

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DELCEIDE MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA AO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DA CIDADANIA: um estudo de caso**

São Luís
2005

DELCEIDE MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA AO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DA CIDADANIA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Maranhão, para obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria da Conceição Brenha
Raposo

São Luís
2005

Ferreira, Delcineide Maria da Conceição

As contribuições do ensino de história ao processo de formação da cidadania: um estudo de caso / Delcineide Maria da Conceição Ferreira – São Luís, 2005.

214f

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2004.

1. História – Estudo e ensino I. Título
CDU 372.48

DELCINEIDE MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA AO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DA CIDADANIA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Maranhão, para obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Aprovada em / /

Banca Examinadora

Profª Drª Maria da Conceição Brenha Raposo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

1º Examinador

2º Examinador

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a conclusão deste trabalho quando a possibilidade de realizá-lo foi muito forte.

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim;

À professora Maria Conceição Brenha Raposo, pela confiança, incentivo e orientação segura;

A Welflem Sagadilha, pela paciência durante os momentos de dificuldades;

À Silvana Vetter, pela amizade constante;

Aos professores do Mestrado em Educação, pelos conhecimentos adquiridos durante as aulas;

Às professoras Maria de Fátima Felix Rosar e Maria da Glória pelas contribuições pertinentes quando do exame de qualificação deste trabalho;

A todos que direta e indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

“A História nada faz, não possui riquezas imensas, não entra em batalhas. É, antes, o homem, o homem realmente vivo, que faz tudo, que possui a luta”.

Marx

RESUMO

O presente trabalho procura evidenciar as contribuições que o ensino da História pode oferecer ao aluno do Ensino Médio mediante uma prática pedagógica que leve em consideração a análise e a reflexão. Diante do quadro caótico da educação pública (e também privada) de nosso país, e especialmente em nosso Estado, consideramos oportuna a preocupação com um ensino que oriente para a participação ativa e crítica do indivíduo frente às diferentes instâncias sociais, um ensino capaz de possibilitar ao aluno situar-se no mundo, perceber-se um ser que transforma, constrói, participa. Entretanto, não deixamos de ressaltar os limites que uma sociedade acostumada a definir posições impõe a uma educação desse tipo. A pesquisa encaminhar-se-á a partir da análise teórica e de entrevistas gravadas com professores de duas escolas públicas de São Luís – MA (Liceu Maranhense e Complexo Educacional Edison Lobão), e posteriormente procederemos à elaboração do relatório da pesquisa de campo com parte da dissertação.

Palavras-chave: História, Ensino, Cidadania, Ensino Médio.

ABSTRACT

The present paper seeks to evidence all contributions that the teaching of History can offer to High School students (as well as other levels; we stressed High School students due to the theoretical cut of this study) through a pedagogic practice that takes in consideration analysis and reflexion. This way, facing the chaotic picture of public education (as well private one) in Brazil, especially in the State of Maranhão, the worry about a teaching in which it is possible the active and critical participation of the person before different social instances is considered here very important. A teaching capable of make possible for students to find themselves in modern world as well as see themselves as human beings who can transform, build and participate. However, it has to be stressed that the limits of a society accustomed to define positions require an education of this kind. The research will be conducted from the theoretical analysis as well as interviews with teachers from two public schools in São Luís City (Liceu Maranhense High School and Complexo Educacional Edison Lobão High School); afterward, there will be elaborated a report of the research as part of a future dissertation.

Keywords: History. Teaching. Citizenship. High school teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA: trajetória e predomínio positivista....	15
2.1	Positivismo, Marxismo, Nova História: breve caracterização.....	18
3	FUNÇÕES DA ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA.....	32
3.1	Função Reprodutivista.....	37
3.2	Função Emancipatória.....	41
4	ESCOLA E FORMAÇÃO DA CIDADANIA.....	49
5	O ENSINO DA HISTÓRIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA.....	61
5.1	O Ensino de História no Brasil: controle e mudanças.....	71
5.2	Caracterização das escolas pesquisadas.....	89
5.2.1	Complexo Educacional “Governador Edison Lobão” – CEGEL.....	91
5.2.2	Centro de Ensino Médio “Liceu Maranhense”.....	91
5.3	O ensino de História no currículo e programas do Complexo Educacional “Edison Lobão” e do Centro de Ensino Médio “Liceu Maranhense”.....	92
5.4	Concepção de história dos professores e alunos.....	105
5.4.1	Concepção de história dos professores.....	146
5.4.2	Concepção de história dos alunos.....	154
6	CONCLUSÃO.....	170
	REFÊNCIAS.....	175

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Conteúdos programáticos, por série e disciplina do Ensino Fundamental (séries iniciais) dos Estados de São Paulo e Minas Gerais – década de 1970	80
QUADRO 2 – Conteúdos programáticos, por série e disciplina do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries) dos Estados de São Paulo e Minas Gerais – década de 1970	82
QUADRO 3 – Conteúdos programáticos, por série e disciplina do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries) dos Estados de São Paulo e Minas Gerais – década de 1970	83
QUADRO 4 – Primeiro bloco de perguntas e respostas dos professores	105
QUADRO 5 – Segundo bloco de perguntas e respostas dos professores	113
QUADRO 6 – Terceiro bloco de perguntas e respostas dos professores	121
126	
QUADRO 7 – Quarto bloco de perguntas e respostas dos professores	125
QUADRO 8 – Quinto bloco de perguntas e respostas dos professores.....	133
QUADRO 9 – Sexto bloco de perguntas e respostas dos professores	142
QUADRO 10 – Concepções de história dos professores das escolas pesquisadas	147
QUADRO 11 – Primeiro bloco de perguntas e respostas dos alunos	155
QUADRO 12 – Primeiro bloco de perguntas e respostas dos alunos	161

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, como demonstram alguns estudos (ALTHUSSER, 1974; BOURDIEU e PASSERON, 1970), consiste em um objeto muito mais complexo do que normalmente poderíamos supor. Dessa forma, sua ordenação, ou seja, a forma aparentemente “normal” como se conduz, esconde significações muito sérias, oriundas de fatores que (não exclusivamente) se encontram externos à escola.

Normalmente, todos os anos, jovens que conseguem concluir o Ensino Médio passam a engrossar a imensa massa de excluídos de nossa sociedade. Passaram pelas nossas escolas públicas (e também privadas) e poderiam, se aplicada uma prática pedagógica mais consciente e comprometida com a justiça social, via contradições do sistema, assumir, diante da vida, atitudes de mudança, ou melhor, poderiam ter posicionamentos mais firmes frente à realidade.

Entretanto, é importante lembrar que destacamos a importância da escola na formação da consciência para o exercício da cidadania porque acreditamos na mesma como um dos (não o único) “grandes instrumentos para a formação democrática, mas também o teste decisivo sobre o êxito e o desenvolvimento – sempre dinâmico – da democracia como regime político”. (BENEDIVES, 1998).

O processo de rearticulação do capital, empreendido especialmente após a década de 70, trouxe conseqüências dramáticas para o mundo do trabalho, um processo no qual a subjetividade do trabalhador assumiu um papel central, acentuando-se a dificuldade desse mesmo trabalhador em objetivar-se para si (no sentido da alienação) e, portanto, de perceber-se enquanto produto e produtor do conhecimento histórico, porque a grande preocupação do capital tem sido seu próprio fortalecimento, dificultando a possibilidade do homem de percepção de sua realidade, ofuscada pela aparência do predomínio da mercadoria.

Essa tem sido a nossa realidade. Esse é o meio no qual estão inseridos os alunos que saem do Ensino Médio em busca de oportunidades, sem instrumentação intelectual, desestruturados para a vida, vítimas da ideologia impregnada (especialmente via escola) pela classe dominante. É dentro dessa realidade que destacamos a importância do conhecimento histórico e de um ensino que oriente para a “socialização de valores e a prática da democracia nos âmbitos institucionais

cotidianos e que possibilite a participação ativa e crítica, assim como as experiências de organização”. (IMBERNÓN, 2000, p. 189).

Acreditamos ter o professor de História (assim como os demais professores) condições de reunir em sua prática tal possibilidade e dessa forma direcionar o ensino da História que refuta a análise e a compreensão para um ensino mais crítico, dinâmico e, portanto, reflexivo. Um ensino que permita ao educando perceber-se sujeito não apenas passivo (no sentido de que sofre as conseqüências do sistema e aceita a tutela do Estado), mas também ativo (aquele cidadão que pratica o exercício da participação política, abrindo mais espaços de participação), perceber-se um ser que constrói, que transforma individual e coletivamente. Gramsci, (1991a, p. 12) acerca dessa questão, depois de considerar todos os homens filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente, nos faz a seguinte indagação:

É preferível pensar sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia, e na atividade intelectual do vigário ou do velho patriarca, cuja sabedoria dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar da própria produção da História do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

O questionamento de Gramsci adverte para a construção de um pensamento crítico, reflexivo, verdadeiramente filosófico. Entendemos que a dignidade do homem depende em muito da sua concepção de mundo. Construir um pensamento o mais “autêntico” possível faz parte da conquista dessa dignidade.

De acordo com várias análises (BERGER e LUCKMANN, 1978; BOURDIEU, 1970), somos produto (e produtores) de uma cultura arbitrária, onde interiorizamos o mundo de forma naturalmente imposta. Apesar de acreditarmos na existência das contradições, não podemos negar esta verdade.

De forma natural, somos aquilo que nos ensinaram a ser. Portanto, muito mais séria passa a ser tal constatação quando nada é feito no sentido de se explorar as contradições que permeiam a realidade. O que será do homem que não trabalha na construção de um pensamento crítico, que não desenvolve o hábito de reflexão e

da análise? É nesse sentido que destacamos as contribuições do ensino da História para o processo de formação da cidadania.

Por outro lado, é importante frisar que neste trabalho não intencionamos reforçar ou confundir a nossa reflexão com discussões “românticas” que têm evidenciado o conhecimento como solução para todos os problemas que enfrentamos. Sabemos que a difusão de um conhecimento crítico-reflexivo não representa a saída para as nossas dificuldades, porém acreditamos que, dentro da tessitura da realidade, isto constitui também um caminho que pode ser trabalhado melhor do que vem sendo.

O ensino da História em nossas escolas tem, ao longo dos anos, fortalecido e atendido a uma prática dominante: a negligência à análise, à compreensão e principalmente à idéia de processo não linear. Essa prática deriva de uma noção de processo como mudança linear que destaca os acontecimentos como singulares ou particulares, o que resulta num conhecimento fragmentado. De acordo com Silma Nunes (1996, p. 29):

Isto, por certo, não se identifica com o ensino da História em que os homens são vistos como sujeitos que produzem ativamente o conhecimento histórico, o que implicaria em uma mudança na conceituação historiográfica e da História.

Todavia, isto não parece preocupar um grande número de profissionais que ainda atuam segundo a prática acima destacada. Somente um professor instrumentalizado poderia atuar de forma a contribuir na busca da autonomia do aluno. Enfatizamos, assim, a necessidade do conhecimento, da práxis pedagógica e da valorização da diversidade cultural na prática do professor pois, independentemente da área de atuação, é importante para os profissionais da educação estarem atentos à construção de uma escola que promova a equidade.

Enquanto formadores de opinião, os professores têm participação importante na formação, no aluno, de uma concepção de história que lhe proporcione o auto-conhecimento e a valorização do passado, adotando uma concepção que permita a desmistificação de estereótipos arraigados no ideário social, o que nos remete ao pensamento gramsciano acerca dos intelectuais orgânicos. Gramsci define o intelectual orgânico pelo lugar e função ocupados por este no seio de determinada estrutura social. Para Gramsci, a transformação das estruturas sociais exige conflitos objetivos, necessários, mas exige

fundamentalmente a consciência e a vontade. Sem intelectual não há transformação: a liberdade, portanto, é essencial dentro desse processo histórico. (PIOTTE, 1975, p. 23).

A reflexão gramsciana faz um convite à transformação, certamente via espaços contraditórios do sistema, exercendo-se, é claro, o papel de intelectuais orgânicos.

Cada conceito, dependendo da forma como venha a ser trabalhado pelo professor de História, irá contribuir para uma aprendizagem que ajuda a alienar ou a libertar. Trabalhar o tempo, por exemplo, exige antes de tudo a compreensão de suas diferentes noções, já que lidamos com a idéia de curta, média e longa duração. Para o aluno, essas noções têm grande importância na compreensão de seus limites e possibilidades no que se relaciona à transformação da sociedade em que vivemos. Segundo Hobsbawm (2002, p. 30):

Paradoxalmente, o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma. Ele se converte na descoberta da História como um processo de mudança direcional, de desenvolvimento ou evolução.

De acordo com o que podemos perceber, trabalhar a noção de passado vista simplesmente como passado não terá para o aluno significado algum. Dessa forma, o professor negligencia a noção de processo e também impossibilita a compreensão da sociedade como construtiva, histórica. Gramsci (1991a, p. 13), acerca da importância do estudo do passado, nos faz questionamentos e nos indica respostas:

Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos anacrônicos em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos. Ou, pelo menos, somos “compostos” bizarramente. E ocorre, de fato, que grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros, manifestam-se atrasados com relação a sua posição social, sendo, portanto, incapazes de completa autonomia histórica.

As construções feitas pelos alunos das categorias que “estudam” em História caminham junto da posição que desempenharão dentro da sociedade, enquanto membros de determinada classe social. Nesse sentido, Gramsci (apud PIOTTE, 1975, p. 20) enfatiza que a formação da consciência autônoma e homogênea de uma classe depende especialmente do conhecimento de seu

passado e do passado de outras classes sociais. Pois o presente só se explica pelo passado.

Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser-se o próprio, quer dizer ser patrão de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem e da sua própria disciplina. E não se pode obter isso se não se conhecer também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram e à qual queremos substituir a nossa.

Uma prática pedagógica que leve em consideração a análise dos fatos e que trate os conceitos presentes no estudo da História com um mínimo de coerência certamente poderá desencadear efeitos muito significativos dentro do processo ensino–aprendizagem em História. É indispensável o empenho de todos no processo de formação de uma sociedade mais cidadã, mas é bastante visível a oposição a isto. Temos na política neoliberal um adversário fortíssimo, porém a acomodação jamais será instrumento de luta da classe “dominada”.

Diante do exposto, para discutir alguns dos problemas até aqui colocados, tentaremos estruturar esse trabalho da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Concepções de História: trajetória e predomínio positivista; 3. Funções da escola no processo de formação da cidadania; 4. Escola e formação da cidadania: algumas considerações; 5. O ensino da História no processo de formação da cidadania e 6. Conclusão.

Em Concepções de História: trajetória e predomínio positivista, procuraremos realizar uma breve exposição acerca das principais correntes historiográficas presentes nos meios acadêmico e escolar (Positivismo, Marxismo e a Nova História, oriunda da escola dos Annales), por entendermos as correntes teóricas como elementos importantes dentro do processo ensino-aprendizagem em História, viabilizando a formação de diferentes concepções, na medida em que se constituem espaços de disputa de poder.

Quanto às funções da escola no processo de formação da cidadania, enfatizaremos a necessidade sentida de tratarmos tal questão da forma menos utópica possível, procurando desvelar a escola enquanto aparelho ideológico e, portanto, maior inculcadora dos pressupostos que contribuem massivamente para sustentação da ordem vigente, porque acreditamos que o conhecimento de tais mecanismos facilitará aos professores (que sentirem desejo e necessidade) a utilização dos espaços munidos de contradições no sentido da transformação do modelo dominante.

Com relação à Escola e formação da cidadania: algumas considerações, defenderemos a necessidade do desvelamento do caráter sócio-histórico da categoria cidadania, evidenciando a mudança sofrida em seu conceito de acordo com o tempo e o espaço em questão. Com isto, objetivamos ressaltar o seu entendimento enquanto construção social.

Posteriormente destacaremos o ensino da História no processo de formação da cidadania. Tentaremos expor um breve relato sobre o ensino de História em nosso país e do quanto este foi negligenciado, especialmente durante os anos da ditadura militar. Apresentaremos o resultado da pesquisa realizada com professores do Ensino Médio em duas escolas públicas de São Luís – MA (Liceu Maranhense e Complexo Educacional Edison Lobão), na qual pretendemos analisar a prática do professor e as concepções esboçadas pelos alunos acerca do ensino de História, no sentido de identificar até que ponto esse ensino tem contribuído ou poderá contribuir para o processo de formação da cidadania do aluno.

Para obtenção dessas respostas, trabalhamos com entrevistas gravadas com os professores e aplicação de questionários com os alunos. Para tanto, durante a pesquisa, procuramos evidenciar:

- contribuições do ensino de História para a formação do discente;
- concepção de história;
- associação à corrente historiográfica;
- concepção de cidadania;
- importância do currículo de História;
- realização do planejamento;
- leitura realizada pelo professor;
- bibliografia indicada para os alunos;
- confiança no potencial do aluno da rede pública;
- dificuldades geradas pelo fraco domínio de leitura e escrita dos alunos;
- importância da retenção do conteúdo pelo aluno;
- metodologia utilizada;

- História regional;
- preocupação em enfatizar o homem comum na tessitura da história;
- dificuldades enfrentadas pelos professores dentro e fora da escola;

Os obstáculos que envolvem o trabalho dos professores são graves: sucateamento das escolas, bibliotecas desativadas, ausência de recursos, inexistência de projetos pedagógicos viáveis etc. No entanto, muito mais graves são os efeitos que uma prática pedagógica que não leve em consideração a ética e a formação do indivíduo para a participação ativa na vida pública pode produzir para a sociedade.

Tentamos analisar o discurso dos professores e as respostas dos alunos aos questionamentos, relacionando o resultado obtido à teoria priorizada nesse estudo, ou seja, um conteúdo teórico metodológico que aponta para a transformação, considerando os aspectos de produção da vida material na análise do real, sem, é claro, desconsiderar os aspectos culturais, visto que acreditamos na idéia do complexo, em que os elementos de constituição da realidade se complementam e se integram, sem, contudo, perder a noção de totalidade concreta.

A temática desse estudo se originou do convívio no Ensino Médio (como professora de História) da rede pública estadual, onde observamos as dificuldades de análise e reflexão, e conseqüentemente o baixo rendimento escolar constantemente apresentado pela maioria dos alunos da rede aqui referida.

Faz-se importante lembrar que as dificuldades à qual nos referimos não estão presentes somente na rede pública, porém enfatizamos tal rede em função da delimitação do estudo.

Diante disto, reafirmamos como importante a preocupação com a construção de uma escola que oriente para a crítica e a reflexão e, portanto, para o exercício da cidadania. Acreditamos que o ensino da História poderá em muito contribuir nesse sentido, na medida em que seu principal objetivo consiste em situar o aluno no mundo e dessa forma possibilitar ao mesmo perceber-se sujeito histórico, alguém capaz de ver a realidade como tessitura onde todos os poderes estão imbricados, mas não determinados.

2 **CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA:** trajetória e predomínio positivista

Num momento em que acreditar na instituição escolar pública, em especial, tem sido difícil, repensar a importância do educador dentro de um processo de construção e reconstrução da dignidade humana torna-se fundamental. E é a partir dessa realidade que enfatizamos a contribuição do conhecimento histórico para a formação de cidadãos mais críticos, detentores de um conhecimento que considere o sujeito como um ser sócio-histórico, apto a interagir dentro do meio social no qual está inserido.

Evidentemente, atrelada a essa necessidade de um conhecimento mais crítico, dinâmico, capaz de permitir ao homem conceber-se construtor da história, temos a atuação do profissional de História e, portanto, sua concepção de história, visto que, uma prática pedagógica que possibilite a formação de um ser mais crítico e reflexivo depende em muito dessa concepção do profissional.

Na condição de ser sócio-histórico, as concepções do homem são fruto de seu tempo e de seu espaço. Nesse sentido, destacaremos a existência de diferentes momentos no processo de desenvolvimento das concepções de história, assim como a coexistência dessas diferentes concepções.

É justamente a prevalência de concepções, que desconsideram o homem comum dentro desse fazer da história, que facilita a perpetuação de conceitos e preconceitos já existentes, isto por meio de um processo tácito que culmina no favorecimento da conservação da ordem estabelecida, dificultando o tão alardeado desenvolvimento da consciência crítica, do pensar por si mesmo.

Falar em autenticidade, quando se trata das concepções de mundo interiorizada por nós, torna-se algo bastante difícil se admitirmos que, preponderantemente, somos uma construção social. Berger e Luckman (1978), comprovam que desde que nascemos passamos a interiorizar o mundo de forma imposta, naturalmente, porque não temos nada em mente para contrapor. Logicamente, o processo ensino-aprendizagem, em qualquer área do conhecimento e, portanto, no da História, apresenta-se condicionado a esta situação, favorável à sustentação do modelo social vigente.

Desde o momento em que se originou, até hoje, a História tem sido um instrumento consideravelmente significativo, ou seja, tem sido fonte de legitimação

do modelo de sociedade predominante. A esse respeito, o historiador Eric Hobsbawm (2002, p. 145, grifo nosso) destaca:

[...], resta uma zona nebulosa entre a atividade científica e a proposição política que talvez afete mais os historiadores que aos demais, **porque foram usados desde tempos imemoriais para legitimar as pretensões por exemplo, dinásticas ou territoriais de políticos.**

Partindo dessa afirmação é inquestionável que, ao longo dos anos, a História vem sendo muito bem utilizada no sentido da legitimação dos interesses de alguns grupos privilegiados.

A História emergiu enquanto disciplina acadêmica sustentada no Positivismo e no Cientificismo a partir do século XIX.

Enquanto disciplina acadêmica dentro da órbita do Positivismo, a História, e também o seu ensino, assumiram características marcadamente positivistas. Nesse sentido, a concepção de ensino dominante configurou-se mergulhada em pressupostos positivistas, a exemplo de elementos como a organização social e política. Conseqüentemente, o ensino da História e especialmente a produção historiográfica assumiram características voltadas ao fetichismo dos documentos e à narrativa dos fatos. Em crítica a tal postura, assim expressou-se Edward Carr (1978, p. 18):

O fetichismo dos fatos do século XIX, era completado e justificado por um fetichismo de documentos. Os documentos eram sacrário do templo dos fatos. O historiador respeitoso aproximava-se deles com a cabeça inclinada e deles falava em tom reverente. Se está nos documentos é porque é verdade.

A tendência positivista tem como um de seus principais representantes Leopold Von Hanke, que defendia os seguintes pressupostos: a completa autonomia do historiador em relação ao objeto e vice-versa e a objetividade dos fatos. Defendia, assim, a objetividade dos documentos, que uma vez reunidos devem ser apenas apresentados, refutando a parcialidade do historiador, apesar do esforço deste último no sentido de atender a exigência da neutralidade científica.

Mas o que nos dizem os documentos – decretos, tratados, registros de arrendamento, publicações parlamentares – quando nos ocupamos deles? Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava – o que ele pensava que havia acontecido, o que havia de acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo o que ele próprio pensava pensar. Nada disso significa alguma coisa, até que o historiador trabalhe sobre esse material e decifre-o. Os fatos, mesmo se encontrados em documentos, ou não, ainda têm de ser processados pelo historiador antes que se possa fazer qualquer uso deles: o uso que se faz deles é, se me permitem colocar dessa forma, o processo do processamento.

Desse modo, estruturou-se em relação à História uma concepção de neutralidade científica baseada nas reflexões científicas do Positivismo.

Adam Shaff (1971, p. 284) procurou demonstrar a impossibilidade do alcance dessa verdade plena, apregoada pelos positivistas.

O historiador – sujeito que conhece – é um homem como qualquer outro e não pode libertar-se das suas características humanas: não é capaz de pensar sem as categorias de uma língua determinada, possui uma realidade histórica concreta, pertence a uma nação, a uma classe, a um meio, a um grupo profissional, etc., com todas as conseqüências que tudo isso implica no plano dos estereótipos que aceita inconscientemente, em geral, da cultura de que é ao mesmo tempo criação e criador etc. Se juntando a isso os fatos biológicos e psicossomáticos que constituem um poderoso agente de diferenciação individual, obtemos uma quantidade de parâmetros, possuindo, além disso, uma estrutura complicada e cuja resultante define o indivíduo como sujeito no processo do conhecimento.

Percebe-se, assim, impossível a produção de um conhecimento histórico plenamente objetivo, capaz de perpetuar-se sem modificações. Desse modo, a predominância do positivismo, enquanto principal corrente historiográfica, representa um anacronismo, dificultando a visão da história pelo homem como tecida por este: impossibilita reconhecer a realidade histórica enquanto tessitura.

Admitindo-se que é a realidade histórica que condiciona a historiografia, percebe-se que a escola rankeana daquele período foi também tendenciosa mesmo quando tentava negar a sua tendenciosidade.

Dessa forma, o ensino da história que se estabeleceu em nossas escolas ao longo do tempo foi um ensino que fortaleceu a objetividade dos fatos, negligenciou a ação do homem comum, enfatizando a idéia de processo não linear. Isto decorre do entendimento de processo histórico como mudança linear, que destaca os acontecimentos como singulares ou particulares, fragmentando o conhecimento.

Registra-se que no processo de desenvolvimento da sociedade européia, novos modelos de explicação científica ganharam espaço no ensino da História, notadamente o marxista e o oriundo da Escola dos Annales. No entanto, o predomínio do modelo positivista até os dias atuais continua bem acentuado – como constatamos na pesquisa empírica realizada com os professores de duas escolas públicas – apesar dos esforços de alguns profissionais da História no sentido da mudança. Tal predomínio, de acordo com determinados estudos, ocorre especialmente em função das distorções das novas teorias, na medida em que, mesmo apoiando-se nos principais eixos dessas teorias, freqüentemente

professores de História e, especialmente os livros didáticos, subvertem importantes categorias das referidas correntes.

