

ALVES, Júlia Maria Falivene Roberto (Coord.). O ensino de História temática nas escolas técnicas do CEETEPS. In: II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA *Anais*. São Paulo: USP/CNPQ, 1996. p.431-443.

5. Documentação ensino de História CESG/CETEC CEETEPS (ordem cronológica)

SOUZA, Maria de Fátima S. *Apresentação dos objetivos e metodologia do ensino de História*. São Paulo: CEETEPS, 1991. Arquivo pessoal professora Maria de Fátima S. de Souza.

SOUZA, Maria de Fátima S. *Questionário informativo*. São Paulo: CEETEPS, 1991. Arquivo pessoal professora Maria de Fátima S. de Souza.

SOUZA, Maria de Fátima S. *Relatório de atividade do ano de 1991*. São Paulo, CEETEPS, 1991. Arquivo pessoal professora Maria de Fátima S. de Souza.

FUNARI, Pedro Paulo. *Plano de curso de extensão universitária: a História temática: Escravidão e Cultura Popular*. São Paulo: CEETEPS sd. Arquivo pessoal professora Maria de Fátima S. de Souza.

SOUZA, Maria de Fátima S. *Atas dos encontros com professores de CEETEPS*. Agenda pessoal. 1991. Arquivo pessoal professora Maria de Fátima S. de Souza.

CEETEPS. Ofício nº 509/91 de 18 de novembro de 1991. São Paulo: CEETEPS, 1991. Arquivo pessoal professora Maria de Fátima S. de Souza.

SOUZA Maria de Fátima S. *Atas dos encontros com professores de CEETEPS*. Agenda pessoal. 1992. Arquivo pessoal professora Maria de Fátima S. de Souza

ALVES Julia F. *Relatório de atividades do ano de 1992*. São Paulo: CEETEPS, novembro de 1993. Arquivo pessoal professora Julia Alves

ALVES, Julia F. *Programação proposta para os encontros de professores de História temática em 1996*. São Paulo: CEETEPS, 1995. Arquivo pessoal professora Julia Alves.

Livros e Artigos

1. Obras sobre o ensino de História

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol.13, n. 25/26, p.193-220, set.92/agos.93.

_____. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações. In BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

CABRINI, Conceição et. al. *O ensino de História; revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CADERNOS CEDES n.º 10. *A prática do ensino de História*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *A História no centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Didática). Faculdade de Educação, USP.

_____. *Projetando a mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira: um estudo sobre o discurso pedagógico a partir da imprensa especializada*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Didática). Faculdade de Educação, USP.

III ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais*. Campinas, SP: Gráfica FE/Unicamp, 1999.

IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2000.

FENELON, Déa. A questão dos Estudos Sociais.” IN CADERNOS CEDES n.º 10. *A prática do ensino de História*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história: diversificação da abordagens. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p.197-208, set.1989/fev. 1990.

_____. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Campinas, SP, 1996. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) Faculdade de Educação, Unicamp.

- _____. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas, SP, 2000. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) Faculdade de Educação, Unicamp.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, vol.13, n.25/26, p. 143-162, 1992.
- PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- RICCI, Claudia S. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo*. São Paulo: Editora Annablume, 1999.
- ROSSI, Vera Lúcia Sobongi di. *Refazendo a escola pública? Tropeços e conquistas*. Campinas, SP, 1994. Dissertação.(Mestrado) Faculdade de Educação, Unicamp.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Maria Rosa (Orgs.). *III Encontro: perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.
- SILVA, Marcos Antônio da (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1987.
- SILVA, Marcos Antônio, ANTONACCI, Maria Antonieta M. Vivências da contramão - produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 9-29, set.1989/fev.1990.
- ZAMBONI, Ernesta. *Que História é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História*. Campinas, SP: 1991. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação, Unicamp.

2. Obras Gerais

- ALCÁZAR i GARRIDO, Joan. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol.13, n. 25/26, p.33-54, set.92/agos.93.
- ARAÚJO, Almério Melquíades. *A reformulação curricular nas escolas do CEETEPS: uma experiência inovadora*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo). PUCSP.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo:Cortez; Rio de Janeiro:Editora UFF; Brasília: Flacso do Brasil, 1991.

- _____. *O Ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1994.
- FERREIRA, Marieta M ; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- FERRETTI, Celso J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face as reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 70, pp. 80-99, abril 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998a.
- _____. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998b. p. 85-108.
- _____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 63-92.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. *Historia del currículum*. Barcelona: Ediciones Pomares/Corredor S.A. . 1995.
- KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- LAVILLE, Christian. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem sucedida que a anterior? In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUCSP, 1998. p. 109-124.
- MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MOTOYAMA, Shozo (Org). *Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS*. São Paulo: UNESP/CEETEPS, 1995.
- PETEROSSY, Helena G. *A formação dos formadores*. Campinas, SP, 1996. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Unicamp.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RUS PEREZ, José Roberto. *A política educacional do Estado de São Paulo 1967-1990*. . Campinas, SP, 1994. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Unicamp.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.), MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SODRÉ, Roberto Costa de Abreu. *A reforma do ensino superior*. Campinas, SP: Editora Universidade de Campinas, 1970.