Com relação à teoria produzida pela Escola dos Annales – destacada também como mais uma opção teórico-metodológica – o problema apontado tem sido a mera preocupação dos autores de livros didáticos e de professores com a adequação de seus trabalhos às exigências do mercado e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, do Ministério da Educação – MEC.

No encaminhamento de nossas análises faz-se necessária uma breve caracterização do pensamento positivista, do marxista – responsável pela sensibilização para mudança da concepção de história dominante, a partir dos anos 80, em nosso país - assim como da Escola dos Annales, corrente ainda bastante restrita ao ambiente acadêmico e, portanto, utilizada de forma muito conturbada dentro das escolas de ensino médio, especialmente.

2.1 Positivismo, Marxismo, Nova História: breve caracterização

O Positivismo tem sua origem no século XIX e seu principal representante foi Auguste Comte. O arcabouço positivista gira em torno de sua preocupação marcante com os problemas de organização social e política. Como forma de oposição ao pensamento idealista de Hegel, fortemente influenciado pelo enciclopedismo e pelo empirismo inglês, a teoria positivista enfatiza o Cientificismo. Tal corrente epistemológica encontra-se, dessa forma, profundamente marcada pela associação que realiza das ciências das sociedades com as ciências naturais, atribuindo à sociedade um caráter biológico, levando-nos a constatar no ideário positivista o pensamento de Charles Darwin, do qual decorre a noção de evolução natural da sociedade.

É preciso reconhecer que a concepção comtiana consiste em uma forma de “libertação” do conhecimento do campo do misticismo (teológico) e do idealismo (metafísico), na medida em que, baseada na observação criteriosa dos acontecimentos, priorizava o raciocínio. Defensor da Física Social, Comte acreditava na evolução natural das sociedades e, portanto, na idéia de ordem e progresso social.

No campo da História, o ideário positivista constituiu o cerne da escola rankeana, profundamente preocupada com a objetividade e a fidelidade dos documentos:

A história acadêmica, enquanto inspirada pelo ensino e exemplo de Leopold Von Ranke e publicada nos periódicos especializados que se desenvolveram na última parte do século, estava correta em se contrapor à generalização baseada em fatos não confiáveis. Por outro lado, concentrava todos os seus esforços na tarefa de estabelecer fatos e com isso contribuiu pouco para a história, exceto por um conjunto de critérios empíricos para avaliar certos tipos de evidência documental [...] e as técnicas auxiliares necessárias a esse intento. (HOBSBAWN, 2002, p. 155-156).

Seguramente a ausência de análise e a exigência da neutralidade do historiador no trato com os dados empobrecem em muito a construção do conhecimento. No entanto, não podemos negar que, apesar de suas limitações, a escola rankeana tem grande relevância no processo de construção do conhecimento histórico.

Contudo, adotar na atualidade uma prática que não considere a relação do sujeito com o objeto de estudo e que ainda priorize o documento como dado objetivo, perpetuando a história das glórias dos grandes personagens, representa uma prática no mínimo infrutífera.

É nesse aspecto que destacamos a necessidade de libertação da produção historiográfica e da prática docente do arcabouço positivista. Segundo Hobsbawn (1997), tal prática perpetua a história singular, negligencia determinados fenômenos e dignifica outros, impossibilitando a percepção de construção da história de forma coletiva. Qualquer prática que repudie a análise é bastante criticável, uma vez que o conhecimento histórico é infinito, construído e modificado continuamente. Shaff (1971, p. 131), com grande propriedade, adverte:

[...], a história é perpetuamente variável e reescrevemos—a constantemente, não apenas porque descobrimos fatos novos, mas também porque a nossa perspectiva sobre o que é um fato histórico (ou seja, sobre o que é importante do ponto de vista histórico) muda.

A afirmação acima faz parte da oposição dos presentistas ao Positivismo realizada por Adam Shaff em sua obra História e Verdade. Apesar de sabermos que existem fatos históricos que dificilmente serão mudados, sabemos também que o comentário citado é uma grande verdade.

Porém, é necessário reconhecer que pensar dessa forma (de acordo com o postulado de Shaff), segundo o Positivismo, representou por muito tempo uma

heresia, razão pela qual o ensino da História organizou-se num processo marcado por aspectos como: reificação de um passado de glória, memorização, resgate, objetividade, neutralidade. Construiu-se, assim, uma noção de História com significado implícito, ancorada na visão liberal do século XIX, herdeira do Iluminismo.

Verdadeiramente, o ideal revolucionário que assolou a França de 1789 encaminhou-se para a projeção e consolidação do pensamento reacionário burguês.

De fato, existia uma necessidade da burguesia de afastar a imposição da religiosidade e de assegurar o posicionamento político tão almejado. Essa é uma trajetória que se organizou desde o Renascimento, ganhou vulto com a Reforma Religiosa e com a Revolução Industrial, respaldou-se no Iluminismo e consolidou-se com a Revolução Francesa.

Fica bastante claro, assim, o vínculo entre a produção, difusão do conhecimento histórico, realidade histórica e estruturação do poder.

Observa-se, portanto, oportuna para aquele momento, a concepção positivista da História. Entretanto, enquanto principal corrente historiográfica, a predominância do positivismo representa para todos aqueles que desejam a mudança da ordem vigente, um anacronismo, dificultando a visão da história pelo homem como tecida por este, ou seja, impossibilita reconhecer a realidade histórica enquanto construção humana.

Configurada a influência positivista e da escola rankeana no processo de produção do conhecimento histórico e, conseqüentemente, na transposição deste para os ambientes escolares, direcionaremos nossas análises acerca da influência da teoria marxista na produção e difusão do conhecimento histórico, partindo das idéias do próprio Marx e de Engels.

Segundo Shaff (1971), a teoria do materialismo histórico foi apresentada por Marx e Engels sob forma de ensaios, podendo sua doutrina ser aplicada no campo da História.

A teoria da base e da superestrutura dá ênfase a um problema importante para a Sociologia do conhecimento: “a gênese e o desenvolvimento das idéias e das opiniões humanas, iniciando particularmente sobre os fatos sociais”. Marx e Engels, a esse respeito, questionam se trata-se de uma questão autônoma ou heterônoma. Respondendo, afirmam que “a consciência humana é heterônoma, é o reflexo da existência social dos homens”.

Para os autores, a relação entre a consciência social e a existência social, que não deve ser vista como uma relação unilateral de causa e efeito, é uma relação da base com a superestrutura. Porém, tal colocação é metafórica, causando problemas de entendimento para os que a analisaram literalmente.

A base seria a existência social sobre a qual, em última instância, emerge a superestrutura, representada pelo campo das idéias e das instituições.

Na base estão as forças produtivas, assim como as relações de produção. Para Shaff, as relações de produção configuram as relações mais diversas, tanto de trabalho quanto de propriedade, sendo, portanto, as forças produtivas e as relações de produção a existência social do modo de produção.

Assim, a base, em última instância, influencia a superestrutura. A consciência aqui é considerada um reflexo da realidade objetiva. No entanto, não se trata de uma consciência completamente autógena (exclusiva do sujeito), nem autônoma (simples filiação de idéias). “É um reflexo, mas um reflexo considerado num sentido particular, filosófico, deste termo, e não se nega nem a autonomia relativa do seu desenvolvimento, nem a sua ação sobre o desenvolvimento da base”. (SHAFF,1971).

Admitindo-se a influência da base sobre a superestrutura, admite-se o condicionamento social da consciência e, portanto, de suas transformações. Assim, se existe condicionamento social da consciência, e se as relações de produção determinam a divisão de classes, que por sua vez representam interesses diferentes e que certamente atuam sobre as atitudes cognitivas dos homens, obviamente os conhecimentos produzidos são diferentes.

Essa é a base teórica do materialismo histórico exposta por Adam Shaff em História e verdade (1971).

Com esses pressupostos, inserimo-nos na análise da influência do marxismo sobre a produção e o ensino da História.

Baseando-se na análise das relações sociais e, especialmente, nas contradições existentes no bojo dessas relações, a teoria marxista foi elaborada como mais uma forma de explicação da sociedade européia daquele momento (primeira metade do século XIX), no que terminou por influenciar fortemente o campo da História.

Marx evidencia, em sua teoria, o conflito e a exploração, isto é, traz às claras a exploração da burguesia sobre o proletariado, as relações de antagonismo

e, portanto, de conflito que se estabelecem entre as referidas classes sociais. Rejeita a idéia de consenso, destaca a necessidade de considerar a realidade concreta e refuta a neutralidade científica. Mais uma vez, as contribuições de Shaff (1971, p. 285) são elucidadoras:

O trabalho do historiador, como diz Henri Pirenne, é ao mesmo tempo uma síntese e uma hipótese: uma síntese na medida em que o historiador tende a reconstituir a totalidade da imagem a partir do conhecimento dos fatos particulares; uma hipótese na medida em que as relações estabelecidas entre esses fatos não são nunca absolutamente evidentes, nem confiáveis. Seria mais indicado dizer que a produção do historiador é uma síntese hipotética, porque os dois aspectos do trabalho do historiador – a síntese e a hipótese – só podem ser distinguidas pela abstração; na realidade, constituem uma unidade. Sublinhar o caráter hipotético dos resultados do trabalho do historiador, é apreender em outros termos, o papel que desempenha o fator subjetivo neste trabalho.

Sem dúvida, a teoria marxista significou uma verdadeira superação do que até aquele momento se havia produzido em História, enriquecendo tanto a escrita quanto o ensino da mesma posteriormente.

Indiscutivelmente, o cerne da teoria marxista é o materialismo histórico que pode ser sintetizado numa só fase: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, (MARX apud HOBBSAWM, 2002, p. 174).

Sobre o materialismo histórico:

Essa concepção da história, portanto, baseia-se na exposição do processo real de produção – começando da produção material da vida em si mesma – e abrangendo a forma de relações associadas e criadas por esse modo de produção, isto é, a sociedade civil em suas várias etapas, enquanto base de toda história; descrevendo-a em sua ação enquanto Estado e, também, explicando como todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência, religião, filosofia, moralidade, etc. dela derivam, e, acompanhando o processo de sua formação a partir dessa base; dessa forma, a coisa toda pode, é claro, ser descrita em sua totalidade (e, conseqüentemente, também, a ação recíproca desses vários aspectos entre si). (MARX apud HOBBSAWN, 2002, p. 174-175).

Marx deixa, assim, patente a idéia de totalidade concreta onde o sujeito, é claro, enquanto construtor da história, deve ser evidenciado, além do que se pode também observar que Marx conjuga dentro desse bojo de inter-relações o cultural e o social. Hobsbawn (2002, p. 175), sobre tal aspecto, assim expressou-se:

Devemos notar, de passagem, que para Marx e Engels, ‘o processo real de produção’ não é simplesmente a ‘produção material da vida em si mesma’, mas algo mais amplo. Para empregar a correta afirmação de Eric Wolf, ‘é o conjunto complexo de relações mutuamente dependentes entre a natureza, trabalho social e organização social’. Deve-se notar também que os seres humanos produzem tanto com a mão quanto com a cabeça.

Outro aspecto da teoria marxista importante de ser destacado é o da necessidade defendida e imposta pela mesma de engajamento político, no caso do historiador ou do professor de História.

Entretanto, com relação à utilização da teoria marxista nas produções historiográficas e na sua transposição para os ambientes escolares, o marxismo tem enfrentado o problema das distorções, que consistem em interpretações diferenciadas, baseadas em releituras da teoria marxista. Nesse sentido, vejamos o posicionamento de Hobsbawn (2002, p. 161, grifo nosso):

O grosso do que consideramos como influência marxista sobre a historiografia, certamente foi **marxista vulgar** [...]. Consiste na ênfase geral sobre os fatores econômicos e sociais da história, dominante a partir da Segunda Guerra Mundial apenas em uma minoria de países (por exemplo, até recentemente, a Alemanha Ocidental e os Estados Unidos), e que continua a ganhar terreno. Devemos repetir que esta tendência, embora sem dúvida produto da influência marxista, não tem nenhuma ligação com o pensamento de Marx.

Certamente que esse tem sido um dos principais problemas da historiografia que diz utilizar o pensamento de Marx em suas análises.

Muitas críticas são feitas com relação a algumas categorias do materialismo histórico (determinismo econômico, por exemplo), no entanto algumas delas podem ser perfeitamente refutadas, considerando os escritos originais de Karl Marx. Por outro lado, é bom lembrar que estamos tratando de um método dialético, que traz a superação como uma de suas categorias, e que a dialética pressupõe recriação, mudança.

Eric Hobsbawn (2002, p. 183-184), na sua obra “Sobre História”, resumiu o impacto de Marx sobre a historiografia cem anos depois de sua morte (de Marx) em quatro pontos que considera essenciais.

(1) A influência de Marx nos países não socialistas é hoje, sem dúvida, maior entre os historiadores do que jamais foi durante minha vida – e minha memória remonta a cinquenta anos – e, provavelmente maior do que jamais foi desde sua morte. (É óbvio que a situação nos países oficialmente comprometidos com suas idéias não é comparável.) Isso é preciso ser dito, porque neste momento há um generalizado afastamento dos intelectuais em relação a Marx, particularmente na França e na Itália. O fato é que sua influência pode ser percebida não só no número de historiadores que afirmam ser marxistas, que é muito grande, e no número daqueles que reconhecem sua importância para a história (tais como Braudel na França, a escola de Bielefeld na Alemanha), mas também no grande número de historiadores ex-marxistas, muitas vezes eminentes, que zelam pelo nome de Marx diante do mundo (como Postan). Além disso, há muitos elementos que, há cinquenta anos, eram enfatizados principalmente por marxistas e agora se tornaram componentes da principal corrente da história. É verdade

que isso não se deu apenas graças a Karl Marx, mas o marxismo foi provavelmente a principal influência na “modernização” da historiografia.

(2) Tal como hoje escrita e discutida, pelo menos na maioria dos países, a história marxista toma Marx como ponto de partida e não como ponto de chegada. Não quero dizer que ela discorde necessariamente dos textos de Marx, embora esteja pronta a fazer isso onde esses estiverem factualmente errados ou obsoletos. É o que claramente acontece no caso de suas concepções sobre as sociedades orientais e o ‘modo de produção asiático’, por brilhantes e profundas que sejam, quase sempre, suas observações, e também no caso de suas concepções sobre as sociedades primitivas e sua evolução. Como destacou um livro recente sobre o marxismo e a antropologia, de autoria de um antropólogo marxista: ‘o conhecimento de Marx e Engels sobre as sociedades primitivas era totalmente insuficiente como base para a antropologia moderna’. Tampouco quero dizer que a história marxista deseje necessariamente revisar ou abandonar as linhas mestras da concepção materialista da história, embora esteja pronta a considerá-las criticamente, onde for necessário. Eu, pelo menos, não quero abandonar a concepção materialista da história. Mas a história marxista, em suas versões mais frutíferas, hoje prefere utilizar seus métodos em lugar de comentar seus textos – exceto onde esses claramente mereçam ser comentados. Tentamos fazer o que o próprio Marx não tinha ainda feito.

(3) A história marxista hoje é pluralista. Uma única interpretação ‘correta’ da história não é o legado que Marx nos deixou: tornou-se parte da herança do marxismo, particularmente a partir de 1930 ou por volta dessa época, mas não é mais aceita ou aceitável, pelo menos onde as pessoas dispõem de escolha do assunto. Esse pluralismo tem suas desvantagens. São mais óbvias entre pessoas que teorizam sobre a história que entre aquelas que a escrevem, mas são visíveis até entre estas últimas. Sem embargo, quer pensemos essas desvantagens como maiores ou menores que as vantagens, o pluralismo da obra marxista hoje é um fato inelutável. Na verdade, não há nada de errado nisso. A ciência é um diálogo entre diferentes opiniões baseadas em um método comum. Apenas deixa de ser ciência quando não há método para decidir qual das opiniões em contenda está errada ou é menos frutífera. Infelizmente, esse costuma ser o caso na história, mas de modo algum, apenas na história marxista.

(4) A história marxista hoje não é, nem pode ser, isolada do restante do pensamento e da pesquisa histórica. Esta é uma proposição bilateral. Por um lado, os marxistas não mais rejeitam – exceto como fonte de matéria-prima para seu trabalho – os escritos de historiadores que não afirmam ser marxistas, ou que são, de fato, antimarxistas. Se constituem boa história, devem ser levados em conta. Isso, contudo, não nos impede de criticar e mover batalhas ideológicas até mesmo contra bons historiadores que atuam como ideólogos. Por outro lado, o marxismo transformou tanto a viga-mestra da história que hoje é quase impossível dizer se uma determinada obra foi escrita por um marxista ou por um não-marxista, a menos que o autor anuncie sua posição ideológica. Isso não é motivo para se lamentar. Gostaria de prenciar um tempo em que ninguém pergunte se os autores são marxistas ou não, porque os marxistas poderiam então estar satisfeitos com a transformação da história obtida com as idéias de Marx. Mas estamos longe de tal condição utópica: as lutas de classe e de libertação, ideológicas e políticas, do século XX são tais que isso é até inconcebível. Quanto ao futuro previsível, teremos que defender Marx e o marxismo dentro e fora da história, contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso, também estaremos defendendo a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor.

Mesmo em face de todas as críticas que o marxismo tem sofrido, sua contribuição para o avanço da historiografia é inquestionável. É somente a partir da difusão de seus pressupostos que a produção historiográfica, assim como o ensino da História, tomam nova direção, mesmo que de forma mais “rigorosa” apenas dentro dos ambientes acadêmicos. Torna-se bastante difícil pensar em emancipação humana, consciência política, etc, sem considerar-se os pressupostos marxistas.

A percepção do homem enquanto sujeito produtor da História e potencialmente capaz de interferir na mesma é algo muito presente no marxismo: “a história nada faz, não possui riquezas imensas, não entra em batalhas. É, antes, o homem, o homem realmente vivo, que faz tudo, que possui e que luta”. (MARX e ENGELS apud CARR, 1978, p. 45).

Verdadeiramente, a História singular em nada contribuirá no sentido de permitir ao aluno perceber-se envolvido na tessitura da história, e certamente tal prática só poderá respaldar a sustentação dos privilégios de uns poucos, possibilitando a continuidade da ordem vigente. Nesse sentido, a contribuição do marxismo à História é grande, na medida em que além de explicar a realidade, aponta também para a superação da mesma. Embora não saibamos como se comportará a história, é importante ter consciência da capacidade de cada indivíduo no processo da sua construção e igualmente, importante evidenciar o homem enquanto um ser sócio-histórico, produto e produtor da cultura.

Nessa perspectiva, vemos como preocupantes determinados posicionamentos atuais, ou seja, algumas críticas direcionadas ao marxismo que questionam, ou mesmo desconsideram tal paradigma, no sentido de que o mesmo não seria mais capaz de possibilitar uma explicação do real. São críticas que partem do chamado pensamento pós-moderno, que se diz preocupado com o estudo de questões que considera negligenciadas pelo paradigma científico da modernidade.

Diante do quadro socio-econômico estabelecido, instaurou-se toda uma ideologia que tem considerado o capitalismo o último modo de produção a ser experimentado, tentando, assim, difundir o fim da história. Ou seja, o projeto iluminista havia se cumprindo, pelo menos em parte, estabelecendo uma aparente regulação social viabilizada pelo sistema capitalista. “A convicção de que a prosperidade chegara para ficar e representava a normalidade capitalista tornou-se

um fator determinante do desenvolvimento da teoria social da esquerda”. (Wood, 1999, p.9).

Muitos dos principais objetivos do Iluminismo, sugeriu ele, haviam sido, de fato, realizados: a racionalização da organização social e política; o progresso científico e tecnológico, que teria sido inconcebível para o mais otimista dos sonhadores do Iluminismo; a disseminação da educação universal nas sociedades ocidentais avançadas; e assim por diante. (WOOD, 1999, p. 08).

É nesse sentido que o pós-modernismo proclama o fim da História, instaurando uma espécie de pessimismo político, no sentido da vitória do capitalismo, baseado tanto nos aspectos negativos da modernidade quanto no “sucesso” do capitalismo. Para os pós-modernos:

Não podemos chegar à origem dos muitos poderes que nos oprimem. Nem tampouco, certamente, aspirar algum tipo de oposição unificada, de emancipação humana geral, ou mesmo a uma contestação geral do capitalismo, como os socialistas costumam acreditar; o máximo que podemos esperar é um bom número de resistências particulares e separadas. (WOOD, 1999, p. 15).

Desse modo, partindo da negação da possibilidade de emancipação humana, os pós-modernistas elencam uma série de argumentos os quais consideram não trabalhados pelos marxistas. De acordo com Foster (1999, 202-203), dentre as principais argumentações incitadas pelo pós-modernismo, destacam-se:

- não há um centro na história e o poder é disperso de modo que se deve dar atenção a microaspectos da história e às margens da mente, nas quais as relações de poder e conhecimento ainda podem ser discernidas, mesmo que com pouca ordem;
- ênfase às diferenças;
- rejeição às meta narrativas grandiosas de quaisquer lutas centrais que definam a história;
- ênfase às investigações ‘genealógicas’ do poder ‘mais próximas do corpo’, áreas não trabalhadas pela teoria social;
- o papel da língua na organização do poder, ou seja, a concentração no discurso como o único elemento construtivo das relações sociais;
- influência marcante no tocante à análise feminista, à teoria da formação social, à teoria cultural, às concepções políticas de fiscalização e controle, etc;

- ênfase ao pessoal num momento em que o mesmo tornou-se político.

Para Foster, este ceticismo/nihilismo exacerbado e a rejeição à modernidade e ao Iluminismo imprimiram ao pós-modernismo um caráter radical, porém, sem qualquer projeto radical de transformação da ordem.

O que se verifica nessa negação da validade da crítica histórica é a própria negação da crítica ao capitalismo, reafirmando a concepção do fim da história. O pós-modernismo se coloca numa posição de transcendência da modernidade, entretanto, sem transcender o capitalismo, ou seja, apontou-se para um novo modelo, mantendo-se as relações de exploração que sempre caracterizou o sistema capitalista.

Desse modo, percebe-se como mais atual ainda a utopia concreta do marxismo. Mais que nunca é preciso reafirmar a atualidade do materialismo histórico que, por seu lado, não foge a uma autocrítica, “precisamente para expulsar todos os tipos de ‘essencialismos’, ‘positivismos’ e ‘estruturalismos’ que foram introduzidos na filosofia da própria práxis”, autocrítica essa que conduziu às teorias de pensadores tais como Gramsci, Sartre, Thompson e Raymond Williams. (FOSTER, 1999).

Faz-se interessante destacar que a teoria marxista, como qualquer outra teoria esboçada num tempo e num espaço determinado, é passível de críticas e autocríticas. Entretanto, o legado teórico de Karl Marx pode contribuir muito para o estudo dos temas que afirmam os pós-modernos terem sido relegados pelo marxismo. Por outro lado, muito do que se critica no marxismo pouco tem a ver com pensamento de Marx, advindo, na sua maioria, de interpretações do que escreveu o Karl Marx. Assim, elementos criticados pelo pensamento pós-moderno têm sido constantemente esclarecidos a partir de análises mais próximas dos escritos de Marx. Entre esses elementos, ressaltamos a linguagem, a cultura, o reducionismo e o determinismo.

Em relação à linguagem, David MacNally in Wood e Foster (1999) defende que a partir dos escritos de Marx há condições para explicar a questão da língua e sua influência no processo de estruturação das práticas sociais, apesar de Marx e Engels não terem desenvolvido nenhuma teoria sobre a língua. Assim, afirma que em *A ideologia alemã* não é negado o papel da consciência na vida humana. O idealismo não é condenado por Marx e Engels por enfatizar a importância do pensamento e da língua, mas por dar-lhes uma existência independente. Criticam-se, sim, o fato de se estudar a língua separada da totalidade da prática humana

prática. “A interação social, no entanto, não é simplesmente discursiva. A fala não é um campo com existência independente, mas um aspecto de umnexo multifacetado de relações sociais”. (MacNally, 1999, p. 36).

Sobre cultura e determinismo econômico, ressalta-se que não se tem no marxismo uma preocupação com a questão cultural da forma como vem sendo enfocada pelo pós-modernismo, e muito menos pretende o marxismo diminuir a importância do aspecto cultural para os estudos científicos da realidade. Entretanto, a primazia estabelecida pelo pensamento marxista à produção material no que se relaciona à explicação da realidade não significa que o processo real de produção seja simplesmente a produção material da vida em si mesma, mas constitui-se algo mais abrangente. Citando Eric Wolf, Hobsbawn define o processo de produção assim: ‘é o conjunto complexo de relações mutuamente dependentes entre natureza, trabalho, trabalho social e organização social’. (WOLF, 1983, p. 74, apud HOBBSAWN, 2002, p. 175). Os homens produzem tanto com as mãos como com a cabeça. Essa concepção, para Hobsbawn, não é história, mas um guia para a História, um programa de pesquisa. Citando novamente A ideologia Alemã, Hobsbawn esclarece:

Onde termina a especulação, onde começa a vida real, ali, conseqüentemente, começa a ciência real, positiva, a explicação da atividade prática, do processo prático do desenvolvimento humano [...] Quando a realidade é descrita, a filosofia autosuficiente [dri selbständige Philosophie] perde seu meio de existência. Na melhor das hipóteses, seu lugar apenas pode ser assumido por uma síntese de resultados mais gerais, abstrações derivadas da observação do desenvolvimento histórico dos homens. Essas abstrações em si mesmas, divorciadas da história real, não possuem absolutamente nenhum valor. Podem servir apenas para facilitar a ordenação do material histórico, para indicar a seqüência de seus distintos estratos. Mas de modo algum forma uma receita ou esquema, como faz a filosofia, para seccionar nitidamente as épocas da história.

Pode ser considerada, assim, bastante sensata a forma como Eric Hobsbawn encerra a questão de se saber se Marx abstrai ou não a cultura de suas análises do real. Para Hobsbawn, Marx é o oposto de um reducionista econômico. Nem tudo é determinado pelos fenômenos econômicos. Desse modo, as visões de mundo dos homens determinam formas diferentes de existência social, assim como estas últimas determinam as primeiras. (HOBBSAWN, 2002, p. 175-176).

A partir do pensamento de Marx, portanto, torna-se difícil aceitar, sem questionar, as críticas de abstração e determinismo econômico dirigidas ao marxismo. No pensamento pós-moderno as condições de exploração social não são

entendidas a partir de um fundamento material sistêmico, ganhando um aspecto estritamente cultural, microcósmico, portanto, de difícil apreensão real.

A importância crescente da cultura para o político e o econômico não é uma consequência da tendência para a separação ou a diferenciação nessas esferas, mas sim da saturação e da penetração mais gerais da própria redução de tudo à condição de mercadoria, que pode agora colonizar grandes zonas da área cultural até então dela protegidas e, na verdade, na maior parte, hostis e incompatíveis com sua lógica. (JAMESON, 1999, p. 193).

Portanto, ainda é discutível questionar a validade do pensamento marxista no que se relaciona à explicação da realidade, visto que sua concepção é de natureza estrutural e não-moralizante. Sua ação política não é do tipo efêmera.

Quanto ao reducionismo, para José Paulo Neto, Marx não é um autor reducionista que atribui fatores diversos aos fenômenos, visto que trabalhou de forma sistêmica com a categoria da totalidade. Tal crítica, para esse autor, seria, assim, impertinente a Marx.

No que se refere a metanarrativas, pode-se realizar micropesquisas e conservar-se uma perspectiva ampla de sociedade, do processo social e da história. O tamanho do objeto não define sua relação com a totalidade.

Sobre o determinismo, esclarece-se que Marx foi um pesquisador que estava junto do movimento social, logo, torna-se natural que defendesse a idéia de que o socialismo chegaria. Entretanto, isso não significa que exista um determinismo em Marx. Para João Paulo Neto, a idéia final é de evolucionismo, a qual deve-se distinguir de evolução.

João Paulo Neto argumenta ainda que todas essas críticas dirigidas ao marxismo já remontam o século XIX, não são novas, sendo pertinentes à produção marxista e não ao pensamento do próprio Marx, na medida em que este último em muito diferencia-se das várias linhas de explicação e desenvolvimento da tradução marxista.

“O marxismo é a ciência do capitalismo” (PAULO NETO, 2000), sendo contraditório, então, propagar a sua morte. Por outro lado, constitui-se também um paradoxo defender a tolerância, a paz, o respeito à diferença abstraindo-se os valores da modernidade e a transcendência do capitalismo. Ou seja, toda situação de barbárie que vivenciamos hoje precisa ser analisada a partir de um fundamento sistêmico; do contrário, chegaremos a um resultado inverso: uma sociedade dividida e profundamente preconceituosa.

Como terceira abordagem histórica também utilizada nos ambientes escolares surgiu a Nova História. A mesma tem sua origem na Escola dos Annales, que se originou na França, na década de 20 e a qual sua história pode ser dividida em três fases. A primeira fase tem como principais representantes Marc Bloc e Lucien Febvre e entre seus principais pressupostos estava a relação da História com outras disciplinas. Além do estreitamento da relação da História com disciplinas como a Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Lingüística, tal corrente destaca a História social em detrimento da História política.

A segunda fase da Escola dos Annales tem como principal representante Fernand Braudel que deu excelentes contribuições para o ensino da História. A ênfase dada por Braudel às mudanças de longa duração certamente se constituiu numa de suas grandes contribuições ao estudo da História.

A terceira geração da Escola dos Annales, marca da década de 70, corresponde ao que realmente chamamos Nova História e seus pressupostos têm origem na noção de arbitrariedade. Nesse sentido, as relações sociais e institucionais estariam permeadas de simbolismo, especialmente a serviço da manutenção da ordem estabelecida. A Nova História impõe sua ênfase, assim, ao nível das relações naturais e do simbólico presentes no âmbito da sociedade. É a Nova História a responsável pela introdução de termos como cotidiano, gênero, imagem, mentalidades e outros, demarcando, assim, os chamados microcosmos (bastante questionados) no âmbito historiográfico. Para Ciro Flamarion Cardoso, a Escola dos Annales é considerada uma dissidência do marxismo, estando as suas duas primeiras fases muito próximas da teoria marxista. É na sua terceira fase caracterizada pelo pensamento pós-moderno, já resumidamente discutido nesse estudo, que se dá o seu afastamento mais radical com relação ao pensamento marxista. Assim, a mesma propagou-se como uma corrente “nova”, munida de outras fontes, métodos e explicações.

Peter Burke, na obra “A Escrita da História”, faz uma síntese na qual opõe a antiga à nova história. São seis os pontos abordados pelo autor:

- O paradigma tradicional trabalha ou sempre trabalhou a História do ponto de vista da política. Trata-se de uma História mais nacional e internacional do que regional. A História da arte, por exemplo, ou da ciência, mesmo estudadas, o eram de modo um tanto periférico.

A Nova História, por sua vez, demonstrou interesse por todo tipo de atividade do homem. Para essa corrente, tudo tem um passado, cuja história pode ser reconstituída e relacionada ao restante do passado, de onde decorre a expressão “história total”. Os últimos trinta anos foram marcados por histórias de temas antes não trabalhados: história da infância, morte, loucura, clima, odores, sujeira, limpeza, gestos, corpo, feminilidade, leitura, fala, silêncio, etc. O que antes era visto como inaceitável passa a ser visto como uma “construção cultural”.

“A base filosófica da Nova História é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída”.

- A Nova História enfatiza as estruturas, em detrimento da narrativa dos acontecimentos, comum à História tradicional. Braudel, por exemplo, prioriza as mudanças econômicas e sociais de longa duração e as transformações geo-históricas de longuíssima duração. Mesmo contestada, a História das estruturas tem sido ainda bastante trabalhada.
- A História Tradicional costuma trabalhar com uma visão de cima da história, dos “grandes feitos”, heróis, glórias, estadistas, generais, etc. A Nova História se opõe a isto com o que chama de “história vista de baixo”, em que trabalha com as pessoas comuns. É mais uma possibilidade de trabalhar a História a partir da ótica da coletividade, da construção social.
- A História Tradicional prioriza o documento, como dado objetivo à escrita da História. Isto redeu-nos o que chamamos de Pré-história, para o período anterior à invenção da escrita. A Nova História oferece outras evidências, algumas visuais, outras orais, estatísticas, etc.
- Pelo paradigma tradicional enunciado pelo historiador R. G. Collingwood, “quando um historiador pergunta ‘Por que Brutus apunhalou César?’ ele quer dizer ‘O que Brutus pensou, o que fez com que ele decidisse apunhalar César?’ Tal modelo de explicação é considerado limitado, na medida em que restringe o campo de questionamentos do historiador, que deve estar preocupado tanto com as ações coletivas quanto individuais, tanto com as tendências quanto com os acontecimentos.
- A objetividade do historiador é condição da História Tradicional. Para Ranke, os fatos devem ser apresentados como eles realmente aconteceram. Isto já se comprovou: é impossível. Atualmente o relativismo

cultural é aplicado tanto para a escrita da História quanto aos seus objetos. “Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra”. (BURKE, 1992). Portanto, falar de objetividade, de fatos como realmente aconteceram e negligenciar a subjetividade representa um equívoco.

Peter Burke (1992, p. 19-37), analisa também alguns dos problemas de definição, problemas de fontes, problemas de método, problemas de explicação da Nova História. De acordo com suas análises, enfatiza:

- **Problemas de definição:** para Burke, os problemas de definição da Nova História ocorrem, especialmente, porque os novos historiadores estão adentrando em campos antes não estudados pela História, entretanto, já preconizando uma idéia negativa acerca do que estão procurando.
- **Problemas de fontes:** as fontes e os métodos têm sido vistos como grandes problemas aos historiadores. “Alguns se voltaram para a História oral; outros à evidência das imagens; outros, à estatística, etc”. Porém, todas essas fontes apresentam dificuldades comuns às outras correntes, assim como próprias da Nova História. Temos a questão da confiabilidade dos dados, formulação de critérios para análise de significados no caso das imagens pictóricas, etc.
- **Problemas de explicação:** tal problema, segundo Peter Burke, parece bastante indefinido. Questionam-se as inadequações das explicações materialistas e deterministas tradicionais, porém ainda há muito que fazer para desafiar questões propostas pelos chamados novos historiadores.
- **Problemas de síntese:** tem sido a dificuldade de entendimento entre os próprios historiadores - historiadores econômicos, sociais etc.-, em virtude da expansão do universo do historiador. Isto tem dificultado a idéia de síntese, entretanto esforços têm sido feitos nesse sentido.

Muitas críticas são veiculadas à Nova História, tais como: abandono da noção de totalidade, ênfase à questão do microcosmo social, valorização da descrição, enfim, de uma desconexão do objeto com o tempo histórico, assim como do objeto com o objeto social que o criou.

Apesar dos problemas enfrentados pela Nova História, não se pode desconsiderar a importância da Escola dos Annales para a produção historiográfica.

Só lamentamos a pequena compreensão ainda de seus pressupostos, assim como a sua utilização somente por fins mercadológicos ou para o cumprimento de imposições de órgãos oficiais.

Como se pode notar, cada concepção de história mencionada até aqui esteve atrelada a determinados espaço e tempo. Mas não podemos negar que, no que se relaciona à aplicação das mesmas, o predomínio positivista é uma constante, resultado, é claro, do pequeno aprofundamento teórico-metodológico daqueles que trabalham com a História. Isto evidencia a dificuldade de mudanças profundas no arcabouço teórico predominante no ensino da História.

Consideramos importante destacar então o aspecto inovador imposto à “Nova História”, na medida em que, como discutimos anteriormente – numa perspectiva de transformação social – temos dentro do marxismo condições de trabalhar as questões colocadas como abstraídas de seus estudos. Entretanto, não é nosso objetivo diminuir a importância da Nova História; muito pelo contrário, reconhecemos a sua importância para os estudos históricos, especialmente em função do destaque que passou a ser dado a determinados estudos. Todavia, verificamos como discutível esse aspecto de inovação atribuído a tal paradigma. É inegável a necessidade de relacionamento do marxismo e nesse sentido as abordagens trazidas pela Nova História são inquestionáveis. Repensar temas como igualdade, liberdade, tolerância são questões irrefutáveis, entretanto, isso não pode acontecer numa perspectiva da segregação, mas muito pelo contrário, precisa levar em conta um nível de totalidade que permita possibilidades diferentes, reais, concretas, na medida em que se aproxime de um processo de humanização.

3 FUNÇÕES DA ESCOLA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA

A História da humanidade tem sido marcada por grandes antagonismos sociais. Elementos de caráter democrático, tais como cidadania, participação política e outros, sempre representaram uma necessidade para diferentes sociedades.

A realidade brasileira não é diferente. Constantemente nos deparamos com a completa falta de dignidade humana que aflige uma grande parcela de nossa sociedade. O mundo da modernidade ergueu-se rapidamente diante de nós. Intranqüilidade, ansiedade e busca de perspectivas são sentimentos com os quais passamos a conviver com mais intensidade, cotidianamente. De forma bastante sutil, o homem foi deixando de perceber-se homem e deixando-se engolir por um cotidiano coletivo e angustiante, marcado pelo individualismo e pelo egoísmo, características marcantes das sociedades modernas.

“Evoluímos” lado a lado com a miséria, submissão e a injustiça. O sonho de que a tecnologia proporcionaria melhoria de vida propagou-se, contudo deixou de lado milhões de seres humanos, configurando os chamados excluídos.

Nesse sentido, nos dias atuais, valores eminentemente democráticos representam elementos de luta, de conquista. E, certamente, que a escola, dentro dessa realidade, exerce função fundamental.

Entretanto, é preciso ressaltar que não gostaríamos aqui de reforçar ou confundir a reflexão que nos propusemos realizar com discursos que enfocam o conhecimento como munido unicamente de um poder libertador, inocente, capaz de permitir a construção de uma sociedade totalmente igual. Segundo Foucault (1984b, p. 72-73 apud SILVA, p.1994):

A verdade não está fora de poder ou vazia de poder: contrariamente ao mito, cuja história e funções necessitam maior estudo, a verdade não é a recompensa dos espíritos livres, o fruto de uma solidão prolongada, nem o privilégio daqueles que foram bem sucedidos em se libertar. A verdade é uma coisa deste mundo: ela é produzida apenas em virtude de múltiplas formas de constrangimentos. E induz efeitos regulares de poder.

A realidade é tessitura, imbricada das mais diferentes formas de poder, sendo ingênuo crer que o conhecimento, o senso crítico, a verdade uma vez despertados nos seguimentos considerados dominados melhoraria a natureza da sociedade. Esse equívoco já não pode ser cometido, mesmo porque temos

consciência da função da escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Porém, se a educação pode ser vista como uma “arena de lutas”, e se é possível chegar ao consenso de que existem diferentes formas de poder permeando a sociedade, onde um seguimento termina por sobrepor-se aos outros, fortalecendo as relações de injustiça existentes, é inegável também a viabilidade de pensar possibilidades de mudanças, especialmente de mudanças dentro do ambiente da escola, já que a educação não pode deixar de ser vista como construção social.

Identificar a escola enquanto construção social significa identificar a relação da mesma com o ideal burguês, isto em se tratando de ensino institucionalizado.

A educação básica enquanto direito formal, mesmo não universalizada, consolidou-se como uma categoria do pensamento liberal, na medida em que passou a servir como justificativa do mesmo.

De acordo com os princípios liberais, a educação passou a ser vista como condição essencial ao exercício da cidadania, entendendo-se a mesma como mecanismo de socialização dos indivíduos dentro dos padrões culturais e ético-morais de uma sociedade, assim como meio de socialização dos conhecimentos cientificamente produzidos pela humanidade.

O ensino que antes, no período aristocrático, era ministrado dentro das próprias famílias, ganhou característica social e passou a ocupar espaços coletivos: as escolas. Institucionalizado, ou seja, via escola, o mesmo tem sua origem no decorrer do século XVIII, coincidindo com o surgimento da Ciência Moderna e do Estado Moderno. Esse é um período em que a produção está se dando por meio da cooperação e da manufatura, período no qual se tem grande necessidade de uma nova forma de educação. A educação de forma coletiva e sistematizada configurava-se na via necessária à difusão do saber, da moral e da política laicos, contribuindo para a separação: fé/razão, natureza/religião, política/igreja.

O discurso pedagógico burguês tem como princípio estrutural uma educação de base para todos, formadora do cidadão. A partir do Iluminismo, a pedagogia moderna passou a trabalhar questões políticas e assim enfatizar temas como: a origem do poder, de sua legitimidade, das formas de governo, da soberania do Estado e do povo, da participação e da cidadania.

Em meio aos confrontos sociais e políticos, a educação moderna configurou-se como instrumento de conquista da liberdade, da participação e da

cidadania, como meio de controle dos graus de liberdade, civilização, racionalidade e de submissões suportáveis pelas formas novas de produção industrial e também pelas novas formas de relações sociais. Assim, tendo como principal objetivo a consolidação do exercício da cidadania, a educação inseriu-se, desde o século XVIII, no plano de luta hegemônica, visto a sua dimensão socializadora, formadora de consciências. Entretanto, para a classe burguesa que ascendia, essa cidadania era muito mais formal e restrita ao direito de propriedade privada e à liberdade.

Filosoficamente, pode-se caracterizar o papel social da educação em fins do século XVIII e durante o século XIX sob forte influência do humanismo e do racionalismo ilustrado, justificando o discurso de crença na educação como pré-condição para a participação política de todo indivíduo. Por outro lado, política e economicamente a educação do homem comum passou a ser defendida mais como condição para o desenvolvimento, essencial ao progresso econômico daquele momento.

Para o iluminismo, as diferenças sociais eram entendidas como diferenças de capacidades, defendendo-se, assim, a tarefa de libertar o homem de si mesmo, o que se constitui uma tarefa pedagógica. O racionalismo ilustrado defendia a centralidade da educação e da racionalidade como condição do homem histórico e político. A classe burguesa, desse modo, embora não apoiasse a concepção política que mantinha a ilustração dos homens, na condição de instrumento da transformação de consciências, também não poderia deixar de lado a ligação existente entre os planos social, político e econômico, no sentido de articulá-los para o seu proveito, ou seja, no projeto de construção da ordem capitalista.

O projeto burguês que se instalou procurou afastar toda forma de obstáculo ao progresso da economia: transformação da propriedade e libertação das forças produtivas e implantação de formas de organização social e política. Bem mais próximas do projeto burguês do que o racionalismo ilustrado, as teorias econômico-políticas, de Adam Smith, por exemplo, em *A Riqueza das Nações*, ao tratar dos gastos do Estado, tratam da questão da educação. Para essa concepção, a necessidade de educação estaria vinculada à divisão parcelar do trabalho. O governo teria que facilitar a educação de forma que a maior parte da população aprendesse o mínimo necessário ao bom funcionamento do sistema produtivo. Ao sistema seria conferida a função de disciplinar o cidadão para a produção, concedendo-lhes alguns direitos.

Dessa forma, observamos que desde o século XVIII o projeto burguês de educação é um projeto pautado na subsunção do homem à produção, de reprodução da força de trabalho como mercadoria.

A educação de caráter geral, clássico e científico era destinada para a formação das elites dirigentes. Porém, historicamente isso não ocorreu ou ocorre sem contradições. Ou seja, mesmo recebendo as determinações econômicas que recebeu, no centro desses conflitos, a construção da moderna utopia social e política passou a ser impensável sem educação. (RAMOS, 2001, p. 29-31).

Historicamente, é inegável a falta de neutralidade do ambiente escolar. Estas são questões já desgastadas e seria ingênuo, como já dissemos, acreditar na educação como um instrumento de libertação que conduziria a uma sociedade perfeita.

O momento que vivenciamos é de bifurcação, no qual muitos modelos já não servem ou precisam ser redimensionados. E a grande questão é: para onde estamos indo? E o que virá? É nesse sentido que repensamos a questão da educação. Uma educação de possibilidades - possibilidade, é claro, de uma sociedade melhor - que permita uma análise sistêmica da realidade, considerando as condições objetivas dessa mesma realidade.

Com base nessa necessidade da análise, da produção de um conhecimento que viabilize a transformação, analisaremos a seguir duas funções da escola.

3.1 Função reprodutivista

Sendo o homem um ser sócio-histórico, suas concepções são fruto de seu tempo e de seu espaço. Dessa forma, perpetuar conceitos e preconceitos já existentes acaba por tornar-se um processo tácito que culmina no favorecimento da ordem estabelecida.

Como já destacamos anteriormente, embora cada indivíduo elabore sua síntese, somos frutos de um processo de socialização em que assimilamos conceitos já elaborados. Ou seja, de forma natural, interiorizamos o mundo e sua lógica. Conseqüentemente, a educação formal apresenta-se condicionada a essa

situação, sendo a perpetuação de concepções que sustentam o modelo social dominante uma condição necessária à manutenção desse mesmo modelo.

O quadro de superficialidade e conseqüentemente positivista que predomina dentro da prática educacional encontra sério favorecimento na fundamentação teórica do professor, na maioria das vezes marcada por graves distorções. Dia-a-dia o professor é utilizado como massa de manobra à inculcação da ideologia dominante em nossas escolas, vítima e instrumento do processo de reprodução que é a educação. Entretanto é preciso ressaltar que considerar esse professor estritamente positivista requer determinada cautela na medida em que o mesmo interioriza formas imaginárias do real, resultantes do constrangimento imposto pelo capital.

Acerca da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, Althusser (1974), distinguindo aparelho repressivo de Estado de aparelho ideológico de Estado, enfatiza que a diferença entre ambos está em que o primeiro funciona pela violência, enquanto que o segundo pela ideologia. Porém, destaca que todo aparelho repressivo é ideológico e que não há aparelho puramente ideológico.

Desse modo, o que unificaria os aparelhos ideológicos de Estado seria, precisamente, o seu funcionamento, visto que a ideologia por meio da qual funcionam é unificadora, mesmo face às contradições existentes. Assim, para Althusser, a reprodução das relações sociais de produção é assegurada pela atuação dos aparelhos ideológicos de Estado em relação com os aparelhos repressivos do Estado.

Para esse autor, a Revolução Francesa teve como objetivos e resultados fazer passar o poder da aristocracia feudal para a burguesia capitalista comercial, substituir o antigo aparelho repressivo de Estado pelo exército nacional popular e atacar o aparelho ideológico de Estado número um - a Igreja.

Assim, a luta de classes entre a aristocracia fundiária e a burguesia industrial no decorrer do século XIX dava-se, sobretudo, pelo estabelecimento da hegemonia burguesa com o auxílio da escola no exercício das funções antes executadas pela Igreja.

Nesse sentido, o aparelho ideológico de Estado, colocado de forma preponderante no modo de produção capitalista, foi o aparelho ideológico escolar. A escola funciona, portanto, como um Aparelho Ideológico do Estado, silencioso, sutil.

A escola pré-primária e a primária, por exemplo, responsabilizam-se em inculcar nas crianças saberes práticos, básicos, essenciais à manutenção da ordem.

Hoje, é discutível a preponderância disso ou daquilo sobre determinadas situações, sociais, especialmente. Discute-se muito a idéia de tessitura onde, para alguns, seria perigoso apontar a última instância. Verdadeiramente, não se pode negar a inter-relação das diferentes instâncias que compõem a realidade. No entanto, é inegável, também, a verdade exposta na teoria de Althusser e sua importância para o entendimento do processo educacional que vivenciamos. Entender a escola enquanto aparelho ideológico de Estado representa um dos maiores avanços no desvelamento da idéia de educação enquanto reprodução.

A noção de reprodução nos remete também à teoria desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1975 apud CUNHA, p. 82), na qual trabalham a idéia de violência simbólica. Preocupados em analisar os mecanismos de sustentação das classes dominantes, apresentam o seguinte axioma: “todo poder de violência simbólica acrescenta sua força simbólica às relações de força material que estão na base de sua relação simbólica”. Ressaltam a articulação da força simbólica com a força material. A força simbólica contribui para o aumento da força material na medida em que dissimula a vinculação força simbólica/força material e impõe legitimidade à ordem estabelecida.

Bourdieu aponta a estrutura: ação pedagógica, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico e sistema de ensino como elementos da estrutura de produção e reprodução dos agentes que farão a inculcação da ideologia dominante. E isto, a partir de um consentimento legitimado.

A violência simbólica consiste na “capacidade que têm os grupos ou classes detentores do poder de violência material de impor aos grupos ou classes dominados significações legítimas” (BOURDIEU e PASSERON apud CUNHA, 1979). E são os professores, imbuídos de ideologia da classe dominante, que inconscientemente (na maioria das vezes) exercem o papel de transmissores fiéis de tal ideologia.

Assim, o sistema de ensino descrito por Bourdieu tem a capacidade de reproduzir a custo menor e em série, nos destinatários legítimos, um habitus homogêneo e duradouro, que deverá ser por estes reproduzido. Dentro do sistema de ensino destaca-se também a prática de uma cultura “rotinizada”, a forma

burocratizada de autoridade escolar, a ilusão necessária de independência do professor, sustentada pelo desconhecimento da violência simbólica que exerce.

Todavia, é indiscutível a importância da teoria de Bourdieu e Passeron dentro dos estudos sobre educação, especialmente. Cunha (1979, p. 79), por exemplo, embora sintetize várias críticas sobre a teoria, não poupa elogios à obra:

A publicação de *A Reprodução*, em 1970, constitui, a meu ver, um marco fundamental da Sociologia da Educação. Desde a *Educação e Sociologia*, de Émile Durkheim, talvez sua mais importante fonte de inspiração metodológica, não se tinha, nessa disciplina acadêmica, uma contribuição tão rigorosa, capaz de reorientar a direção da pesquisa e dar novo alento à formulação teórica.

Dentre as críticas direcionadas à teoria de Bourdieu e Passeron, destacamos as apresentadas por de Georges Snyders. Este aponta alguns erros na referida teoria: explicação da escola, pela escola, ausência de lutas de classes, cumplicidade da parte dos dominados, mudança impossível dentro do sistema escolar, professores dóceis e passivos, diletantismo dos estudantes favorecidos.

Snyders ressalta que a escola tem uma “ambigüidade criadora, constituindo ameaça ao sistema estabelecido, é local de lutas e de progressos, porque a cultura que espalha é fictícia e verdadeira”. (CUNHA, 1979, p. 106). Para Snyders, a teoria precisa ser completada, apesar de sua indiscutível contribuição em colocar às claras os mecanismos de reprodução do sistema vigente por intermédio da educação escolar. Porém, é necessário que o indivíduo seja levado em conta, não separado da História.