ANEXOS

ANEXO 1

Professores de História no CEETEPS

Entrevistados	Forma de ingresso no CEETEPS	Ano do ingresso no CEETEPS	Situação atual no CEETEPS
E01	Processo Seletivo *	1982	ativa
E02	Processo Seletivo	1980	ativa
E03	Processo Seletivo	1983	ativa
E04	Processo Seletivo	1992	ativa
E05	Transferência **	1982	ativa
E06	Transferência	1982	aposentou-se em 1998
E07	Transferência	1982	ativa
E08	Transferência	1982	ativa
E09	Transferência	1980	aposentou-se em 1997
E10	Processo Seletivo	1992	ativa
E11	Processo Seletivo	1989	ativa
E12	Processo Seletivo	1992	ativa

* O Processo Seletivo de professores para o ingresso no CEETEPS se faz diretamente nas escolas e consta de: análise de currículo e aula-teste.

** Por ocasião da passagem das escolas da rede estadual para o CEETEPS os professores efetivos da rede estadual tiveram a opção de serem transferidos da Secretaria da Educação para o Centro.

ANEXO 2

Professores de História do CEETPS - formação acadêmica

Entrevistado	Formação		
	Curso	Faculdade	Data
E01	História	PUC	1978
E02	História	UNESP	1973
E03	História	USP	1963
E04	História/Sociologia *	USP	1986
E05	Estudos Sociais	Faculdade de Sorocaba	1970
E06	Estudos Sociais/Pedagogia	Faculdade de Sorocaba	1972
E07	História	Faculdade de Sorocaba	1980
E08	História	USP	1980
E09	Pedagogia	Santos	1965
	História	Mogi das Cruzes	1979
E10	História **	Unicamp	1982
E11	Ciências Sociais	UNESP	1981
E12	História	USP	1985

* Doutorando em História Econômica pela GV.

** Doutorado em História pela USP.

ANEXO 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Como você se tornou professor do Centro Paula Souza?
2. Por que foi trabalhar lá? Quais as condições de trabalho no Centro Paula Souza?
3. Gostaria que você me contasse como foi o processo de reformulação do ensino de História.
- 3.1- Como surgiu a discussão? Quem levou a cabo? Conhece os motivos que levaram a se fazer uma mudança curricular no ensino de História?
- 3.2- Existia uma proposta escrita? Quais os autores da proposta? Estava explícito na época? Alguém assinava?
- 3.3 - Houve discussão sobre a proposta? Como foi? Qual sua participação no processo?
- 3.4 - Houve mudanças na proposta? Em decorrência de quais fatores?

- 4 - Qual a sua opinião a respeito da organização temática do ensino de história colocado na proposta?
- 5 - Como você trabalhava com a proposta em sala de aula?
- 6- E os alunos como a receberam?
- 7- Na sua opinião houve mudança e ou permanência no ensino de História após a introdução dessa proposta? Qual foi ?
- 8- Na sua opinião qual é o papel do professor no ensino de História?
- 9- Na sua opinião qual o objetivo do ensino de História?
- Você permite que eu utilize sua entrevista na minha dissertação de mestrado?
- Obrigada!

ANEXO 4

Proposta Temática: ESCRAVIDÃO E CULTURA POPULAR

TEMAS E TEXTOS:

1. A escravidão e a exploração do trabalho: a escravidão como sistema

- J. Pinsky, *A escravidão no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1988 (Coleção Repensando a História, 78 pp.).

2. A resistência à escravidão

- C. Moura, *Quilombos, resistência ao escravismo*. São Paulo, Ática, 1989. (Coleção Princípios, n.180, 84pp.)
- M. L. D. Mott, *Submissão e resistência, a mulher na luta contra a escravidão*. São Paulo, Contexto, 1988 (Coleção Repensando a História, 86pp.).

3. Abolição

- A . T. Montenegro, *Abolição*. São Paulo, Ática, 1988 (Coleção Princípios, n.127, 79pp.)

4. Cultura afro-brasileira

- J.G.C. Magnani, *Umbanda*, São Paulo, Ática, 1988. (Coleção Princípios, n.34, 86pp.)

fonte:

FUNARI, Pedro Paulo A. *A História e o sentido das escolas técnicas*. São Paulo: CEETEPS/UNESP, 1991.

ANEXO 4.1

ANEXO 5