Com base nas contribuições teóricas expressas, admite-se que não será, então, ajudando a reproduzir uma sociedade injusta, discriminadora e seletiva que ajudaremos a educar cidadãos críticos, conscientes, históricos. E não serão também as classes dominantes que nos darão um modelo de educação que produza seres dessa natureza. O que temos é uma sociedade marcada por significações que reforçam e ditam as posições sociais, dificultando, assim, a disseminação de práticas que tendem a ampliar a consciência crítica.

Por sua vez, os professores, quase sempre, não acreditam estar fazendo nada de errado, não se percebem agentes desse processo de perpetuação de uma ordem. É justamente a manutenção de paradigmas que limitam a prática do professor que sustenta esse mecanismo tácito e quase perfeito de reprodução

social. Certamente a dificuldade de percepção desses mecanismos tem nos induzido constantemente às perspectivas positivistas de ensino que temos.

3.2 Função emancipatória

O quadro político-econômico de nossa sociedade é complexo: racionalização do Estado, imposição de diretrizes internacionais, profundas transformações econômicas. Tudo isso, de forma muito direta, tem afetado a vida das pessoas. O desemprego crescente, que engrossa os focos de miséria e aprofunda a exclusão social, tem sido um de nossos maiores problemas.

Para alguns autores (Santos, 2002), no atual contexto, o processo de globalização tornou-se imperioso: globalização dos sistemas de produção, transferências financeiras, disseminação dos meios de comunicação social, intensificação das imigrações transfronteiriças, a superação do internacional pelo transnacional. Intensificaram-se as relações de trabalho, as relações econômicas, as relações sociais.

No entanto, a globalização que une também separa e destrói, acarretando problemas sócio-políticos gravíssimos: aumento dramático das desigualdades entre países ricos e pobres e no interior de cada país entre ricos e pobres, catástrofes ambientais, conflitos étnicos, migração internacional massiva, emergência de novos Estados e falência de outros, existência de uma democracia formal que mobiliza a política de assistência internacional.

Esse processo de globalização econômica e política de grandes conseqüências sociais tem por base o consenso entre os países-centro e a adesão dos países periféricos, os últimos por falta de alternativas. Entretanto, o consenso-base, imposto especialmente pelos Estados Unidos e pela Inglaterra, é o consenso neoliberal, subscrito nos anos 80, em Washington. Hoje, relativamente fragilizado, devido às contradições inerentes ao mesmo, tal consenso rearticula-se continuamente, mas mantém suas bases no fortalecimento dos países-centro e na subsunção dos países periféricos.

Todas as articulações e rearticulações do capitalismo, explícita ou implicitamente, terminam por afetar a realidade na qual estão inseridos os alunos, vitimando-os. Que referências têm esses alunos que saem do Ensino Médio sem

muita compreensão daquilo que vivenciam? Que consciência é formada no adolescente do Ensino Médio dentro de um quadro tão engenhoso? E a prática do professor? Por que recai preponderantemente sobre o paradigma positivista? Daí a necessidade de conceder a esse aluno uma formação que lhe permita a compreensão de que o sistema social é complexo, mas que vivemos em processo e que as mudanças não ocorrem, necessariamente, a partir da vontade de políticos e/ou instituições como dita o senso comum, mas nascem de pressões sociais que se gestam na disseminação de idéias que enfatizam a conquista dos valores democráticos e que aos poucos ganham força dentro da sociedade, numa expressão do exercício da cidadania.

Aqui seria interessante considerar o estudo desenvolvido por Baudelot e Estabbelet acerca da educação enquanto reprodução. Isto porque tal estudo nos possibilita uma perspectiva de transformação do atual modelo.

Na Teoria da Escola Capitalista de Baudelot e Estabbelet são analisados, a partir do modelo francês, os mecanismos de manutenção da ordem capitalista por meio da utilização do aparelho escolar pelas classes dominantes. Porém, tais autores procuram, além de denunciar tal funcionamento, enfatizar a presença das contradições dentro dessa realidade. Os mesmos procuram mostrar a necessidade de um real entendimento da escola a partir de seus condicionantes externos.

Para os autores, três noções impedem a apreensão da natureza escolar. A primeira noção é a de unidade escolar, de uma escola comum para todos, produtora do bem comum. Os autores refutam tal noção, enfatizando que somente a partir de seu topo pode-se falar em unidade de escola, visto que para os excluídos há duas escolas diferentes. A segunda noção é a da correlação “técnica” escola-trabalho. Essa apresenta a escola como instrumento de ascensão social por meio da promoção profissional. Baudelot e Estabbelet chamam a atenção para a existência de duas redes de ensino diretamente determinadas pela divisão do trabalho “manual” e “intelectual”. Por último, uma noção da escola como sistema, que levaria a um entendimento desta como algo profundamente regulado e adaptado aos sistemas econômico e social. Defendem o uso da noção de aparelho que comportaria a idéia de imposição da ideologia ao proletariado como adversário.

É importante lembrar que a teoria aqui referida toma como base a educação na França, descrita pelos autores em duas de suas obras: L'École

Capitaliste em France e L'École Primaire. Entretanto, os sistemas educacionais apresentam similitudes.

Acerca da reprodução das relações sociais de produção, os autores colocam que a compreensão da escola como aparelho só poderá acontecer a partir de seu entendimento como um produto do capitalismo. Para eles, a reprodução das relações de classes sociais se dá pelo próprio antagonismo, pelo conflito que as define. Assim, tal reprodução passa, essencialmente, pela ação dos aparelhos ideológicos do Estado, predominantemente do aparelho escolar.

Com relação à ideologia proletária na escola, defendem a idéia da ideologia proletária como grande rival da burguesia. Destacam também a unidade dessa ideologia, enfatizando o que chamam de instinto proletário e, posteriormente, a fusão da experiência da luta de classes com a concepção científica da História. Impedir tal fusão seria o objetivo do aparelho escolar que o faz pela inculcação da ideologia burguesa no proletariado, o que permite dizer que a ideologia não é inculcada em seus destinatários de forma única.

Para Baudelot e Establet, a primeira grande dificuldade enfrentada nesse processo de inculcação é o instinto proletário. Desse modo, a ideologia proletária se faria presente dentro do aparelho escolar sob forma de certos efeitos: indisciplina, violência, auto-segregação. No entanto, a ideologia proletária na escola estaria marcada pela ideologia contra a qual se luta. Isto permitiria perceber os limites da inculcação da ideologia burguesa aos seus destinatários, desviando suas resistências para formas “selvagens” e anarquizantes, podendo servir de base para uma tomada de consciência real da classe proletária no que se relaciona à incorporação de conteúdos mais úteis à mesma.

Em análise à estrutura da escola capitalista, os autores reafirmam a definição marxista da escola como histórica e produto do modo de produção capitalista. “É esse modo de produção que exige o aparelho escolar separado da produção” (CUNHA, 1980, p. 33), o trabalho intelectual separado do trabalho manual.

Dentro desse entendimento, pode-se destacar ainda alguns pontos colocados pelos autores como cruciais: processo de polarização das qualificações; a generalização da escolarização determinada pela divisão social do trabalho que determina o processo de escolarização desde seu início e, portanto, a apreensão da estrutura dual da escola capitalista.

Observa-se um processo de discriminação social dentro do aparelho escolar, sendo a escola primária seu principal momento. Seus mecanismos de divisão social são: a imposição da cultura burguesa, momento em que se destaca a pedagogia normalizadora que define quem é “normal” e quem não se adapta ao meio, e divide os alunos pelo critério de produtividade; o uso da leitura e da escrita, que funciona como suporte técnico para condenar uns ao retardo e outros à formação normal ou avançada; a ação dos professores, quando se ressalta a aliança entre a pequena burguesia e a burguesia.

Os professores são os agentes da inculcação da ideologia burguesa, na medida em que “alfabetizam os trabalhadores, selecionam os intelectuais, difundem o catecismo pequeno burguês e a ideologia burguesa aos que serão seus intérpretes ativos. São produtos e agentes da escolarização”. (CUNHA, 1980, p. 13). Entretanto, mediante as contradições existentes, muitos professores fazem ou poderiam fazer uso da autonomia relativa que possuem.

Com relação à origem social, os autores pedem cautela no seu trato, visto que, para eles, não é a mesma que determina a reprodução das relações de produção. Para tanto, enfatizam a atuação do aparelho escolar. “A escola primária não reflete as diferenças entre as crianças, ela as explora; ela não registra as desvantagens, ela as produz”. (CUNHA, 1980, p. 44).

Quanto aos princípios da política educacional partidária, descritos pela teoria do Estado Capitalista, são apontados os limites do aparelho escolar capitalista com ênfase para a permanência de elementos arcaicos que persistem no aparelho escolar capitalista e para a resistência espontânea do proletariado. Os autores reafirmam que o movimento operário tem acumulado experiência, tanto teórica quanto prática, no campo da educação. Destacam ainda os princípios fundamentais da escola socialista.

Sobre a experiência prática do movimento operário em educação, ressaltam as “ilhas de hegemonia proletária” nos países capitalistas e a construção de aparelhos educacionais nos países socialistas (China, Cuba, República Democrática Alemã). Surgiria daí a idéia de superação da escola capitalista que, para estes autores, parte de uma política educacional proletária nascida das diversas formas de organização do proletariado, “que leve em conta e procure ampliar os núcleos de conhecimento objetivo que existem na escola capitalista”. (CUNHA, 1980, p. 51).

Advertem ainda que a luta por uma educação democrática não pode ser conduzida com grandes ilusões, pois muitos são os obstáculos que se colocarão diante dela e que tal luta não deve ser apenas dos mestres, mas das organizações políticas dos trabalhadores. Para estes autores, o sentido dessa luta é colocar a escola a serviço do povo. (CUNHA, 1980).

Muitas foram as críticas dirigidas a tal teoria. No entanto, isso não minimiza a sua importância para o entendimento do aparelho escolar enquanto um produto histórico.

Como já destacamos neste trabalho, vivemos em tempos de racionalização, onde o modelo econômico desenhado pelos países-centro e imposto de forma unilateral aos países em desenvolvimento no processo de globalização desencadeou, na década de 90, o início de transformações na economia mundial, com repercussões diretas sobre o mundo do trabalho e, por isso, no cotidiano das pessoas.

Portanto, num momento em que o conhecimento tem sido utilizado, preponderantemente, a serviço do capital em detrimento da humanização, torna-se imperativa a necessidade de uma formação humana que dê ao indivíduo condições de atuar dentro desse quadro caótico. Um quadro no qual é urgente a implantação de políticas públicas, de alternativas que propiciem o desenvolvimento e a volta do crescimento da economia, que gere trabalho e renda para a sociedade. Entretanto, todo aparato de rearticulação do capital objetiva o homem para servi-lo e, predominantemente, é isso que temos visto.

Nos processos de produção estão em jogo tanto as forças subjetivas dos indivíduos, potencialmente capazes de produzir sua própria existência, desde que liberados do jugo capitalista, quanto as formas objetivas estranhas a ele, forças essas, determinadas pelo movimento constante de valorização do capital, que promove a separação entre esse mesmo indivíduo e o produto de seu trabalho. De forma simples, o fundamento dessa dialética é o sentido que toma a relação sujeito-objeto: o homem se objetiva para ele ou para o capital. Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito. (RAMOS, 2001, p. 28).

A subjetividade do homem tem sido, assim, a mais nova exigência do mercado de trabalho. É um processo de conversão do homem ao capital. Nessa aparência, este não é capaz de se perceber sujeito histórico, não se concebe enquanto, também, construtor da história. Confunde-se o homem cidadão com o consumidor. E o próprio homem se vê assim, não se sente cidadão se não é capaz

de comprar, de consumir. E, verdadeiramente, não o é, na medida em que a grande maioria dos homens, dentro de um sistema que é capitalista, não tem tido a possibilidade de prover para si a sobrevivência mínima, visto que não chega a ocupar um espaço no mercado de trabalho.

Fica difícil pensar em mudança dentro de um Estado que é capitalista e que se articula continuamente, todavia, pode-se abrir espaços de participação, de contestação de tal ordem que representem um contra-organização.

Todavia, a educação sistematizada não pode ser vista, como já foi e ainda é, muitas vezes, como a grande solução de tudo, produtora de transformações sociais e capaz de reverter qualquer quadro. Como sabemos, a realidade é tecida de forma complexa, não permitindo a exclusão de qualquer um dos vários aspectos que a compõem. Mesmo assim, a relação da educação com o mundo do trabalho e com as políticas de sustentação do modelo vigente é profunda, não podendo ser minimizada.

A flexibilidade do trabalho corresponde a flexibilidade educacional que só pode ser obtida através de formação abrangente, dentro de uma mentalidade moderna, aberta à adaptações sucessivas. A maior consciência de que os processos sociais e o desenvolvimento bem como a utilização tecnológica são desiguais e não coetâneas, corresponde também a consciência de que os sistemas educacionais e seus produtos não fogem à regra. A constatação de que a produção moderna provoca simultaneamente alargamento e estreitamento das qualificações exige uma política da educação que vise a formação geral, com abertura a inúmeros canais alternativos para cima – desde aqueles que levarão à extrema especialização àqueles que conduzirão a uma formação cultural capaz de permitir a flexibilidade necessária à organização de formas alternativas de vida – e novas oportunidades de educação continuada, abrindo cada vez mais o espectro de possibilidades de educação não-formal. (PAIVA, 1991, p. 93-94).

É impossível acreditar em mudança de qualquer quadro sem difusão do conhecimento, e de um conhecimento crítico, questionador, seja ele sistematizado pela escola ou não, mas que precisa ser organizado, globalizado. Isto porque certamente é possível encontrar dentro desse quadro capitalista muitas contradições capazes de permitir posicionamentos mais otimistas da parte subjugada ao capital.

Boaventura dos Santos, por exemplo, consegue perceber no próprio processo de globalização a existência de elementos que poderiam levar os excluídos do processo a um patamar organizacional contra-hegemônico. No entanto, isto não significa um determinismo, pois, segundo este autor, o momento é de bifurcação, onde tudo pode acontecer. (SANTOS, 2002). É a partir desse viés de

otimismo que reforçamos a relação educação e mudança e destacamos a necessidade de:

conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. (GRAMSCI, 1981a, p. 20).

Fica, assim, evidente a necessidade de reflexões e análises frente aos desafios impostos pela nova ordem mundial que vivenciamos, pois o modelo vigente não significa o fim.

Trata-se de uma circunstância que, quando captada, em corte sincrônico, revela uma total abertura, quanto a possíveis alternativas de evolução. Tal abertura é o sintoma de uma grande instabilidade que configura uma situação de bifurcação [...] (SANTOS, 2002, p. 56).

Associar a vida ao que se ensina é essencial. Não fazê-lo impossibilita a apreensão o mais verdadeiro possível do conhecimento da realidade. Daí a necessidade de uma escola que priorize a ação dos seres humanos como um todo.

Tendo como objetivo evidenciar as contribuições do ensino da História para o processo de formação da cidadania, cabe mais uma vez destacar nesse estudo que um ensino de História que parta da concepção de homem enquanto produto e produtor da história poderá contribuir muitíssimo para alterações do sistema em curso. Um ensino de História que dê primazia ao homem em essência, atento aos mecanismos de perpetuação do atual modelo de sociedade, certamente dará excelentes contribuições à configuração de um novo homem.

Falar de essência tem sido considerado um discurso medíocre. Para os pós-modernistas sendo a identidade humana socialmente construída, isto inviabilizaria a idéia de relação, reforçando a idéia do diferente. Evidentemente, que não defendemos a idéia de uma essência comum ao homem em que não estejam subjacentes princípios e recortes sociais. A idéia de essência das relações de que tratamos corresponde a essência das relações de produção. Entretanto, fica contraditório falar de igualdade sem recorrer a princípios universalistas. É difícil repudiar a idéia de sujeito e propagar a bandeira da tolerância. Kenan Malik, (1999, p. 132) teorizando no artigo O espelho da raça nos faz excelentes argumentações:

É muito difícil defender respeito por diferenças sem apelar para alguns princípios universalistas, totalizantes, de igualdade ou de justiça social. Podemos reconhecer que o conceito de 'direitos' é historicamente específico e socialmente construído, mas qualquer argumento em favor de direitos iguais, sob qualquer que seja a forma, invariavelmente nos traz de volta ao que os pós-modernistas denominavam de explicação 'essencialista'. Uma vez que essas explicações, sejam naturais ou sociais, são excluídas, a própria idéia de igualdade torna-se também subordinada à 'contingência das identidades predominantes'.

Mesmo conscientes da ação da escola enquanto aparelho ideológico e de que na história as coisas não são nem natural, nem absolutamente determinadas, é importante não perder de vista o verdadeiro ideal de homem e contribuir para que este mesmo homem seja capaz de objetivar-se para si, de compreender as relações que o cercam além das aparências, seja capaz de perceber-se um sujeito histórico-social, produto e produtor de uma história que é construída por todos.

4 ESCOLA E FORMAÇÃO DA CIDADANIA: algumas considerações

Assunto aparentemente desgastado, a discussão sobre a cidadania quase sempre se encerra com a conquista do sufrágio universal. Direitos como o de votar e ser votado, na maioria das vezes, têm levado a nossa classe política a discussões que expressam uma certa consciência do dever cumprido no que se relaciona ao exercício da cidadania.

Entretanto, a dificuldade para sobreviver com dignidade mediatizado pelas práticas capitalistas tem sido um dos grandes problemas da maioria dos brasileiros. Somos realmente todos cidadãos? Até que ponto o ideal de cidadania tem se concretizado?

A discussão sobre cidadania envolve muitos fatores e um deles é a relação Cidadania e Estado. Historicamente podemos perceber que para cada tipo de Estado existe um tipo de cidadão. Assim, o problema da cidadania, além de jurídico-constitucional, diz respeito à inserção do indivíduo em sua comunidade e de sua relação com o poder político.

Na Grécia Antiga, por exemplo, eram cidadãos somente aqueles que participavam da vida pública. Mulheres, estrangeiros, comerciantes, artesãos e evidentemente os escravos não eram considerados cidadãos. Atualmente, cidadania passou a corresponder a um conjunto de direitos individuais, sociais, econômicos, políticos e culturais e, principalmente, como participação na vida pública. (BENEVIDES, 1998, p. 155).

Para iniciar a discussão da relação Cidadania e Estado, optamos por utilizar as análises de Gramsci acerca do Estado, visto que esse teórico desfaz o entendimento presente no senso comum que coloca o Estado dissociado da sociedade civil.

Gramsci analisa a concepção do Estado como a união dialética da sociedade civil e da sociedade política, da hegemonia e da coerção. Tal conceito está ligado à noção de intelectual, visto que a sociedade civil é diferenciada do Estado coercitivo a partir da distinção entre as duas funções principais do intelectual: função de direção e de dominação.

Em sua análise, Gramsci estuda o regime capitalista de tipo liberal, em que distingue sociedade civil de sociedade política. A sociedade civil tem nessa estrutura função hegemônica exercida ao nível da cultura e da ideologia, função pela

qual a classe dominante obtém o consentimento, a adesão ou apoio das classes subalternas, já a sociedade política exerce função de dominação mediante imposição de normas, até mesmo pelo emprego da força. Imposição de leis, às quais o indivíduo tem de submeter-se.

No regime liberal, estas duas funções estão intrínsecas em dois tipos de estruturas diferentes: o próprio Estado e o organismo privado, visto que o primeiro controla por meio de legislação e repressão e o segundo assegura a função hegemônica, pois organizam e difundem as ideologias.

Assim, as funções de hegemonia do grupo dominante e direção do Estado são exercidas pelos intelectuais. Entre a força e o consentimento se estabelece um equilíbrio que pode variar no interior de certos limites. “Quanto mais o consentimento for fraco, mais a classe dominante se deverá apoiar no Estado e quanto mais o Estado for fraco, mais a classe dirigente deve obter a adesão das outras classes”. (PIOTTE, 1975, p. 185).

No entanto, tal situação tem limites também, pois para a manutenção completa dessa ordem seria necessário que as classes subalternas fossem completamente receptivas, incapazes de uma certa consciência autônoma.

Nesta análise, Gramsci destaca a relação dialética sociedade civil e sociedade política. Ressalta que há uma necessidade de que a representação do povo pelo Estado não seja completamente falsa, já que disto depende a sustentação pelo Estado dos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, as leis são muito importantes, tendo a função de adquirir pela coerção o que não é conseguido pelo consentimento. Interiorizadas pelos indivíduos, essas leis podem chegar a tornarem-se costumes ou hábitos, a coerção se transforma em consentimentos e a força em ideologia.

Para Gramsci, o Estado encontra o seu funcionamento ético na sociedade civil, na medida em que é através da função hegemônica que exerce a classe dirigente na sociedade civil que o Estado obtém o fundamento de sua representação como universal e acima das classes sociais.

Nesse contexto, a escola e o parlamento têm um papel importante, o de sustentação do regime liberal. A escola é o meio mais eficaz para assegurar a tradição e consolidar a hegemonia, e o parlamento serve para informar e educar a opinião pública, exercendo importante função hegemônica.

A sociedade civil exerce função subalterna de dominação, num nível de controle dos meios de produção ideológica que, controlando a economia, monopoliza os organismos privados de produção, fazendo-se confundir coerção com liberdade.

A distinção entre a sociedade civil e a sociedade política para Gramsci baseia-se na diferenciação de duas funções e de duas estruturas cuja relação é dialética.

Como se pode perceber no desenvolvimento da teoria gramsciana acerca do Estado, ficam claros os limites do exercício da cidadania dentro das sociedades modernas, isto na medida em que se esclarece o quanto todos estão comprometidos com a sustentação do modelo social vigente, numa relação de consentimento que mascara a coerção.

No sentido de alargar nosso entendimento acerca da concepção de Estado, consideramos importante destacar as análises de Patrice Canivez, na obra *Educar o cidadão* (1991).

Para esta autora, nas concepções de Estado moderno mais comuns é reservado um lugar central para os valores que caracterizam a sociedade moderna: o trabalho e a eficácia, o progresso das técnicas e das ciências, razão pela qual o status conferido ao indivíduo não é o de cidadão mas o de trabalhador, produtor, consumidor. Partindo dessa definição de sociedade moderna se ultrapassa o âmbito da nação. Os indivíduos passam a ver-se não como cidadãos, mas como “membros anônimos” de uma sociedade global.

A cidadania parece, pois, definir um quadro de vida ao mesmo tempo largo e estreito demais. Largo demais em relação à vida particular do indivíduo ou do ideal da comunidade solidária em torno de alguns valores; estreito demais em relação à sociedade mundial, da qual a mídia oferece uma ficção cotidiana e concreta. (CANIVEZ, 1991, p. 18).

Na análise realizada por Canivez, destacam-se ainda as características de uma comunidade política. A autora aponta dois traços: primeiro, o reconhecimento da legislação enquanto elemento de regulação social. Daí a idéia de que todos os cidadãos são iguais perante a lei. O segundo elemento é o fato de que a unidade da comunidade política não depende da unidade ou da dominação de uma tradição, exclusivamente. Ela origina-se das relações das várias tradições coexistentes na comunidade ao longo de sua história. Na medida em que a comunidade política não aceita a violência (muitas vezes utilizada) como forma de solucionar seus conflitos,

diz-se que a discussão política passa a ser a saída encontrada para conduzir a comunidade a uma decisão. “É a discussão que faz a unidade e a vida do Estado; é o estilo (a forma) dessa discussão que lhe confere uma personalidade”. (CANIVEZ, 1991, p. 22).

Muitas vezes o Estado precisa renunciar ao poder político legítimo e se utilizar, senão de diálogo, ao menos de coexistência pacífica. Isto define a discussão pública como meio de solução dos conflitos e nos leva à idéia de democracia.

Muitas são as dificuldades para se definir democracia. Nas democracias de um modo geral, o poder pertence ao que chamamos de classe política. Dessa forma, as democracias são aristocracias, considerando que o governo é assumido pela elite dos “cidadãos mais competentes”, ou então oligarquias, se forem dirigidos pela minoria privilegiada economicamente.

Para dar sentido à palavra democracia, Canivez ainda considera alguns elementos. O primeiro é a estrutura jurídica, cujo entendimento segue a análise de Eric Weil, em *Philosophie politique*; o segundo, é a “faculdade de julgar” advinda da legitimidade.

O Estado Constitucional analisado por Eric Weil é definido como o Estado assentado, regido por uma Constituição. Esta última define as regras do exercício do poder em amplitude. É a garantia das liberdades fundamentais. O cidadão pode até contestar o Estado judicialmente. Este (o Estado) é fundamentado pela autoridade da lei, que é o espírito de uma República. Isso não exclui o uso da repressão pelo Estado. Aqui é destacada a importância da educação, na medida em que difunde a obediência à lei, difunde também noções de igualdade e legitimidade, decisivas para a construção de uma concepção de cidadania outorgada, e que atribui legitimidade ao Estado.

A legitimidade pode sustentar-se em duas concepções: uma delas é a concepção consumista da cidadania, onde o indivíduo goza de uma série de direitos, à medida que conforma-se com uma gama de deveres. Entretanto, diz a autora, isto traz problemas. Os direitos gozados podem ser privilégios, desde que tenham um preço. Assim, poderiam criar-se várias categorias de cidadãos com direitos e deveres desiguais. (CANIVEZ, 1991, p. 27). A segunda concepção parte da noção de um contrato. O indivíduo compromete-se com a comunidade e esta com ele.

O outro elemento que dá sentido à democracia advém da legitimidade: a faculdade de julgar. A obediência às leis estaria baseada na capacidade de

juízo do indivíduo. Este último analisa e considera correto cumprir seus deveres, assim como aprende a cobrar direitos que considera importantes para si e para outros (princípio universal). Desse modo, os direitos e os deveres do cidadão estariam dependentes da lei, do Estado e da capacidade de juízo do indivíduo, o que certamente não ocorre de forma autônoma como costuma parecer.

Da relação cidadania, democracia e Estado moderno precisa-se ainda levar em conta questões importantes. Há que se considerar, por exemplo, o poder da disciplina, enquanto forma de inculcação na criança do respeito a uma ordem. E aqui a escola tem significado particular.

A disciplina escolar, se a intenção é de educar indivíduos que pensem, procura impor a paciência e as esperas sem as quais o indivíduo simplesmente não tem tempo para pensar. Ela o obriga a agir de forma organizada e refletida. Assim mesmo submete a criança a um poder e lhe inculca hábitos, supondo-se que sejam duráveis, não a predispõe a se sujeitar à vontade de outrem? Em outros termos, não a tornam um sujeito passivo, mais habituado a ser governado do que a participar das decisões políticas? (CANIVEZ, 1991, p. 42).

A cidadania é instituída também pela escola, que por sua vez impõe à criança o hábito do respeito às leis e às atividades. É uma evidência sem compreensão e sem juízo. Coloca-se, assim, a escola enquanto lugar de adestramento, adestramento para imposição de uma cultura que se configura arbitrária, como registra Cunha (1979, p. 84), acerca do pensamento de Bourdieu e Passeron:

[...] a cultura de um grupo ou de uma classe é 'sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais das quais ela é produto'. Vale dizer, a cultura é arbitrária porque resulta de condições de produção e de reprodução.

Outro elemento importante com relação à disciplina é o que se denomina habitus. A inculcação imposta ao indivíduo pela família e/ou mesmo pela sociedade produz hábitos e solidifica valores que certamente produzirão no mesmo um certo modo de ser, falar ou pensar em relação aos outros.

Assim, enquanto aparelho que permite a reprodução das classes sociais, a escola tem atuação importante nesse processo de seleção. Para as crianças advindas das classes sociais dominantes, as coisas são mais fáceis, na medida em que têm suas atitudes valorizadas pela escola. Quanto às crianças das classes sociais dominadas, as condições que lhe serão impostas serão desiguais. Isto nos remete à teoria de Baudelot e Establet, aqui já referida, que explicita bem esta ação

da escola, ou seja, esse processo de seleção em que a escola condena uns ao retardo e, portanto, ao fracasso, e outros à normalidade ou avanço.

Do ponto de vista da sociedade moderna, tal modelo de educação e cidadania pode parecer satisfatório, porém, podemos classificá-lo como insuficiente, visto que o trabalho que insere exclui, hoje, massivamente.

A educação dos cidadãos ativos deve, pois, oferecer os meios – a informação e o método -, o gosto e o hábito da participação na discussão. Deve sem descanso reformular a questão dos princípios, dos valores que comprometem o futuro da comunidade e sem os quais a política não passa de um jogo estéril de rivalidades. Nesse sentido, ele implica uma prática dialética no sentido socrático do termo, ou, se preferirem do diálogo. Isso confere sentido moral e político à ação dos educadores: com a condição, porém, de estes terem sido formados para essa prática e considerarem a si próprios como homens cultos. (CANIVEZ, 1991, p. 164).

Evidentemente, o que foi colocado pela autora é o que podemos considerar um ideal de democracia, de cidadania. Entretanto, num país onde sabemos bem a diferença entre “valores proclamados e valores reais” constitui-se um marco histórico, pois somente via contradições do sistema pode-se apontar para uma realidade diferente.

Diante do exposto, podemos perceber que a cidadania não pode deixar de ser entendida como um conceito histórico, tendo em sua construção o envolvimento das mais diferentes significações que permeiam as sociedades. Esta cidadania deve ser entendida pela forma de inserção do indivíduo na comunidade. Para cada tipo de Estado há formas diferentes de inserção do indivíduo na comunidade e, portanto, tantos tipos de cidadãos quantos tipos de Estados existirem. Por trás da cidadania está a propriedade: é mais livre quem tem mais propriedade.

As duas análises (Gramsci e Canivez) acerca do Estado até aqui esboçadas têm por objetivo ampliar a concepção de Estado, no sentido de desvelar seus mecanismos reais de sustentação. Entretanto, consideramos importante um destaque à concepção gramsciana, que, além do desvelamento desta estrutura (Estado) aponta para a ligação do conceito de Estado à noção intelectual, visto que os intelectuais exercem nesta estrutura as funções de hegemonia e de dominação.

Definidos pelo lugar e função que ocupam na sociedade, os intelectuais têm na concepção gramsciana de Estado uma importância crucial, na medida em que, conscientes de sua posição poderão assumir posturas mais firmes e combativas na condução de suas atividades. Assim estariam contribuindo de forma intencional na utilização dos espaços contraditórios do sistema vigente, sendo

importante ressaltar, é claro, que isto depende de vontade política, como também da classe social à qual serve o intelectual. Assim, a concepção de Estado de Gramsci nos aponta os limites impostos por um regime econômico-político bastante perverso explicitando sua configuração dialética e portanto contraditória. Nessa perspectiva, a educação, representa um elemento importante no processo de construção da cidadania, mediatizada, sem dúvidas pela ação dos intelectuais.

Os graves problemas que atravessamos têm exigido de todos posicionamentos mais firmes, mais críticos. Existe uma necessidade visível de busca de alternativas à crise generalizada que assola o país. E, o nosso aluno está integrando esse sistema sem compreendê-lo, sem perceber-se capaz de interferir, muitas vezes influenciado pelo ideário burguês que solidifica a idéia do homem ordeiro, servil, porém rebelando-se em determinadas situações, reafirmando a existência das contradições.

Enquanto ser social, histórico, apreendendo-se as especificidades do Estado, percebe-se como inegável a unidade Estado e capital. Estado, a partir do exercício de suas funções, atua como um tutor social, ofuscando o aspecto de conquista dos elementos democráticos que assegura.

Entretanto, a situação do momento é um tanto atípica, na medida em que vivencia-se um crescente processo de redução do Estado. Torna-se, assim, mais difícil configurar o cidadão, na medida em que essa questão deixa de ser vista dentro da ótica do Estado-nação, passando a ganhar uma dimensão global. Mais um motivo para que essa unidade Estado e capital deva ser desvelada. Do contrário, a cidadania perseguida será sempre alienante, na medida em que a conjuntura atual deve ser compreendida. Que tipos de cidadãos têm-se se buscado construir?

Paradoxalmente, o Estado que precisou ser forte (Estado Máximo) na construção do mito Estado-nação, agora precisa ser mínimo, visto que foi substituído pelo “mito empresa”. Assim, um novo tipo de cidadão precisa ser construído. Para deixar isso claro concorrem as transformações sociais e econômicas que vivenciamos.

A partir dos anos 90, vimos estabelecer-se um modelo de acumulação de capital engenhoso e, ao seu lado, as condições de um novo perfil de trabalhador que, certamente, colocou para uma minoria a ser incluída no processo produtivo, novas exigências. O modelo que se impôs nasceu alicerçado sob a hegemonia do capital e se expandiu sustentado pelo neoliberalismo, desarticulando o conjunto de

instituições que constituíam a regulação que vigorou na fase anterior de acumulação do capital, respaldado pelo Estado do Bem-Estar-Social.

O acelerado desenvolvimento das comunicações – hoje completamente baseadas na informática – e dos transportes deu ao capital a possibilidade de solidificar o processo de globalização, símbolo do novo modelo de acumulação capitalista estabelecido. A globalização tornou possível, mais rapidamente, o desmonte do Estado Providência, retirando o Estado das atividades econômicas, assim como fragilizando as instituições que regulavam as relações de trabalho. Isso representou também o enfraquecimento do poder do Estado quanto à proteção de mercados nacionais, conformando um grande mercado global, ordenado pela “livre” competição das empresas.

Fruto de uma economia globalizada, uma nova divisão internacional do trabalho impõe-se, marcada pela concentração de riquezas e pela exclusão. Tem-se, a partir de então, uma economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global, seguido de processos de produção flexíveis e multilocais, facilitados pela revolução das tecnologias da informação e comunicações.

Desregulação das economias nacionais, prevalência das agências financeiras multilaterais, assim como a hegemonia dos países centrais no cenário político-econômico mundial são algumas das características dessa nova divisão internacional do trabalho.

Quanto ao trabalhador, o novo perfil que se desenha exige, acima de tudo, adaptação às mudanças do processo produtivo, aquisição de diferentes habilidades e envolvimento com os objetivos da empresa.

Nesse sentido, as condições educacionais que se impõem estão voltadas para a consolidação desse modelo econômico estabelecido internacionalmente. Países como o Brasil – submetido às condições do consenso neoliberal, a partir dos ditames das organizações internacionais multilaterais – também articulam seus projetos educacionais com vistas à sustentação do sistema.

A partir dos anos 90, o Banco Mundial (BIRD) vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. Esta evolução pode ser explicada pelo papel que o banco desempenha junto aos países mais pobres, como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive para a negociação de sua dívida externa (FONSECA, 1993, p. 46).

Estas são algumas características do quadro em que está inserida a educação brasileira, cumpridora de uma função que se contrapõe à de formação integral do ser humano. Um exemplo disso é a última LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de concepção liberal, muito mais indicativa que objetiva, marcada pelo obscurecimento dos objetivos reais pelos proclamados, no sentido de que privilegia necessidades desvinculadas da realidade concreta, privilegiando uma minoria.

Verifica-se que o modelo de acumulação capitalista imposto objetiva o homem para servir ao capital ou para ser excluído. A subjetividade do homem passa a ser, assim, a mais nova exigência do mercado de trabalho. É um processo de conversão do homem ao capital. Nessa aparência, esse homem não é capaz de perceber-se sujeito histórico-social, não consegue objetivar-se para si. Temos, portanto, um processo de alienação, em que o homem-cidadão é aquele que consome, no sentido de que faz parte de uma sociedade capitalista, mas não compreende a realidade à sua volta. O fetiche da mercadoria determina as posições, ofuscando a percepção da realidade.

Partindo da percepção da unidade Estado e capital, o Estado assume posição decisiva na sustentação desse quadro na medida em que:

De acordo como o mito do mercado livre e eternizado, o Estado pós-moderno passa a ser simples ator das atividades mercantis, encarregado das funções de repressão e controle. Por um lado, coloca-se em ação no mercado para enfraquecer as políticas públicas industriais, tecnológicas e sociais; por outro lado, situa-se em ação sobre o mercado para a regulamentação da ordem, dos incentivos e da informação. Defendendo, sob os dois aspectos, a primazia da circulação sobre a produção. (FARIAS, 2001, p. 51).

Desvelar essa aparência é condição essencial para a construção de uma concepção de cidadania que se atrele à libertação, à transformação.

Nesse sentido, defendemos aqui uma concepção de cidadania que se aproxime da participação. Para isso, é preciso que se entenda cidadania enquanto construção histórica.

A cidadania precisa ser o exercício da busca que deverá ser plasmada na conquista. Dessa forma é que o ensino da História poderá contribuir, substancialmente, para a construção dessa cidadania, considerando-se que esta é uma relação dialética. Como já dissemos, a educação não é apenas pré-condição ao exercício da cidadania, mas também um resultado do próprio exercício desta última.

A educação é um processo linear de interação que se estabelece a partir do desenvolvimento da consciência, oriunda das experiências sociais contínuas. É um processo que se dá numa relação dialética e contraditória do indivíduo com o meio. Ou seja, é um auto-educar-se. O indivíduo educa-se, também, a partir do convívio social, interiorizando aprendizagens presentes nos mais diferentes espaços.

Enquanto se mantiver a concepção de que o processo educacional é responsabilidade da escola e quando muito da família também, e não se compreender que o homem também educa a si mesmo dentro dos movimentos que fazem a história, dificulta-se a atuação da sociedade na busca pela cidadania ou de qualquer outro valor de caráter democrático.

Segundo Arroyo (1993), “a democracia é um produto tardio da sociedade mercantil”, sendo obtida nas sociedades liberais somente depois de muitos anos de desorganização e luta, resultado das pressões sociais. Todavia, é preciso lembrar que esse é um processo que precisa ser orientado, no sentido do fornecimento de elementos intelectuais, que segundo Gramsci, permitiriam a elevação da cultura das massas.

Um grande entrave à construção de uma concepção de cidadania envolvendo a idéia de participação é a concepção de cidadania enquanto direito outorgado, concessão. Um exemplo disso foram as concepções de cidadania esboçadas pela maior parte dos professores e alunos entrevistados nessa pesquisa.

Ainda de acordo com as análises de Arroyo (1993), observa-se que a própria escola impõe dificuldades gravíssimas à formação de uma concepção de cidadania diferente. Dentre essas dificuldades destacam-se:

- **o pensamento “romântico” da pedagogia moderna:** pensamento dominante na pedagogia moderna de que a criança ainda não pode ou não deve ser considerada um sujeito social e político, assim como de que o mundo do adulto é um mundo de servidão, negativo.

Para essa concepção, a liberdade está na infância e a servidão no adulto, conseqüentemente, a educação escolar termina incapacitada para preparar para o convívio social, para a cidadania, uma vez que a fase adulta é vista como negativa (ARROYO, 1993, p. 67).

Assim, quando a pedagogia moderna trabalha na perspectiva de construção da cidadania isto se dá na formação de um homem com anseios

domesticados de bons sentimentos, de caráter controlado. Uma formação bastante diversa da que deveria vincular cidadania à conquista.

- **a concepção de história dominante no ideário social:** outro elemento destacado por Miguel Arroyo como entrave ao entendimento real dessa relação educação e cidadania é a permanência de concepções ultrapassadas no âmbito da educação sobre o social e sobre a história, esta última, vista como “progresso inexorável da barbárie à civilização, da miséria à felicidade de todos, da exploração à liberdade “. Superar tal concepção envolve, portanto, compreender os mecanismos da exploração capitalista, assim como comprometer-se com um projeto de sociedade diferente. Para tanto, julga-se necessário “politizar nossa concepção de história e do social, ou seja, julgá-la à luz do projeto social e dos interesses de classe a que serve”. (ARROYO, 1993, p. 69-70).
- **a concepção de Estado:** é bastante comum no ideário social uma concepção de Estado moderno “como instância capaz de tutelar, educar, conduzir e proteger o povo contra si próprio, contra seus instintos e contra a irracionalidade de falsos condutores”. Uma concepção que certamente ofusca a percepção do controle da cidadania pelo Estado e, portanto, de obstrução de uma prática cidadã menos excludente. Tem-se a ilusão de um Estado educativo e democrático, uma ilusão que só poderá ser desfeita por pressões, expressão do exercício da cidadania.
- **o peso do saber e da educação nos destinos dos indivíduos:** há um direcionamento das dificuldades de formação do cidadão à instrução, distanciando-se das análises negativas que envolvem as condições materiais, as formas de produzir a vida material, as relações sociais de produção. Sem o entendimento dessas condições dificilmente encaminhar-se-á a compreensão da relação educação-cidadania de forma realmente crítico-libertadora.

Diante do exposto, consideramos importante reafirmar a necessidade de reavaliação da prática docente – e aqui nos restringimos aos professores de História em função da delimitação deste estudo – no sentido de direcioná-la à destruição dessas concepções alienantes, arraigadas no ideário social. Seria, então, importante considerar uma prática que possibilitasse a formação de uma concepção de história que permitisse o entendimento de uma concepção de cidadania pautada nas formas

de produção da vida material, sem é claro, negligenciar o cultural. Ou seja, pautada na complexidade do real, mas com primazia para as relações sociais de produção e portanto de exploração, no caso das sociedades capitalistas. Uma concepção que permita a compreensão da relação Estado e capital, proporcionando um exercício da cidadania alicerçado na participação política nas diversas instâncias sociais, resultado do confronto, da ação dentro dos movimentos populares, em que as conquistas de natureza democrática sejam expressão do exercício da cidadania e não condição ao exercício desta, estabelecendo uma relação complexa de aprendizado e mudança.

5 O ENSINO DA HISTÓRIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Formalmente, o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo aparece bastante como objetivo a ser alcançado nos programas, planos de cursos ou de aulas da disciplina História, entretanto, esse desenvolvimento não tem sido muito evidenciado, isto é, não se tem percebido entre os alunos a formação dessa consciência.

A negligência à disciplina História, em virtude da concepção da mesma como disciplina “decorativa”, maçante, enfadonha, ainda é bastante presente no meio escolar. Por que, então, estudar História? Teria o estudo de tal disciplina alguma utilidade para vida? Nesse sentido, é bastante esclarecedora a seguinte colocação:

[...] a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, de desemprego, greves, congestionamento, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais conhecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino. (BITTENCOURT, 2003, p. 20).

Nessa perspectiva, um exercício profissional atento a uma formação crítico-reflexiva envolve muitas questões. Fatores como a vontade, a classe social, a corrente historiográfica e outros são importantes dentro deste bojo. O professor tem autonomia relativa quanto à postura que desejar adotar enquanto profissional. Assim, é bom lembrar que, apesar de neste trabalho direcionarmos nossa preocupação ao exercício de uma prática docente no Ensino Médio que proporcione ao aluno situar-se na história, nem todos os professores detentores de uma consciência crítica exercitam tal prática, visto que isto depende, dentre outros fatores, de opções pessoais e posições políticas definidas. Deixamos explícito que o nosso posicionamento direciona-se no sentido de uma prática com engajamento político, comprometida com a construção de um mundo com mais equidade, pois um mundo com mais justiça social só nos pode ser possível pela ação humana, pela transformação. Gramsci (1991a, p. 47-48) nos faz excelente esclarecimento, nessa perspectiva:

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o melhoramento ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos é individual, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até a relação máxima, que abraça todo gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente político, já que a atividade humana para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza sua humanidade, a sua natureza ‘humana’.

É justamente a partir dessa concepção de homem, de um homem que se humaniza por meio da transformação, que enfatizamos a importância do trabalho do professor de História, e destacamos a necessidade de uma prática que permita o desvelamento dos mecanismos de reprodução das relações sociais vigentes e especialmente da utilização dos espaços sociais enquanto espaços de mudança, visto que são locais de conflitos.

O ponto de partida para a construção de qualquer relação de igualdade certamente passa pelo processo de construção de uma concepção de mundo, uma concepção que precisa ter coerência, que não pode ser desagregada, que, segundo Gramsci, precisa ser unitária. Para esse teórico, é pela nossa concepção de mundo que pertencemos a um grupo. Quando não somos capazes de criticar nossa própria concepção de mundo fragilizamos todo o processo de construção de nossa “autenticidade”, no sentido de que passamos a pertencer a qualquer coletividade. (GRAMSCI, 1991a, p. 12). Segundo Gramsci (1991a, p.12):

[...] criticar a própria concepção de mundo significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar também, toda filosofia até hoje existente, na medida em que deixa estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo como processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente este inventário.

A construção dessa concepção de mundo no jovem geralmente passa pelo processo educacional escolarizado. Nesse sentido, a atitude intelectual do professor é fundamentalmente importante para a idéia que o aluno irá formar acerca da História e de suas principais categorias. É justamente nesse momento que o professor terá a oportunidade de direcionar o seu trabalho para a alienação ou para a libertação.

O professor de História tem em sala de aula duas grandes oportunidades: contribuir no sentido da formação no aluno de uma concepção de mundo mais unitária – e que defendemos seja crítica e transformadora – e possibilitar, no aluno, o entendimento de que a história é construída por todos e de que, portanto, o estudo da disciplina História é algo com vida, construtivo, elucidativo. Tudo isso faz parte, é claro, de um processo orgânico, dialético, e que aqui só dividimos por uma questão metodológica. A atividade do professor de História, quando realizada com comprometimento político, tende a fomentar no discente a formação de uma consciência também comprometida.

Entretanto, chegar ao posicionamento referido depende, como já destacamos, da opção política que o professor faz, assim como da consistência de sua formação que, naturalmente, deve ser contínua. De acordo com Gramsci (1991b, p. 132):

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá com escrúpulo e com consciência burocrática a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta e com a ajuda de seu ambiente social a bagagem acumulada.

Sabemos que o processo educacional via escola padece desses males mas, via contradições do sistema, precisamos acreditar na função emancipatória desse espaço, propiciando ao indivíduo uma formação que fuja à sustentação da ordem predominante, uma formação que dissemine os germes da reversão desse sistema conservador.

Assim, é preciso ser cuidadoso com o que se negligencia dentro do ensino de História. Um exemplo comum é a noção de passado, constantemente utilizada dentro do processo ensino-aprendizagem em História. A idéia de passado, vista simplesmente como um passado remoto, não tem significado para o aluno e, utilizando-a sem significado, deixa-se escapar a possibilidade de formação de um conhecimento que evidencie a criação. Negligencia-se a noção de processo como algo que caminha para o presente e que certamente poderia permitir compreender a sociedade como construção, resultado da ação de todos e não de alguns.

Na maioria das vezes, não conseguimos imaginar os prejuízos que as distorções realizadas em sala de aula podem trazer à estruturação do pensamento do aluno. Muita coisa importante é deixada de lado. A noção de passado já referida, se bem trabalhada traz excelentes contribuições à formação intelectual discente. Na

concepção gramsciana, o presente tem relação inseparável com o passado, constituindo-se o conhecimento deste último uma necessidade ao processo de construção da autonomia histórica do ser humano. Nas palavras de Gramsci (1991a, p. 13):

Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado com um pensamento elaborado de um passado bastante remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos anacrônicos em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos. Ou pelo menos, somos compostos bizarramente. E ocorre, de fato, que grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros manifestam-se atrasados com relação à sua posição social, sendo, portanto, incapazes de uma completa autonomia.

Certamente, as concepções elaboradas pelos alunos das categorias que “estudam” em História, como tempo, caminham junto da posição que, enquanto membros de determinada classe social, desempenharão dentro da sociedade. Uma prática que distorça elementos importantes dentro do estudo da História, por exemplo, incorrerá, mesmo que inconscientemente, no uso de paradigmas que, de forma muito lógica, sustentam as relações sociais vigentes. Enquanto professores de História e, portanto, também responsáveis pela formação de opiniões, faz-se importante ter consciência da necessidade de exercer a sua função de intelectual orgânico, participando, assim, na promoção do auto-conhecimento do aluno, como também da sua autonomia histórica.

Maria Laura P. B. Franco enfatiza a importância dos estudos históricos na formação de pessoas com atitudes mais firmes, mais consistentes. De acordo com a autora, o estudo da História:

[...] não é para aumentar a bagagem intelectual dos alunos, para que possam mostrar erudição, citando os mínimos pormenores deste ou daquele fato perdido no tempo ou no espaço. O ensino de História tem uma função social muito mais importante. **Dentre outras, a História é a disciplina que concentra grandes possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da consciência social do aluno.**[...] Dificilmente o aluno percebe-se historicamente situado e identifica-se como sujeito histórico. Em geral a História significa apenas o estudo do passado, construído pelos personagens históricos do país, os quais o aluno imagina nada terem a ver com ele, mas necessários de se conhecer para passar nos exames. (FRANCO, 1982, p. 25-26, grifo nosso).

Estas reflexões evidentemente nos remetem, às funções da escola. A função reprodutivista, como vimos, certamente não nos ajudaria a proporcionar ao aluno uma formação crítico-reflexiva. A escola, no exercício de tal função, encobre as contradições, engessa os sujeitos, impede a formação de uma concepção

histórico-dialética, dissocia o homem da idéia de movimento e de transformação, colocando o professor numa posição até certo ponto medíocre, no que se relaciona à utilização de uma abordagem crítico-transformadora do mundo – concepção esta que, já dissemos, o professor não é obrigado a adotar.

Certamente, via contradições do sistema, seria pela função emancipatória que poderíamos chegar a vislumbrar uma formação discente comprometida com o que almejamos como justiça social e cidadania.

Gramsci analisa a escola como local de sistematização do conhecimento, que “luta contra o folclore, contra as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna”. Entretanto, quando isto ocorre com base no conceito de trabalho realizado “em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens”, educar fica sem significado. (GRAMSCI, 1991b, p. 129-130).

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, **para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.** (GRAMSCI, 1991b, p. 130-131, Grifo nosso).

George Snyders ressalta que a escola tem uma “ambigüidade criadora, constituindo ameaça ao sistema estabelecido, é local de lutas e progressos, porque a cultura que espalha é fictícia e verdadeira”. (CUNHA, 1979, p. 106). Como complemento, Gramsci nos diz que a hegemonia das idéias da classe dominante não é total. Para esse autor, as idéias e atitudes contra-hegemônicas estão em choque com as imposições da classe dominante. Na obra *Em Defesa da História*, McNally (1999, p. 45), analisando o pensamento gramsciano, nos apresenta a seguinte argumentação:

[...] a formação desse movimento contra-hegemônico de massa não ocorre em um plano estritamente cultural ou como algum processo intelectual rarefeito de dissidência ideológica; as contra-hegemonias [...] são criadas através de lutas políticas, são movimentos nos quais a resistência econômica e o combate ideológico andam de mãos dadas.

Enquanto intelectual, e especialmente enquanto um intelectual orgânico, o que se espera do professor, e no nosso caso, do professor de História – isto numa perspectiva crítico-transformadora -, é um posicionamento voltado à resistência ao sistema.

O posicionamento adotado pelo professor no exercício de sua profissão é fundamental dentro de quadros difíceis como o que vivenciamos: submissão do homem ao capital, enfraquecimento do Estado-Nação, difusão de “vitória do capitalismo”, etc. Tudo isso pode constituir elementos suficientes para a reorientação da práxis educacional. Se todos os homens são intelectuais, distinguindo-se apenas os níveis de atuação, sem dúvida a ação de cada um poderá contribuir bastante para a mudança e/ou construção de determinadas concepções de mundo. Se a classe dominante organiza seus intelectuais orgânicos, mais que nunca a classe dominada deveria estar preocupada com essa organização.

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é a sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 1991b, p. 9).

A partir de uma utopia concreta, ou seja, de uma perspectiva de transcendência da realidade vigente para outra mais igualitária, destaca-se a necessidade de despertar o aluno para a busca de uma essência comum que, embora muito criticada pelos pós-modernistas, é algo sensível dentro dos quadros caóticos de injustiça social que vivenciamos. Uma essência que se busque pela cientificidade, longe das paixões românticas e ilusórias de construção de um mundo melhor sem grandes obstáculos. Seria o que ‘Thompson chama freqüentemente de a ‘lógica do processo’, ou o que Raymond Williams (em *Marxism and Literature* [1978]) descreveu como ‘um processo complexo e inter-relacionado de limites e pressões’. (AHMAD, 1999, p. 126).

Na posição de intelectual orgânico, é importante estar voltado para estas questões, para a contribuição na construção de uma consciência de classe que promova a transformação, mesmo sabendo-se que isto depende das opções políticas que cada um faz para si. Entretanto, o que se espera é que essa consciência política de classe seja desenvolvida dentro da escola também, que o processo de humanização aconteça também via escola.

Atribuir significado àquilo que se estuda em História contribui, logicamente, na busca da cientificidade. Cientificidade no sentido de que aquilo que se ensina não pode estar baseado no senso comum, mas precisa ser significativo e cientificamente embasado. Certamente, uma prática docente mais política e competente evitaria certos determinismos e despertaria para a possibilidade de intervenção do homem sobre a realidade, assim como para a apropriação de um conhecimento o mais próximo possível do real.

Acerca da aquisição de um conhecimento da realidade concreta, Karel Kosik enfatiza que tal conhecimento só ocorrerá na medida em que a ação humana for evidenciada dentro do processo de construção dessa realidade. Somente a ação humana poderia construir a cultura, a ciência e o trabalho. O realizar é ação, ação que deriva do homem social.

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética da base e da superestrutura, **e o homem como sujeito objetivo, histórico-social**. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância do homem como sujeito. (KOSIK, 1976, p. 44 – Grifo nosso).

Contrariamente ao que se espera, a forma com que se conduz o modelo social vigente, num mecanismo tácito e “quase perfeito”, induz o professor à limitação de sua prática, na medida em que, ainda inconscientemente, damos prosseguimento “ao concerto,” de que nos fala Althusser, (1974, p. 74).

Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente um papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola.

A dificuldade de percepção desses mecanismos certamente tem contribuído de modo significativo para a manutenção dos quadros positivistas do ensino de História, em que se destaca a rejeição do método crítico-reflexivo por uma prática educacional que não vislumbra a transformação, inviabilizando a noção de totalidade, contradição e mediação. Em se tratando de Positivismo, faz-se importante destacar que, quando nos referimos a tal corrente de forma crítica, enfatizando que um ensino positivista inibe a formação de um sujeito crítico, histórico, capaz de perceber-se construtor da história, não temos como intenção

diminuir a importância do positivismo, visto que reconhecemos as suas contribuições para o desenvolvimento da ciência, não negando a sua contribuição epistemológica. Reconhecemos, assim, o Positivismo como importante e necessário à organização do conhecimento.

Madeleine Reberieux nos dá excelente contribuição acerca da importância do positivismo:

Comungo de um ideário que desconsidera a possibilidade de jogar por terra a História positivista, e sempre disse que desprezá-la parecia-me muito perigoso. Negar que elementos factuais possam ser estabelecidos a partir de informações complementares e diversificadas é criar condições não para um melhor conhecimento mas, provavelmente para puras e simples práticas de falsificação. Portanto, como professora e como pesquisadora, jamais me coloquei ao lado dos que tratavam com desprezo as chamadas regras da História positivista, enunciadas e formuladas em 1898 na França por Langlois e Seignobos, e não mudei de opinião sobre isso. Aliás, é por esta razão que considero a História uma disciplina cumulativa no quadro da elaboração do qual o conhecimento progride não somente por mudanças do ponto de vista, o que é muito importante, mas **também por acumulação de conhecimentos**, descoberta de novas fontes, novas informações, confronto entre informações descobertas. (Entrevista contida no livro Reflexões sobre o Saber Histórico de Márcia Mansor D'Alessio, 1998, p. 12, Grifo nosso).

Embora a nossa opção seja pela dialética, pela possibilidade que abre ao processo de mudança, consideramos que não devemos repudiar esta ou aquela corrente teórica. Em relação ao tempo e ao espaço em que se difundiram, todas têm sua importância no processo de formação do conhecimento. O que deve existir realmente, diante do quadro de injustiça social reinante, é a necessidade de comprometimento com a busca do progresso científico na perspectiva de construção de uma sociedade melhor. Um comprometimento que poderia ser maior a partir da disseminação do conhecimento sem deixar de ressaltar que isto representa apenas um elemento dentro da complexidade do real. Ou seja, é uma utopia abstrata acreditar na difusão do conhecimento como solução de nossos grandes problemas. A difusão do conhecimento representa apenas mais uma das condições objetivas presentes na tessitura da história e que pode contribuir de forma grandiosa para a superação da ordem predominante. Acerca da questão da discussão científica, consideramos bastante sensato o seguinte posicionamento de Gramsci (1991a, p. 31):

Na colocação dos problemas histórico-críticos não se deve conceber a discussão científica como um processo judiciário, no qual há um réu e um promotor, que deva demonstrar por obrigação que o réu é culpado e digno de ser tirado de circulação. Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais avançado quem se coloca do ponto de vista sendo o qual o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como um momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário (e o adversário é, talvez, todo pensamento passado) significa justamente estar liberto da prisão das ideologias (no sentido pejorativo, de cego fanatismo ideológico), isto é, significa colocar-se em um ponto de vista crítico; o único fecundo na pesquisa científica.

Mas, se estamos tratando da possibilidade de uma prática pedagógica, via contradições do sistema, que destaque a ação humana na História, o posicionamento político é importante. Gramsci, quando trata da questão dos intelectuais orgânicos, nos aponta uma direção que, pelos limites do estruturalismo, não percebemos existir no arcabouço do universo escolar descrito por Bourdieu e Passeron. Uma análise que coloca o sistema de ensino com a função única de legitimar a cultura da classe dominante, descartando a possibilidade de mudança. Como contraponto, Gramsci aponta a autonomia relativa, ou seja, a “liberdade” da qual podemos nos utilizar dialeticamente para a construção de uma história melhor no caminho de uma utopia concreta. Isto visto que não podemos tratar de autonomia plena, pois discursos são as questões que nos envolvem.

Aparentemente, o quadro reprodutivista não é passível de transformação, porém esconde sérias contradições que, obviamente, apontam para possibilidades de mudanças. Um ensino de História numa perspectiva crítico-reflexiva poderia contribuir no sentido dessa mudança, desvelando que a construção da história se dá pela ação de todos.

Essa noção de que o professor-educador deva cooperar para a construção de uma sociedade mais inclusiva, o que não é necessariamente assumido por todos, pode ser melhor trabalhada por meio de um ensino voltado à reflexão, à análise, à discussão e à crítica. Não é fácil fazer frente à ordem estabelecida, no entanto, respeitar princípios básicos, conhecer bem o que se faz, facilita no atingimento de objetivos. De acordo com Schmidt (2003, p. 57):

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros elementos, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas.

Como já foi evidenciado, é inegável que, ao longo dos anos, tem-se trabalhado em nossas escolas uma História em que a análise e a interpretação são deixadas de lado, apesar da compreensão de muitos hoje de que o ensino de História – a partir dos paradigmas mais comprometidos com um ensino mais crítico – possibilita a idéia de processo, de construção social, de que não estamos fadados a determinismos.

Surge daí a necessidade do comprometimento político a que já nos referimos anteriormente, um comprometimento que objetive a mudança e a humanização por meio de um ensino voltado para a formação de uma concepção que permita ver que a luta pelos valores democráticos almejados é da sociedade, cabendo a todos a ampliação e adequação de tais conquistas às necessidades atuais, desvelando a idéia dessa democracia formal burguesa que aliena.

Entender a cidadania como resultado de lutas, confrontos e negociações, como um processo histórico, só poderá ser possível se o entendimento da noção processual da história, assim como da importância de cada indivíduo dentro desse processo, for realizada. Importa frisar a necessidade de entender que se trata de um fenômeno orgânico, e que aqui separamos apenas por uma questão metodológica. Entretanto, precisa-se também destacar que, quando ressaltamos a importância do professor de História nesse processo, isto se dá pela delimitação de nossa temática e, é claro, pela real importância dos estudos históricos no desenvolvimento cognitivo discente, pois a realidade é uma construção da qual sabemos cada elemento tem a sua importância.

Por conseguinte, precisamos reconhecer que o quadro que envolve a atividade do professor em nosso país é difícil, marcado por inúmeras dificuldades que prejudicam o seu trabalho. Questões como remuneração insuficiente, desvalorização profissional, tempo escasso, ausência de Estado, têm pressionado e desafiado os indivíduos todos os dias.

Há muito que se fala da rudeza do ofício de professor e isso se aplica com pertinência ao professor de História. A sua formação não se restringe a um curso de História, engloba áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais, etc. Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se em encargos familiares, como a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido por múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações, muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (SCHIMIDT, 2003, p. 55).

Constata-se, assim, que são muitas as dificuldades que cercam a atividade do professor. Entretanto, numa sociedade estruturada sob um modelo de valorização de culturas ditas “civilizadas”, “superiores”, a compreensão científica daquilo que é ensinado pode ser um grande diferencial no trato com questões importantes de nossa realidade, facilitando a via da transformação.

5.1 O Ensino de História no Brasil – controle e mudanças

Até aqui vem-se realizando uma análise crítica do ensino de História em nossas escolas, uma análise em que são apontados os entraves desse ensino. Assim, para dar continuidade, consideramos enriquecedora a realização de um breve resumo sobre o ensino de História no Brasil. Para tanto, decidimos tomar como referência o final dos anos 70 e início dos anos 80, quando o processo de reabertura política do país parecia inevitável. Escolhemos esse período visto que, dentro do ensino de disciplinas do quadro das chamadas Ciências Sociais, esse foi um momento que pode ser colocado como um divisor de águas, um momento de reflexão sobre a prática docente desenvolvida até então, tudo impulsionado, é certo, pela conjuntura vivenciada pelo país, marcada por pressões de caráter ideológico impostas por um regime repressivo, demasiadamente autoritário.

Ressaltamos que, embora destaquem-se a importância e as mudanças do período aqui sugerido para o ensino de História no Brasil, não é nossa intenção dizer que o período anterior a 70 tenha sido melhor. Talvez, pelas pressões sociais, disseminação de idéias e pelo próprio impacto que um regime ditatorial militar impõe a um povo, a rejeição à ordem estabelecida tenha emergido. A preocupação com a sustentação de privilégios de classes sempre esteve presente em nossa história. Para Otaíza Ramanelli, por exemplo, a forma como se organiza o poder relaciona-se diretamente com a organização do ensino em nosso país, especialmente no tocante ao Legislativo, cuja atividade freqüentemente representa os interesses da classe dominante.

Assim, escolhemos as décadas de 70 e 80 apenas pela importância que têm no processo de revisão do ensino de disciplinas como História, Geografia e outras no Brasil. Para isto, optamos pela realização de uma síntese da obra

Caminhos da História Ensinada (1993), de Selva Guimarães Fonseca, professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Como nos indica o título da obra, nesse trabalho é traçado um caminho do ensino de História no Brasil de forma, não diríamos completa, mas com os principais elementos dos acontecimentos do período, sendo esse o nosso motivo de utilização do referido trabalho. Ou seja, utilizamos a obra pela síntese histórica que ela nos proporciona, importante dentro do encaminhamento que vimos dando à temática a que nos propusemos esboçar.

No primeiro capítulo, intitulado A História na Educação Brasileira, a autora evidencia a situação caótica em que se encontrava (e ainda se encontra) a educação do país no início da década de 90. Enfatiza o predomínio de discursos de setores econômicos do país preocupados com o baixo nível educacional da sociedade brasileira, exigindo, assim, providências, visto que um nível tão baixo de conhecimento prejudicaria o desenvolvimento econômico e tecnológico do país. Setores como a Igreja Católica, educadores e políticos denunciavam a fragilidade da educação brasileira como grande dificuldade ao exercício da cidadania e à prática da justiça social. Entretanto, o papel da educação e as metas estabelecidas pelo Estado brasileiro, a partir de 1964, estiveram totalmente vinculados ao ideário de Segurança Nacional e ao desenvolvimento econômico.

Diante da importância do professor para a implementação de qualquer projeto educacional, tem-se um choque entre os princípios de segurança nacional e a autonomia do professor, passando o Estado a investir num processo de qualificação e requalificação dos profissionais da educação, visando enquadrá-los nos seus interesses.

Num ataque direto à formação dos professores, o governo, em complemento ao Ato Institucional nº 05, de dezembro de 1968, editou o Decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, pelo qual autorizou o funcionamento de Cursos de Formação Superior de curta duração. São as chamadas Licenciaturas Curtas, que aceleraram o processo de desqualificação do professor na medida em que era muito curto o período de formação do profissional. Tais cursos contribuíram também para o avanço das instituições privadas de ensino superior, processo que se acelera na atualidade, oportuniza e incentiva a proliferação de cursos de licenciatura de qualidade bastante questionável.

Inseriu-se nesse processo de qualificação-desqualificação dos professores de História e Geografia a adoção do ensino de Estudos Sociais, no qual seriam dissolvidos os conteúdos das referidas disciplinas. Os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais pretendiam, assim, formar professores de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Isso representou o início da formação de professores polivalentes e uma queda da autonomia das Ciências Humanas enquanto campo de saberes, alijando suas especificidades. É importante lembrar que esse era um modelo importado do sistema educacional norte-americano, que exercia forte influência sobre a nossa educação nesse período por meio da USAID.

Quanto às especializações em História e Geografia, estas se dariam na pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado.

No avanço do processo de desqualificação dos professores de História e Geografia, o Governo Federal editou a Portaria 790/76, a partir da qual somente poderiam ministrar aulas de Estudos Sociais os professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais. Desse modo, os professores licenciados em História e Geografia estavam excluídos, passando a ministrar apenas as poucas aulas dos cursos de 2º Grau, nos quais predominava a formação específica. Para Selva Guimarães, esta investida revela a dimensão ideológica do governo daquele momento. De acordo com a autora:

Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º Grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que o outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar dos limites deste. A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade. (FONSECA, 2003, p. 28).

Ainda segundo esta autora:

[...] a desqualificação dos professores, sobretudo de História, no bojo do processo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário. É evidente que as outras medidas também eram importantes politicamente, mas formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas. Desqualificar o professor de História ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º Graus. (FONSECA, 2003, p. 29).

Registra-se que o processo de desqualificação dos professores não ocorreu sem resistências. As reações partiram tanto dos setores acadêmicos quanto profissionais, dentre os quais citamos: Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, ocorrido na USP; Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). No ano de 1976 a SBPC manifestou-se contrariamente às licenciaturas curtas e à maioria das medidas adotadas pelo governo do período. Cresceram as manifestações de oposição às medidas e diante dessa conjuntura o MEC começou a recuar, o que pode ser observado com a edição da Portaria 7. 676/78.

Iniciou-se um processo de revisão das determinações adotadas no campo da educação do país, editando-se a Resolução nº 07, de 1979, a partir da qual o Conselho Federal de Educação manteve Estudos Sociais nos currículos de 1º Grau. Todavia, ficou também permitido que a disciplina Estudos Sociais fosse também ministrada pelos licenciados em História e Geografia, que passaram a lecionar, além de suas disciplinas específicas, E.M.C e O.S.P.B.

Nesse cenário educacional, propôs-se revisar os currículos mínimos – reivindicação das associações acadêmicas e profissionais – atendendo-se às necessidades de Estudos Sociais. Dentre as proposições, destaca-se a do conselheiro Natanael Pereira:

O curso proposto será Estudo Sociais, com habilitações plenas em História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. No caso da História e da Geografia, que eram cursos avulsos (Resolução de 19.12.62) teremos sua transformação em habilitações do curso unificado de Estudo Sociais. (GLEIZER, 1982, p. 24 apud FONSECA, 2003, p. 31).

As reações contrárias a tal proposta foram imediatas, vindas da comunidade acadêmica, e o projeto foi retirado de tramitação.

No ano de 1987, mesmo após amplas manifestações favoráveis ao fim dos cursos de Estudos Sociais, foi editado o Parecer nº 283/87, do Conselho Federal de Educação, em que se manifestava a intenção de transformar os cursos de Ciências Sociais em cursos de Estudos Sociais, formando professores de História, Geografia, Educação Moral e Cívica, OSPB e Ciências Sociais. Associações como SBPC, AGB e ANPUH manifestaram-se contra a proposta.

Todo aparato de (des) qualificação do profissional de História não deixou de trazer consigo muitas contradições. As medidas governamentais provocaram

resistências oriundas da concepção de História subjacente. Ou seja, é percebido um redimensionamento da consciência política do professor. Para exemplificar, Selva Guimarães aponta trechos de documentos enviados ao Conselho Federal de Educação (CFE), contrários à proposta do Conselheiro Paulo Natanael. Nesses documentos foi criticada a referida proposta, argumentando-se que tal proposição representava uma negação ao desenvolvimento do raciocínio científico.

Por sua vez, as críticas aos objetivos da proposta em apreço eram bastante contundentes:

[...] visa, em última instância, o total desmantelamento da área de conhecimentos tradicionalmente conhecida entre nós como Ciências Humanas... Hoje, professores e alunos envolvidos por esta solução educacional biônica, não conseguem dominar nem História, nem Geografia e muito menos OSPB e EMC, estas últimas, de resto portadoras de conteúdos puramente doutrinários. (Unicamp, 1980).

É inaceitável que se defenda tão cruamente a idéia de ciências de primeira e segunda classe. Despreza-se o consenso que existe nas universidades sobre a integração entre ensino e pesquisa e caminha-se no sentido oposto; busca-se estabelecer uma comparação, por todos os modos anticientífica, entre o pesquisador isolado em sua investigação acadêmica e o professor, agora polivalente, destituído de uma visão mais aprofundada ou crítica da realidade em que vive (USP, 1980).
(Gleizer, 1982, p. 24 apud FONSECA, 2003, p. 33)

O que se pode ver é que todo processo de desqualificação dos docentes acaba por promover um posicionamento político e ideológico bastante positivo para o exercício da atividade docente. Porém, pôde-se ver também o aprofundamento da desvalorização dos professores, sua proletarização e sindicalização.

As resistências e as lutas dos trabalhadores/professores ganham uma dimensão classista: surgem novos sindicatos, as greves, as reivindicações salariais passam a fazer parte do calendário escolar e a escola passa a ser encarada como um espaço de luta de classes. Entretanto, a organização e a mobilização dão-se não apenas em função da revalorização profissional, mas questionam fundo a política educacional, a função social da escola, dos currículos e do processo educacional como um todo. (FONSECA, 2003, p. 33).

Em 1980, a Revista Educação e Sociedade inaugurou uma seção que se chamou "Movimento dos Trabalhadores da Educação", pretendendo publicar as discussões acerca da problemática educacional no Brasil. Como foi destacado, paralela ao movimento de desqualificação dos profissionais da educação no Brasil, cresceu também uma ampla oposição às medidas adotadas pelas instituições governamentais dessa área. Uma oposição preocupada não só com a revalorização

dos docentes, mas também com as melhorias educacionais de um modo geral. Mais uma vez destacamos as instituições empenhadas nesse embate: Associação Nacional de Educação (ANDE), organizada em São Paulo, 1979; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Movimento Reivindicatório do Magistério no Estado do Rio Grande do Sul; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB); Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e outras. Pode-se dizer, assim, que o processo de desqualificação foi acompanhado de fortes resistências.

Vale destacar ainda que, no encaminhamento do processo de desqualificação dos profissionais de História, em fins dos anos 60 e princípio dos anos 70, certamente em função do ideário político e social do país, foram encaminhadas ações que objetivavam fortalecer o ensino de Educação Moral e Cívica no Brasil. Com esse objetivo foi criada uma Comissão Nacional de Moral e Civismo, cujos membros eram escolhidos pelo próprio presidente da República. Entre as atribuições dessa comissão destacam-se:

[...] colaborar com o CFE na elaboração dos currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica; fixar medidas específicas referentes à Educação Moral e Cívica extraclasse; colaborar com as organizações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica; influenciar e convocar a cooperação para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as instituições de órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, entidades esportivas, de recreação, de classes e órgãos profissionais; articular-se com as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da Educação assistemática; e implantar e manter a doutrina de Educação Moral e Cívica (...), articulando-se para esse fim com autoridades civis e militares em todos os níveis de governo. (Decreto-lei nº 68.065, 14.01.1971 – CFE, in FONSECA, 2003, p. 37).

Fica explícita a utilização da Educação Moral e Cívica como forma de doutrinação. Cresciam dentro das escolas os atos cívicos, acentuava-se a descaracterização do ensino de História, que passava a ser confundido com as noções de reforço de amor à pátria, à integração nacional, à lei, à tradição, ao trabalho de heróis. Nesse momento também surgiram os Centros Cívicos – agremiações de estudantes que funcionavam dentro das escolas sob orientação e supervisão de um professor de confiança do diretor. A criação de tais centros deu-se sob a vigência do Decreto-lei 477/69, que discorria sobre severas punições a

professores considerados “subversivos” – como tentativa de controle do movimento estudantil. Trechos do referido decreto exemplificam bem isso:

Art. 1º comete infração disciplinar o professor, aluno ou empregado que:

.....
 III – Pratique atos destinados à organização dos movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados ou dele participe;
 IV – Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
 VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (Decreto-lei nº 477/69, de 02.02.1969, in FONSECA, 2003, p. 39).

Para Selva Guimarães, o projeto disciplinador do Estado procurava consolidar o regime político que se implantara, contando com o ensino de E.M.C, que deveria cumprir a função de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Como reforço, em 1971 foi criada a Lei 5.700, que discorria acerca dos símbolos nacionais, determinando punições duras para suposto desrespeito.

Por outro lado, encaminhou-se uma luta contrária ao regime existente dentro do mesmo. Professores utilizavam o espaço da sala de aula para criticar o regime. Era comum o uso das aulas de E.M.C e O.S.P.B para as aulas de História e Geografia.

Como já destacamos, a Lei 5.692/71 trouxe uma nova grade curricular que impulsionava o processo de descaracterização do ensino de História. Trata-se da dissolução de História e Geografia em Estudos Sociais, sob a responsabilidade de professores polivalentes. Cite-se que no 2º Grau o ensino de História e Geografia continuava, porém com duração reduzida, pois nesse nível privilegiava-se a formação profissional.

Vejamos a seguir alguns dos objetivos expostos pelo governo para Estudos Sociais:

[...] **ajustamento** crescente do educando **ao meio** cada vez mais amplo e complexo, em que deve **não apenas viver mas conviver**, dando-se ênfase ao **conhecimento do Brasil**, na perspectiva atual do seu desenvolvimento. (Resolução nº 8/71 – CFE, in FONSECA, 2003, p. 42, grifos da autora).

Percebe-se séria preocupação dos órgãos oficiais do governo com o ajustamento do ensino de História e Geografia (por meio de Estudos Sociais) ao contexto econômico e especialmente ao ideário de Segurança Nacional do país.

A preocupação com o ensino de História no Brasil era tão explícita que uma Convenção sobre o Ensino de História, estabelecida entre os países latino-americanos no início dos anos 30, foi instituída em 1969, por meio do Decreto nº 65.814/69, no governo Médice. Tal medida estabelecia:

No artigo 1º:

efetuar a revisão de todos os textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto se possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer americano (...)

No artigo 3º:

fomentar em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino de História das demais; procure que os programas de ensino e os textos de História não contenham apreciações hostis para outros países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica; não julguem com ódio ou se adúlterem os efeitos na narração das guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso, e destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e à cooperação dos países americanos.

Final do artigo 8º:

Os E.U.A aplaudem calorosamente esta iniciativa e querem antes de tudo declarar a sua profunda simpatia por tudo quanto propenda a fomentar o ensino das Histórias das Repúblicas Americanas e particularmente na depuração de textos de História, corrigindo erros, suprimindo toda a parcialidade e preconceito e eliminando tudo que puder provocar o ódio entre as nações. (Decreto Federal nº 65.814, de 8/12/1969 in FONSECA, 2003, p. 43-44).

Faz-se importante lembrar que esse é um período marcado por forte ingerência dos Estados Unidos nos assuntos educacionais do Brasil, por meio dos acordos MEC-USAID, fortemente criticados pelos setores oposicionistas.

Um exemplo dessa ingerência foi a Proposta Curricular de História e Geografia para o Ensino Médio do Estado de São Paulo, que, segundo Selva Guimarães, traduziu os propósitos da Convenção sobre o Ensino de História editada durante o governo Médice.

Interessante notar a ambigüidade do fazer histórico que, mesmo próximo ao poder, consegue também articular-se como ameaça constante à consolidação desse mesmo poder (no caso o Regime Militar). Nesse sentido, verificaram-se importantes mudanças ocorridas no ensino de História no final dos anos 70 e durante os anos 80.

Uma luta pela revalorização do ensino de História e Geografia implementou-se, obtendo a dilatação das pressões impostas pelos órgãos governamentais. Ocorreram mudanças no ensino de História e Geografia (anos 80) no Estado de São Paulo, Bahia e Minas Gerais, especialmente. Além do mais,

criaram os debates acerca dos problemas envolvendo as chamadas Ciências Humanas, mesmo mantendo-se a legislação do auge da ditadura militar.

Apesar da continuidade de E.M.C e O.S.P.B no ensino de 1º Grau, de acordo com Selva Guimarães, grande número de professores passaram a ministrar nessas disciplinas os conteúdos de História e Geografia, como já comentamos anteriormente. De forma bastante notória, verificou-se um repensar do ensino de História no país, o que significou um avanço do quadro educacional brasileiro. Entretanto, muitos problemas permanecem como entraves ao que poderíamos chamar de verdadeiro crescimento do processo educacional brasileiro. Por outro lado, tais análises nos permitem deduzir que este é também um processo histórico e, portanto, em constante construção.

Diante do exposto, passaremos a destacar algumas características marcantes do ensino de História presentes nos Guias Curriculares (anos 70) dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. A referência feita a tais Estados ocorre devido ao fato de terem sido os primeiros no processo de mobilização do repensar do ensino de disciplinas como História e Geografia. Era nessas localidades que se esboçavam os movimentos de resistência às medidas adotadas pelo regime militar, tanto no campo da educação quanto em outros setores.

Inicialmente, deve-se fazer referência à vinculação do ensino de História da escola fundamental às tradições européias, especialmente francesa, onde destaca-se o privilégio da História Universal, seguindo o esquema quadripartite: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. A História do Brasil era vista no conjunto da História Universal. Somente a partir de 1940 o ensino de História do Brasil ganhou certa "autonomia". No mais, o quadro educacional brasileiro direcionou-se pela Lei 5.692/71, marcado pela centralização e desvalorização da figura do professor.

Predominantemente, dentro dessa conjuntura temos a existência de concepções de educação, currículo, ensino-aprendizagem e História, vinculadas às referências dos Estados Unidos*, o que explica o caráter instrumental do programa de Estudos Sociais, assim como a simplificação do processo de ensino-

* A referência feita às concepções dos Estados Unidos relaciona-se à concepção geral da educação estabelecida no país. Quanto ao ensino de História, o mesmo não estava fora desse bojo atingido especialmente pela dissolução dos conteúdos dessa disciplina em Estudos Sociais. A referência francesa que fazemos aqui limita-se à estruturação específica do ensino de História, que sempre esteve organizado segundo o modelo quadripartite francês.

aprendizagem nos planejamentos. Entretanto, deve-se levar em conta a historicidade dos programas como também as concepções de escola e conhecimento. Tais programas nasciam em pleno regime de ditadura militar, em que a escola é entendida enquanto reprodutora não apenas dos espaços acadêmicos mas também dos órgãos de segurança atuantes no país.

Com relação aos conteúdos esboçados pelos Programas, tanto do Estado de Minas Gerais quanto do Estado de São Paulo destacam-se: abandono da noção de totalidade; fragmentação do saber paralela à fragmentação do processo de produção capitalista, restringindo a reflexão e conduzindo à formação de uma concepção única e estanque de história; espaço geográfico como espaço não construído pelos homens; mascaramento das contradições do mundo do trabalho; concepção linear de história; uniformização dos conteúdos de História. O quadro seguinte, embora referente ao Ensino Fundamental, esclarece melhor tais entraves.

QUADRO 1

Conteúdos programáticos, por série e disciplina do Ensino Fundamental (séries iniciais), nos Estados de São Paulo e Minas Gerais – Década de 1970.

Série	Estado e disciplina	Série	Estado e disciplina
	São Paulo Estudos Sociais		Minas Gerais Integração Social
1ª e 2ª séries	<p><i>A criança e a sociedade em que vive.</i></p> <p>A criança e sua comunidade.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A Comunidade das pessoas. 2. Elementos do meio natural da comunidade. 3. As necessidades básicas do homem. 4. A atividade humana como instrumento de satisfação das necessidades. 	1ª série	<p><i>Integração do homem ao meio físico e social.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O mundo físico em que vivemos. 2. As necessidades (psicológicas e socioculturais) do homem. 3. O mundo social que nos rodeia.

3ª e 4ª séries	<i>A criança e a sociedade em que vive.</i>	2ª série	<ol style="list-style-type: none"> 1. O ambiente físico em que vivemos. 2. O ambiente físico da localidade. 3. Necessidades sócio-culturais do homem e os meios organizados por ela para seu ajustamento. 4. Aspectos da vida na comunidade local e sua integração no município.
	<i>A criança e o Estado em que vive.</i>	3ª série	<ol style="list-style-type: none"> 1. O município integrado ao estado: aspectos físicos e humanos. 2. O município integrado politicamente ao estado.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Município. 1.1. Aspectos sócio-econômicos. 1.2. Delimitação geográfica. 1.3. Integração urbana e rural. 1.4. Esboço da História do Município: origens e evolução. 2. Região a que pertence o município. 3. O Estado: coordenação entre os Municípios. 4. O Estado de São Paulo no contexto brasileiro. 	4ª série	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Estado de MG integrado ao país; situação geográfica e econômica. 2. O Estado de MG e sua integração na Federação Brasileira.

(Fonte: FONSECA, 2003, p. 64.)

Ficou constatado que o resultado desse quadro foi a implementação de um ensino centralizador, alienante, e marcado por contradições.

A História oficial consegue excluir, silenciar, ocultar os outros projetos e ações, mas não consegue eliminá-los da memória coletiva. As instituições e o próprio ensino de História não apenas ratificam, confirmam e impõem a memória e os valores dominantes. É preciso considerar os limites deste discurso historiográfico homogeneizador, do controle social exercido pelo Estado e dos instrumentos, no caso, os programas de ensino. É preciso considerar também as tensões vividas pelas escolas, e o fato de que a aprendizagem e a formação da consciência histórica não se dão apenas nestas instituições, mas no conjunto do social. A veiculação destes valores e concepções nestes programas, revelam, entretanto, um contexto histórico em que o discurso institucional encontra ressonância, ou seja, 'é aceito' pelos sujeitos históricos, no caso, os especialistas, detentores do saber e do poder de dizer o que deveria ou não ser transmitido na escola fundamental. (FONSECA, 2003, p. 70).

Outro fator importante, dentro desse processo que consideramos alienante, é também a facilidade para a imposição de certos conteúdos

programáticos nas séries iniciais. Entre tais facilidades pode-se citar: fragilidade de formação do professor; fragmentação do conhecimento, impedindo relacionar-se o que é ensinado; valorização da formação específica, que neste nível (séries iniciais) reduz-se à alfabetização descontextualizada, ao domínio das quatro operações e, no campo da História e da Geografia, à realização dos exames oficiais e eventos cívicos. Tudo isso impôs e impõe limites seríssimos ao ensino de História, tais como: para o aluno, a concepção de História e Geografia como disciplinas dispensáveis; posição auto-excludente da história, ou seja, os alunos não conseguem se ver enquanto sujeitos históricos; atitude de passividade frente à história; reducionismo dos conteúdos à mera integração social. Por outro lado, agravando a situação, temos o frágil domínio de leitura, escrita e interpretação apresentado pelos alunos, além do não desenvolvimento de hábitos de concentração e reflexão.

No Estado de São Paulo, a diluição dos conteúdos de História e Geografia em Estudos Sociais permanceu até 1977; por meio da Resolução 56.139/77 essas disciplinas voltaram a ser ensinadas nas 7ª e 8ª séries, permanecendo Estudos Sociais nas 5ª e 6ª séries até 1981, quando História e Geografia passaram a ser ministradas, também, nessas duas últimas.

Segundo a autora, o conteúdo da 5ª série organizou-se pautado numa concepção evolucionista da História, apoiada no determinismo econômico. A 6ª série deveria preocupar-se com a unidade da nação civilizada, como pode ser observado nos quadros seguintes:

QUADRO 2

Conteúdos programáticos, por série e disciplina do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries) dos Estados de São Paulo e Minas Gerais – Década de 1970.

Série	Estado e disciplina	Série	Estado e disciplina
	São Paulo Estudos Sociais		Minas Gerais História
5ª e 6ª 1º Grau	Fundamentos da Cultura Brasileira. <i>O Processo de Ocupação do Espaço Brasileiro.</i> 1.O Brasil: país de dimensões continentais. 2.O enquadramento do Brasil no sistema colonial. 3.A cana e a sociedade açucareira. 4.A ocupação do interior. 5.A colonização estrangeira no Sul. 6.As transformações ocorridas no Brasil com a instalação industrial.	5ª 1º Grau	<i>Bases da Formação Histórica do Brasil.</i> 1. Introdução: o homem, o meio físico-geográfico e a história. 2. A época das grandes navegações. 3. Brasil, Descobrimto e Fundamentos da Colonização. 4. Sistema Político e Administrativo da Colônia. 5. Pirataria e invasões estrangeiras. 6. A expansão territorial.

	7.A ocupação desigual do território brasileiro e as tentativas de superação dos problemas.		7. As atividades econômicas da Colônia. 8. Aspectos da Cultura Colonial. 9. O nativismo.
	<p><i>Unidade Nacional: os elos da sua integração.</i></p> <p>1. Fundamentos da Unidade: Constituição e Língua.</p> <p>2. Configuração de uma Nação.</p> <p>2.1. Base Comum: manifestações diversas: folclore.</p> <p>1.1. Base Territorial.</p> <p>2.3. Nascimento da autonomia política: Pátria.</p> <p>2.4. A longa caminhada para a industrialização.</p> <p>2.5. Ao elos da Integração Nacional.</p> <p>2. O Brasil e o equilíbrio mundial.</p>	6ª 1º Grau	<p><i>Organização e Desenvolvimento do Estado Brasileiro.</i></p> <p>1.Origens do Estado Americano.</p> <p>2.Independência do Brasil.</p> <p>3.O 2º Reinado.</p> <p>4.Fundamentos da vida econômico-social do Império.</p> <p>5.Política externa do Império Brasileiro.</p> <p>6. As origens da República Federativa.</p> <p>7. A República Velha.</p> <p>8. A República Nova.</p> <p>8.1. O movimento revolucionário de 1930.</p> <p>8.2. Etapas do Governo Vargas.</p> <p>8.3. O quadro político de 1945-1946.</p> <p>8.4. A Revolução de 1964: quadro político, econômico e social.</p> <p>9. Caracterização econômico-social da República.</p>

(FONSECA, 2003, p. 73)

QUADRO 3

Conteúdos programáticos, por série e disciplina do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries) dos Estados de São Paulo e Minas Gerais – Década de 1970.

Série	Estado e disciplina	Série	Estado e disciplina
	São Paulo Estudos Sociais		Minas Gerais História
7ª e 8ª 1º Grau	<p>A Sociedade Atual: análise e processo de formação.</p> <p><i>Configuração de um mundo agrário.</i></p> <p>1. Caracterização geral do mundo quanto à: localização, economia e população.</p> <p>2.Sociedade Agropastoril no mundo atual.</p> <p>3.A agricultura como 1º elemento de fixação.</p> <p>4.A agricultura como elemento constante na vida humana.</p>	7ª 1º Grau	<p><i>Estudos de História da Civilização.</i></p> <p>1. O homem e a terra.</p> <p>2. As civilizações antigas.</p> <p>3. A Europa Medieval.</p> <p>4. A transição para a Idade Moderna.</p> <p>5. A difusão da cultura européia.</p> <p>6. A Era das Revoluções.</p> <p>7. O mundo Contemporâneo: as grandes guerras mundiais e as repercussões do conflito.</p>
	<p><i>Configuração de um mundo industrial: o equilíbrio mundial.</i></p> <p>1. Configuração dos países industriais do globo.</p> <p>2. O processo histórico da implantação e desenvolvimento de uma economia industrial.</p> <p>2.1. Transição de uma economia feudal para uma economia capitalista.</p> <p>2.2. A ação colonialista da Europa na</p>	8ª 1º Grau	<p><i>Estudos de História Contemporânea.</i></p> <p>1. O significado do séc. XX.</p> <p>2. A ordem político-econômica do mundo atual.</p> <p>2.1. Formas e regimes de governo.</p> <p>2.2. Doutrinas econômicas.</p> <p>2.3. Sistemas de organização de trabalho.</p> <p>2.4. Os organismos internacionais.</p> <p>2.5. Os grandes problemas do</p>

	América, África e Ásia. 2.3. A Revolução Industrial. 2.4. Caracterização do mundo quanto a: - nível de desenvolvimento; - sistemas econômicos e políticos; 2.5. O equilíbrio mundial e as organizações políticas: ONU, MCE, OTAN, Pacto de Varsóvia, COMECON.		mundo contemporâneo. 2.6. O esforço para o desenvolvimento. 2.7. As áreas de atrito internacional. 2.8. A rivalidade entre grandes potências. 2.9. A paz internacional – ONU. 2.10. A cultura contemporânea. - O progresso das ciências; - O progresso das comunidades e a integração cultural;
--	--	--	--

(FONSECA, 2003, p. 74)

O programa estabelecido pelo Estado de Minas Gerais distancia-se muito pouco do estabelecido pelo Estado de São Paulo. Minas Gerais diluiu a História do Brasil em Educação Moral e Cívica, procurou estabelecer um conjunto de fatos de forma “coerente”, elaborando um conjunto oficial da memória nacional. Mantém, assim, a linearidade do tempo, seqüenciando os acontecimentos considerados históricos.

Notoriamente, muitos são os limites que um programa de ensino pautado na valorização dos fatores políticos, numa cronologia estritamente linear e que exclui outras ações, pode trazer para o aluno. Homogeneizou-se, assim, uma imagem falsa da História. Entretanto, este é um processo que pode ser alterado por meio, por exemplo, da seleção de conteúdos pelos professores.

Pelo que se pode perceber, tanto o Estado de São Paulo quanto o de Minas Gerais esboçaram uma tentativa de mudança, o que não excluiu a permanência de elementos das práticas anteriores, ou melhor, das referências teórico-metodológicas mais utilizadas. A simultaneidade é inevitável dentro da construção da História.

Por outro lado, esse é também um processo orgânico que não se isola da escola como um todo, sempre influenciado por sua função reprodutivista, voltada à preservação do sistema.

Passaremos, então, aos anos 80, período que girou em torno de duas propostas de ensino de História para o Ensino Fundamental, sendo uma do Estado de São Paulo e a outra do Estado de Minas Gerais.

Como já discurremos, o ensino de História dos anos 70 trouxe consigo as marcas de seu tempo e do seu espaço. Ao final da referida década, verificou-se importante processo de organização dos professores de 1º e 2º Graus, marcado por

críticas e contestações às medidas adotadas no âmbito educacional pelos órgãos governamentais. A partir do processo de reabertura política do país, aumentaram os debates acerca do conhecimento histórico.

A divulgação das publicações historiográficas acadêmicas, por exemplo, impulsionou o redimensionamento do ensino de História. A História social ganhou espaço, ampliando as possibilidades de leitura do social. Tal redimensionamento ocupou espaço nas associações científicas anteriormente citadas, como a ANPUH, SBPC, associações sindicais, congressos e seminários. Foram privilegiados nos debates:

a produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao ensino de 1º e 2º Grau; o livro didático, o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos de ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, história em quadrinhos e outros documentos. (FONSECA, 2003, p. 86).

Percebe-se dentro da escola uma correlação de forças, embora o modelo em gestação encontre-se permeado de elementos confusos, marcado por modismos, provavelmente reforçado pela falta de aprofundamento dos próprios professores com relação ao que consideravam novo. Entretanto, a iniciativa para a mudança era um fato, o que representou, naturalmente, um confronto entre o reprodutivismo e a dialética.

Assim, durante os anos 80 ocorreram mudanças importantes no ensino da História. Em São Paulo, teve início em 1993 a revisão curricular. A Secretaria de Educação propôs encontros regionais para a revisão do currículo de 1º Grau, objetivando ampliar a discussão acerca das Ciências Humanas.

Em Minas Gerais, tal discussão ganhou força a partir de 1983 e 1984, com referência para o Primeiro Congresso Mineiro de Educação ocorrido nos meses de agosto a outubro de 1983. O período entre 1984 e 1985 foi marcado pela promoção de encontros e congressos realizados pelas Universidades, Delegacias de Ensino e pela União dos Trabalhadores do Estado de Minas Gerais – UTE/MG.

Muitas críticas foram dirigidas a tais articulações: pouco tempo para a discussão das problemáticas; a forma de convocação, pois eram convocados apenas alguns professores; e a falta de divulgação, pois muitos professores alegavam desconhecer o processo.

Quanto à elaboração das propostas, o Estado de São Paulo, com um período maior de discussões, chegou apenas a uma “versão preliminar” da proposta. No Estado de Minas Gerais as propostas foram enviadas às escolas para que fossem postas em prática. Muitos professores reagiram, visto que criticavam a posição de receptores.

[...] A condição de meros implementadores de programas era para muitos um passado localizado nos anos 70. Na nova concepção de educação e do novo educador, não haveria mais espaço para a aceitação do ‘consenso’ forjado, usado para mascarar a imperfeição dos processos de reformas e os limites dados pela burocracia do aparato educacional. (FONSECA, 2003, p. 89).

Vivia-se um momento em que a mudança era algo inerente à conjuntura. As duas propostas – dos Estados de São Paulo e Minas Gerais – deixavam clara a necessidade de rompimento com as concepções de escola, conhecimento e educação vivenciadas até então. O cerne das novas propostas era a escola enquanto espaço de produção do conhecimento, numa relação conflitante com a sua condição de “aparelho ideológico do Estado”.

Cresceu a crítica ao conhecimento enquanto produto da divisão social do trabalho, pois para os professores o conhecimento histórico era produzido e difundido de forma muito restrita. Ou seja, falava-se de restrição do conhecimento histórico ao intelectual. Déa Fenelon (apud FONSECA, 2003, p. 92) destaca que a formação do profissional de História se dá:

[...] num espaço em que a consciência que se produz está circunscrita a ele, começa e acaba nele, produzida, consumida e criticada, revista e analisada dentro de um círculo cada vez mais fechado que lhe determina o permitido e o interdito.

O historiador se julga distanciado do social, concretizando assim a distorção entre o fazer e o escrever a História. (FENELON, Déa R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. Cadernos Cedes – Licenciatura, São Paulo, nº. 10, 1984, pp. 11-23).

É interessante observar que essa restrição do conhecimento histórico - diríamos não apenas do conhecimento histórico, mas do conhecimento científico de um modo geral - ao intelectual é um dos fatores que ocasionam essa distorção entre o fazer e o escrever a História. Certamente, esse é um ponto crucial dentro do ensino da História. Todo esse ranço de produção do conhecimento vinculado à divisão social do trabalho evidentemente responde muito por essa dificuldade que têm as pessoas de conseguirem situar-se na tessitura da História.

As novas propostas apresentavam preocupações voltadas à transformação do fazer pedagógico em sala de aula, apontando para a apropriação do conhecimento por meio da criticidade e da criatividade, problematizando-se as experiências sociais vividas.

No que se relaciona à caracterização das propostas, a do Estado de São Paulo obedecia à tendência conhecida como a Nova História, influenciada por autores como Jacques Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne, especialmente. Por outro lado, tal proposta trazia a influência de E. P. Thompson que, em suas obras “A formação da classe operária inglesa” e “A miséria da teoria”, traz excelentes contribuições aos estudos das classes trabalhadoras, destacando os homens enquanto construtores da História.

A proposta curricular referencia-se na abordagem thompsoniana ao sugerir o resgate da ação dos homens, como sujeitos produtores de sua história, processo ativo do fazer-se de uma cultura. Há um redimensionamento da noção de classe que deixa de ser uma “categoria”, passando a ser encarada como uma relação encarnada num contexto real; e a consciência é pensada em termos culturais: tradições, sistema de valores, idéias, formas institucionais e lutas. (FONSECA, 2003, p. 94).

Os autores dessa proposta indicam o seu estímulo à organização dos trabalhadores, ao crescimento “dos movimentos sociais, assim como ao movimento das categorias de análise dos paradigmas e dos modelos históricos”. (FONSECA, 2003, p. 95). Na referida proposta, o conhecimento histórico é evidenciado enquanto “construção”, atrelado a um contexto de relações sociais que interagem continuamente.

No tocante à proposta do Estado de Minas Gerais, percebeu-se um tendenciamento aos estudos marxistas, criticando-se a historiografia tradicional, porém, segundo Selva Guimarães, não deixaram explícitos os critérios de tal análise.

As duas propostas apresentam diferenças, entretanto, com um objetivo claro: rompimento com os quadros explicativos e deterministas que costumeiramente trabalhava-se e ainda se trabalha em História.

Em síntese, a década de 80 caracterizou-se como um período marcado por tensões e criatividade. Foi um período de reabertura política, de transição, de mudanças de conceitos, de desestruturação e estruturação de novas concepções. Representou, como já destacamos, um divisor de águas para o cenário educacional, um momento de mudança e de reflexão, de repensar o ensino. Entretanto, isto não nos leva a grandes ilusões, visto que estamos lidando com mentalidades, em que

seguramente as mudanças ocorrem, mas de forma bastante lenta, daí porque considerar-se o período aqui destacado importante, pois foi um momento de efervescência dessas mudanças.

Apesar das iniciativas de mudanças positivas nos rumos do ensino de História no Brasil, são marcantes os prejuízos causados pelas alterações institucionais ao ensino das Ciências Humanas no país. Isso não foi diferente para tantas outras disciplinas, como por exemplo a Filosofia. Privilegiavam-se os interesses políticos e econômicos do momento, sendo natural que, dentro da correlação de forças existente no seio de qualquer realidade social, os seguimentos presentes acabem por se utilizar das mais diferentes formas de poder para alcançar seus objetivos.

Desse modo, pode-se dizer que toda organização dos conteúdos e objetivos da disciplina História encaminhavam-se revelando a preocupação com a construção de um sujeito social adequado aos interesses do regime político do país. Isso, portanto, não é nenhuma novidade dentro dos quadros da História da Educação Brasileira, visto que estudos como o de Otaíza Romanelli – História da Educação no Brasil, 1978 - comprovam a tendência de nossa educação à sustentação dos privilégios sociais. Como exemplos disso podemos destacar: predomínio privatista da educação do país; ingerência internacional nos assuntos educacionais; atropelos para organização de projeto, leis, debates sobre educação; fragmentação e simplificação do conhecimento. Tudo isso nos remete à herança cultural escravocrata e, portanto, hierarquizante, tão comum aos quadros sociais do país.

Mesmo que lentamente, as mudanças vêm acontecendo. Portanto, a questão a ser contemplada precisa ser a de promoção desse entendimento da história enquanto construção, enquanto esse tecer do real que se movimenta e se recria continuamente, nesse construir da cultura que, só acontece a partir das relações de interação social.

Diante disto, mais uma vez somos remetidos ao papel do intelectual orgânico dentro da sociedade. Gramsci nos adverte de que a formação do intelectual está mediatizada pela produção concreta da realidade. “Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com os processos históricos tradicionais muito concretos”. (GRAMSCI, 1991b, p. 10). Observamos, assim, a preocupação da classe

dominante na preparação dos seus intelectuais, responsáveis pelo estabelecimento do “consenso espontâneo” e/ou coerção estatal entre classe dominante e dominada, permitindo a sustentação dos privilégios de uns poucos em detrimento de uma relação de igualdade na sociedade.

A escola, de acordo com Gramsci, é instrumento para a elaboração de intelectuais. Portanto, se o é para a elaboração, não deixa de sê-lo para a ação. Nesse sentido, o professor, e considerando a nossa temática, o professor de História, tem um espaço privilegiado no exercício de sua função enquanto intelectual orgânico. Um espaço que, via contradições, não pode ser desperdiçado. De acordo com Farias (2001, p. 104),

[...] alimentar a tática positivista da ordem e do progresso implica que se faça desaparecer completamente a dialética e que se ignorem, também, as formas políticas, os instrumentos por intermédio dos quais se realizam as mediações das contradições próprias aos mundos polarizados que constituem a produção no seu conjunto.

Exercer a posição de intelectual orgânico dentro dos espaços sociais possíveis, numa perspectiva crítico-transformadora, significa fazer uso da dialética, procurando desvelar o real, desmistificando as formas de manutenção do sistema, direcionadas à submissão total do homem ao regime em vigor. Todavia, esse é um regime que se rearticula continuamente, o que demonstra a existência de contradições que podem ser exploradas no sentido da transformação, da transcendência.

5.2 Caracterização das Escolas Pesquisadas

Como etapa empírica deste trabalho, realizamos pesquisa de campo com professores de duas escolas da rede pública estadual de São Luís: Complexo Educacional “Governador Edison Lobão” e Centro de Ensino Médio “Liceu Maranhense”. É importante frisar que, na pesquisa realizada, entrevistamos 50% dos professores de História dos três turnos das duas instituições e aplicamos um questionário em 10% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. A utilização desses instrumentos tem como objetivo evidenciar a forma como vêm trabalhando os professores da escola pública no sentido de implementarem as contribuições que o

ensino de História pode oferecer ao processo de formação da cidadania no aluno do Ensino Médio. Assim, obtivemos as principais informações acerca dos elementos que analisamos neste trabalho e que percebemos como importantes no processo de formação discente. Desse modo, procuramos enfatizar:

- contribuições do ensino de História para a formação do discente;
- associação à corrente historiográfica;
- concepção de cidadania;
- fundamentação teórico-metodológica do professor de História;
- implementação do currículo de História;
- realização do planejamento;
- leitura realizada pelo professor;
- bibliografia indicada para os alunos;
- confiança no potencial do aluno da rede pública;
- dificuldades geradas pelo fraco domínio de leitura e escrita dos alunos;
- importância da retenção do conteúdo pelo aluno;
- metodologias utilizadas;
- História regional;
- preocupação em enfatizar o homem comum na tessitura da história;
- dificuldades enfrentadas pelos professores dentro e fora da sala de aula.

Em nossos questionamentos procuramos identificar, especialmente, até que ponto esses professores têm conseguido contribuir, por meio do ensino de História, para o processo de formação do discente, permitindo-lhes o exercício da cidadania. Para isso, centramos nossa atenção no que identificamos como uma das principais condições do processo de formação da cidadania, que é o perceber-se parte integrante da História, identificar-se enquanto construtor da História. Dessa forma, procuramos verificar no discurso dos professores se realmente tem havido preocupação, nas suas aulas, em evidenciar o homem comum enquanto sujeito da história. Além disso, procuramos identificar alguns fatores que, possivelmente, têm gerado dificuldades para o alcance de resultados mais positivos dentro do processo ensino-aprendizagem em História. Faz-se necessário lembrar que as conclusões aqui expostas correspondem a aproximações, visto a complexidade da realidade, assim como à delimitação que precisamos realizar sobre o objeto de estudo.

5.2.1 Complexo Educacional “Governador Edison Lobão”

O Complexo Educacional “Governador Edison Lobão”, fundado em 10 de abril de 1994, fica localizado no município de São Luís – Maranhão, à rua Oswaldo Cruz, S/N. Oferece, além do Ensino Médio, o Ensino Fundamental e a Educação Especial. Funciona administrado por três diretores auxiliados pelos coordenadores, sendo um diretor geral e dois adjuntos.

O referido Complexo Educacional conta no momento com um total de 176 professores, sendo 16 professores de História nos três turnos. Quanto ao seu corpo discente, tem um total de 4.821 alunos distribuídos assim: 3.939 matriculados no Ensino Médio, 690 no ensino Fundamental e 192 matriculados nas classes para alunos com necessidades especiais. É uma escola que atende a uma clientela bastante ampla, estendendo-se aos municípios circunvizinhos.

Sendo uma escola pública da rede estadual, o Complexo Educacional “Governador Edison Lobão” apresenta praticamente as mesmas dificuldades enfrentadas pelas demais escolas públicas do Estado: prédio em estado de conservação precário, precisando de muitos reparos; superlotação das salas de aula; ausência de recursos didático-pedagógicos; falta de uma política de formação continuada para professores, entre outros.

5.2.2 Centro de Ensino Médio “Liceu Maranhense”

O Centro de Ensino Médio “Liceu Maranhense”, fundado em 17 de abril de 1838, localiza-se no Parque Urbano Santos, S/N, São Luís, Maranhão. Atualmente, devido a uma reforma do prédio onde vem funcionando nos últimos anos, a escola está instalada, provisoriamente, em dois prédios localizados no bairro Diamante, oferece o Ensino Médio e tem uma clientela bastante ampla, visto que também atende aos municípios circunvizinhos. O referido Centro funciona administrado por três diretores, sendo um geral e dois adjuntos, auxiliados pelos coordenadores. O corpo docente, no momento, encontra-se composto de 137 professores para os três turnos, sendo quinze 15 professores de História nos três turnos. Possui ainda 07 coordenadores. Quanto ao corpo discente, segundo os dados informados, há um

total de 2.719 alunos matriculados nos diversos turnos, sendo: 1.066 alunos no matutino, 949 no vespertino, e 704 no noturno.

O Liceu Maranhense, embora ocupando um espaço de destaque na história da educação do Maranhão, também apresenta as dificuldades enfrentadas pelas outras escolas públicas estaduais. No momento, a maior dificuldade sentida e relatada pelo corpo docente são as instalações que, por serem provisórias, devido à reforma do prédio localizado no Parque Urbano Santos, não oferecem as mesmas condições de trabalho deste último. Além disso, reclamam da superlotação das salas de aula e da falta de política de formação continuada para os professores.

Quanto aos recursos didático-tecnológicos, consideramos o Liceu Maranhense, até certo ponto, uma escola privilegiada, contando no seu prédio em reforma com materiais como data-show, sala de vídeo, retroprojetores, sala de informática e outros. Entretanto, no momento da pesquisa, em função das acomodações provisórias, contavam apenas com os recursos triviais: quadro-de-giz e alguns poucos materiais trazidos pelos professores.

Nas conversas e entrevistas com os professores, identificamos como maior necessidade vivida por estes a falta de uma política de formação continuada viabilizada pelo poder público, pois consideram muito difícil custear esta formação.

De acordo com relatos, embora seja uma escola de tradição, que procura elevar o nível de conhecimento dos alunos, o Liceu tem as mesmas dificuldades das demais escolas públicas. Os professores relatam que é muito pequeno o número de alunos em sala de aula que realmente possuem a base necessária ao Ensino Médio. Consideram as dificuldades de assimilação dos conteúdos pelos alunos um entrave para a obtenção de resultados mais positivos dentro do processo ensino-aprendizagem.

5.3 O Ensino de História no currículo e programas do Complexo Educacional “Governador Edison Lobão” e do Centro de Ensino Médio “Liceu Maranhense”

Inicialmente, ou seja, antes de tratarmos das questões do currículo dentro das escolas pesquisadas, julgamos ser importante tecer algumas breves considerações acerca do tema currículo.

Assunto bastante discutido no meio educacional, o currículo tem sofrido uma evolução significativa no que se relaciona à variedade dos temas considerados importantes dentro das discussões desse campo.

Muitas têm sido as tentativas no sentido de se definir currículo. Entretanto, - o que parece mais sensato - a conclusão a que se tem chegado nesse sentido é a de que se trata de uma construção histórica condicionada ao tempo e ao espaço. Assim, muitas abordagens curriculares foram elaboradas no intuito de “aperfeiçoar” o processo educacional institucionalizado. Dentre essas abordagens, destacamos a de Domingues, analisada por Moreira (2003, p. 52 a 72):

- **Paradigma técnico-linear:** enfatiza os objetivos, estratégias, controle e avaliação. De acordo com Moreira, tal abordagem baseada na teoria de Tyler, ampliada e complementada por Taba a partir de alguns elementos, apontaria também para um interesse em compreensão, o que, para Flávio Moreira Barbosa, seria uma identificação dessa abordagem com idéias progressistas. Um elemento de caráter progressista indicado na teoria de Tyler é a aproximação com as idéias de Dewey, isto é, de que a educação poderia melhorar a sociedade. Portanto, apesar da influência dos princípios behavioristas, esta abordagem também apresentaria características de aspecto progressista.
- **Paradigma curricular-consensual:** Domingues reduz este paradigma às análises fenomenológicas curriculares. Considera as necessidades trazidas pelos alunos, assim como as latentes. Pode-se dizer que é uma abordagem que se caracteriza por priorizar o aspecto humanístico na educação.
- **Paradigma dinâmico-dialógico (ou crítico):** De acordo com Antônio Flávio Barbosa Moreira, esse paradigma tem como representantes principais autores como Michael Apple e Henry Giroux. Aponta para o desenvolvimento da criticidade e, portanto, da transformação social. Procura relacionar currículo com economia, ideologia, poder e cultura. Rejeita o controle e a coerção.

Em qualquer área do conhecimento, historicamente falando, as mudanças dos conceitos e definições são comuns, considerando-se as modificações das práticas e interações sociais. Assim, a discussão em torno do tema currículo não

pode deixar de evidenciar seu caráter histórico. Certamente, conceituar ou definir currículo jamais se constituirá uma tarefa completa.

Ao longo da trajetória do sistema escolar, a noção mais usual que temos de currículo é a de prescrição, na qual se decide por um conjunto de conhecimentos sistematicamente organizados e que devem arbitrariamente serem transmitidos às gerações mais jovens. Nesse sentido, Moreira (2003, p. 11) esclarece:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Apesar do crescimento das discussões em torno do tema, podemos dizer que essa concepção prescritiva de currículo como conhecimento escolar e experiência de aprendizagem teve, e ainda tem posição dominante na prática docente.

Para Antonio Flávio B. Moreira, somente a partir dos anos 70 novas perspectivas no campo do currículo foram abertas, quando se delinearam questões como: de quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas? Ou seja, houve um avanço na discussão curricular no sentido do político, do crítico, e o conceito de currículo oculto desenvolvido pelos autores da teoria crítica do currículo ganhou importância. Para Moreira (2003, p. 14):

A visão reducionista da escola do currículo como instrumento utilizado para manutenção dos privilégios de classes e grupos dominantes acaba por ser substituída por uma perspectiva mais complexa, na qual contradições, conflitos e resistências vêm a desempenhar papel de relevo.

Assim, a década de 80 pode ser considerada um período em que os debates sobre o currículo giraram em torno do entendimento das conexões entre currículo e as relações de poder da sociedade de um modo geral. A década de 90 traz um redimensionamento da questão, a partir de pressupostos pós-modernos difundidos por uma literatura que se caracteriza por desprezo às grandes narrativas; descrédito na formação de uma consciência unitária, homogênea; não aceitação da idéia de utopia; ênfase ao discurso, à linguagem e ao subjetivo; idéia de discurso imbricado de poder; ênfase às diferenças. (MOREIRA, 2003).

Nesse debate, as posições, certamente, são diversas. Alguns autores, tais como Henry Girox, Pitter Mc Laren, Tomás Tadeu da Silva e outros, procuram fazer

uma incorporação de elementos da pós-modernidade, preservando elementos da modernidade. A grande questão, no entanto, seria: até que ponto isto seria possível, na medida em que pressupostos pós-modernos apresentam-se bastante incongruentes com os da modernidade?

De fato, após análises, observa-se que temos apenas uma tentativa de redimensionamento do paradigma da modernidade a partir da crítica a elementos importantes e ainda não efetivados por este mesmo paradigma. Assim, pode-se destacar nesse debate duas tendências: uma, em que não existe nenhuma forma de aproximação entre pressupostos da modernidade e da pós-modernidade, e outra tendência em que se procura fazer uma aproximação entre os dois paradigmas.

Entretanto, quando se trata de aproximação entre elementos da modernidade e da pós-modernidade, enfatizando a emancipação, a crítica e o posicionamento político, fica difícil dizer onde se abandonou o discurso da modernidade, visto que estas são suas idéias centrais, fortemente criticadas pelo pós-modernismo. Seria uma utopia abstrata falar em emancipação abandonando-se a idéia de sujeito e consciência como querem os pós-modernos.

Apesar das divergências, a discussão em torno da consciência, do posicionamento político, a ênfase à cultura, etc, tudo se configura um debate em que, evidentemente, precisa-se considerar o que representaria um avanço para a ciência e, portanto, para a sociedade no que se relaciona à melhoria das condições de vida.

Uma discussão bem polêmica atribuída ao pensamento pós-moderno gira em torno do currículo e da diversidade cultural, o que implicaria a teorização acerca da construção de um currículo multicultural. Questão importante e bem defendida por autores como J. Gimeno Sacristán, verdadeiramente, o enfrentamento da mesma representaria uma viabilidade concreta no processo de construção curricular, encaminhando a visão do educador para além do conhecimento escolar.

Um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada. (SACRISTÁN apud SILVA e MOREIRA, 1995).

Naturalmente, essa precisa ser a perspectiva de uma escola que se pretenda incluyente e socializadora, na qual o caráter normalizador, homogeneizador dominante possa se modificar, encaminhando-se para a

elaboração de propostas que objetivem atender às necessidades do aluno, proporcionando-lhe uma formação integral que lhe permita a convivência com o complexo. No dizer de Sacristán:

Esta perspectiva sobre o currículo real implica considerar a mudança de métodos pedagógicos e propiciar outra formação docente, estimulando uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e da experiência humanas.

Exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, étnicos ou religiosos; segue a importância de se cultivar atitudes de tolerância diante da diversidade e de se organizar atividades que as estimulem. O currículo multicultural exige, pois, mudanças muito profundas em mecanismos de ação muito mais sutis. (SACRISTÁN, 1995, p. 58).

A diversidade cultural, assim, tem sido uma das principais temáticas discutidas atualmente em torno de currículo. Contudo, se analisarmos para além do formal, podemos chegar ao que já denominamos função emancipatória da escola. Não existe dúvida de que estamos vivendo uma transição paradigmática, porém é difícil entender as temáticas propostas no momento como realmente “novas”. Acreditamos, sim, na necessidade de redimensionamento do paradigma da modernidade, visto que a realidade é historicamente construída, isto é, modifica-se continuamente, o que sem dúvidas sempre conduzirá às reformulações teóricas.

Por conseguinte, defender um currículo que aproxima a vida da escola, buscando a tolerância, a igualdade e a convivência pacífica, assim como apontar o caráter formal e alienado dos currículos trabalhados, chamando a atenção para a importância dos conflitos culturais, enfatizando a linguagem imbricada de poder, certamente representa uma necessidade da maioria, independentemente dos conflitos teóricos.

Centrando-nos na perspectiva dialética, percebemos que Gramsci, analisando a situação educacional italiana, já fazia considerações interessantes dentro do âmbito da escola. Destacamos o pensamento gramsciano, visto que suas análises ainda podem ser consideradas adequadas ao momento atual, na medida em que têm por base uma realidade ainda observada. Por outro lado, embora suas contribuições partam do contexto educacional italiano, todo sistema educacional e qualquer sociedade capitalista apresentam similitudes, podendo suas explicações adequarem-se a outras realidades.

Desse modo, consideramos bastante oportuno enfatizar algumas das análises gramscianas acerca da educação, análises essas que permeiam o campo

do político e da cultura e, portanto, da necessidade de construção de um currículo e de um posicionamento docente comprometidos com a busca de uma democracia crítica. Para Gramsci (1991b, p. 31):

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares; o 'certo' de uma cultura evoluída se torna 'verdadeiro' nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente de contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Verifica-se em Gramsci a defesa da formação de uma consciência unitária, deixando claro que a formação da consciência individual aparece influenciada por relações sociais contraditórias. Enfatiza a importância do trabalho politizado do professor e, portanto, da formação no corpo discente de uma consciência crítico-libertadora capaz de proporcionar ao mesmo a formação de convicções que possam objetivar transformações positivas.

Para Gramsci, as resoluções educacionais, via formalidade, representam uma deficiência do corpo docente, configurando uma escola caracteristicamente retórica, sem corpo material, na qual o verdadeiro fica na palavra, é fictício.

Na análise da escola média italiana, Gramsci denunciou o caráter negativo da reforma do ensino. Reconheceu a necessidade de reforma, mas lamentou que a mesma tenha tornado pior o aprendizado, visto que antes os alunos retinham algum conhecimento e com as mudanças os mesmos são obrigados a 'encher a cabeça' com informações sem importância para suas vidas. Assim, considera que de nada adianta criticar os programas e a organização disciplinar da escola sem considerar-se que a mesma está separada da vida. (GRAMSCI, 1991b, p. 32).

Desse modo, Gramsci admite que a reformulação dos programas não foi e não é suficiente para a melhoria educacional, visto que a reforma é necessária, mas é mais complexa do que se pretende, pois trata-se de homens, expressão da complexidade social da qual fazem parte. "Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma 'definição' é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica?" (GRAMSCI, 1991b, p. 32).

Conseqüentemente, reformular constitui-se algo bem mais abrangente, consiste em mudanças de hábitos, adaptações. Daí a necessidade do cuidado

com os “modismos” sem uma análise mais aprofundada do que realmente representam. Avançar qualitativamente em educação, como por exemplo de uma prática “tradicional” para uma considerada mais “moderna”, pode envolver uma série de fatores – como diletantismo, distorção do pensamento clássico e outros – que inviabilizam uma mudança real, na medida em que desencadeiam um amálgama de possibilidades e “receituários” educacionais difusos sem base paradigmática, muitas vezes superficiais, sem metas. Tal quadro só poderia nos levar ao que vivenciamos nesse momento: um processo ensino-aprendizagem deficiente, marcado pela alienação.

Interessante, ainda dentro da concepção gramsciana, é a crítica às novas propostas que destacam a colaboração do aluno com o trabalho do professor, como se o discente fosse completamente passivo.

Outro ponto importante abordado por Gramsci diz respeito à formação de hábitos, formação de pessoas capazes, com autonomia político-social. Nas palavras do autor:

Trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se levar a que se contraíam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos [...] Se se quer seleccionar grandes cientistas, deve-se começar ainda por este ponto e deve-se pressionar toda a área escolar a fim de se conseguir que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo apenas dezenas de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização (não obstante, podem obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda de subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos escolares dos jesuítas). (GRAMSCI, 1991b, p. 133-134).

A concepção gramsciana – que como já ressaltamos pode ser considerada atual em função de que os sistemas educacionais e qualquer sociedade capitalista apresentam similitudes – defende ainda o estabelecimento de escolas formativas, com programas que possam contribuir com a formação da personalidade. Continua atual a observação de que a escola; [...] “graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida do homem” entrou num estado de corrupção, incapaz de proporcionar uma formação humana integral, contribuindo somente com a perpetuação dos privilégios sociais. Gramsci, acertivamente denuncia:

O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1991b, p. 136).

A organização escolar que temos, certamente, não está contribuindo nem para o que pretendiam os ideais da modernidade nem para o que se discute atualmente. Para o pensamento gramsciano, estas escolas nos passam uma idéia ilusória de democracia na medida em que consolidam as estratificações. Muitas das modificações esboçadas pela nova pedagogia terminam por favorecer o aluno oriundo das classes mais abastadas. Uma delas é o fato de considerar o trabalho apenas atividade manual. Segundo Gramsci (1991b, p. 139):

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular – nervoso mas intelectual; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.

É bem verdade que, considerando-se todas as mudanças sociais empreendidas até então, face um real que recria-se continuamente, muito do que escreveu Gramsci, Marx e outros precisa ser redimensionado. No entanto, situações vivenciadas atualmente e colocadas como “novas” podem ser observadas à luz do que esboça a concepção gramsciana, por exemplo. Dificilmente poder-se-á alcançar os objetivos delineados dentro de uma prática educacional que desenvolva a crítica, a reflexão e a aprendizagem, sem concentração, sem hábitos de estudo, assim como sem compromisso político-pedagógico.

Reformular programas, assimilar modismos, portanto, não representam soluções às deficiências apresentadas pela educação escolar. São apenas parte do processo. Necessário se faz “entender” a realidade presente, pois de fato a compreensão – o mais próximo possível do real – facilita a capacidade de posicionamento e intervenção.

Tendo como parâmetro as contribuições teóricas de Gramsci para a análise das escolas pesquisadas neste trabalho, o que verificamos foi uma profunda distância entre o que se discute sobre currículo e o que se pratica. Tanto no Liceu Maranhense como no Complexo Educacional Governador Edison Lobão, não conseguimos identificar uma estrutura curricular organizada em consonância com a realidade, salvo a questão do vestibular, com a qual os professores “parecem” estar mais preocupados.

Quando perguntamos como está se dando a implementação do currículo de História nessas escolas, as respostas foram sempre as mesmas: a de que não existe um projeto político-pedagógico na escola e, portanto, o trabalho se encaminha

em “preparar o aluno para o vestibular”. Eles trabalham com o que chamam rol de conteúdos, tendo como base os programas fornecidos pelas universidades públicas - Universidade Estadual do Maranhão e Universidade Federal do Maranhão. O posicionamento dos professores é bastante elucidativo dessa tendência:

É seguindo o programa do PSG no caso.

Nós seguimos os programas do PSG e do PASES e elaboramos um rol de conteúdos baseado nesses programas.

Nós não temos um trabalho muito preciso, muito claro, entendeu!? A escola, por mais que seja uma escola secular, não tem assim uma estrutura. Cada professor procura fazer o melhor de si, mas a escola, enquanto instituição estruturada do Estado, não tem essa definição.

O que se percebe é que a própria concepção de currículo parece difusa para esses professores. É bem verdade que muitos deles relacionam logo essa questão à necessidade da estruturação de um projeto político-pedagógico maior, que aponte direções. É importante frisar que o criticável na é a preparação para o vestibular, mas a forma como se dá a preparação, que sabemos na prepara realmente e a distância entre a prática de um currículo que “prepare” para a vida e o que é verdadeiramente tem sido praticado. Enquanto se discute transição paradigmática, conflitos culturais acerca da teorização curricular, nossas escolas públicas ainda não conseguiram esboçar uma prescrição elementar, no sentido de caminhar de forma mais organizada na condução do processo ensino-aprendizagem, considerando-se a realidade concreta.

Sobre o planejamento, relatam que cada professor faz o seu – embora baseado no mesmo conteúdo, que é o pedido para os vestibulares – e deixam clara a ausência de discussão desses conteúdos. Um exemplo disso foi quando indagamos acerca da História regional. Alguns enfatizaram bastante a necessidade, lamentaram a dificuldade de literatura nesse sentido, mas não apontaram para a existência de um trabalho sistematizado, um trabalho que priorize a História local e que possibilite ao aluno uma relação de organicidade com a sua história. É bem verdade que algumas atividades paliativas foram destacadas, mas nada sistematizado por todos os professores. Vejamos alguns depoimentos elucidativos:

O acesso é muito restrito, o acervo de História do Maranhão é uma decadência. No PSG está lá História do Maranhão, nós tentamos fazer esse paralelo. Do Maranhão não existe, do Maranhão não!

Temos muita preocupação, realizamos passeios, procuramos levar o aluno a identificar as ruas, as praças, monumentos da cidade, procuramos fazer com que ele conheça melhor sua história.

É uma preocupação e uma grande dificuldade que temos em relação ao material. Nós não temos um material confiável. O que você tem é um monte de textos por aí que circulam e que você não sabe se aquilo foi feito realmente uma pesquisa séria, ou se alguém sentou e resolveu escrever sobre a República Maranhense. Não tem um material confiável...

É inegável a dificuldade de acesso à literatura, especialmente de uma literatura confiável da História do Maranhão; entretanto, não se percebe nos depoimentos a preocupação com um trabalho unitário voltado para a superação das dificuldades encontradas. As atividades que destacam são práticas isoladas, que embora importantes, não representam mudanças efetivas no contexto mais geral das escolas públicas.

Em seus discursos, todos os professores entrevistados evidenciaram preocupação com um trabalho que enfatizasse a crítica, a reflexão, a análise; entretanto, restringem currículo aos conteúdos programáticos voltados para o vestibular, que normalmente não se encaminham para aquela direção.

Bastante deficiente, o rol de conteúdos que os professores consideram o currículo de História em nossas escolas públicas precisa ser repensado. Trabalha-se sem articulação, evidenciando-se uma fragilidade teórica muito grande. Conclui-se que os professores saem das universidades e perdem todo o encaminhamento do debate teórico-metodológico no campo da História e da educação de um modo geral. Quando indagados sobre a importância do “domínio” teórico-metodológico para a eficácia do trabalho do professor, muitos direcionaram a resposta às teorias estudadas nas universidades, mas alguns imediatamente limitaram a questão ao domínio do conteúdo dos livros didáticos. Isso demonstra a ausência e a necessidade da formação continuada, e também, do estudo pessoal necessários a uma prática docente eficiente.

No discurso dos professores entrevistados, fica clara uma confusão muito grande acerca da própria prática, visto que, enquanto defendem a análise, a crítica, o diálogo, a necessidade de uma formação mais consistente para o aluno, eles mesmos parecem não ter, uma meta. Cremos que aderem facilmente ao que ouvem no que se relaciona às mudanças do campo educacional, sem uma consciência maior sobre de que realmente se trata. Isto, é claro, denuncia a fragilidade teórica tanto no que tange a sua formação universitária como à continuidade dessa mesma

formação. Demerval Saviani, tratando acerca dos historiadores da educação e também dos historiadores de um modo geral, critica essa deficiência do campo da História que, certamente, se reflete no ensino da História enquanto disciplina:

Dir-se-ia que, até mesmo em razão do mencionado empenho em se colocar em dia com os avanços no campo da historiografia, detecta-se uma tendência em aderir muito rapidamente às ondas supostamente inovadoras que aí se manifestam. [...] Talvez esteja aí a razão da grande receptividade conferida a Foucault nas pesquisas de História da Educação, acolhido como arauto da defesa da subjetividade humana. Logo ele que escreveu *As Palavras e as Coisas* para demonstrar que o homem é uma invenção recente, cujo fim já se anuncia... (SAVIANI, 2000, p. 12-13).

Certamente, nada poderá ser feito no sentido da construção de um currículo de História que atenda de forma mais abrangente as necessidades do aluno, as necessidades de transformações político-sociais, se esta deficiência não for trabalhada. Fica muito difícil situar o aluno enquanto sujeito da História se o professor não domina aspectos teóricos, conceituais ou epistemológicos e metodológicos da disciplina que trabalha.

Quanto aos professores que entrevistamos, percebeu-se que eles sabem dessa deficiência teórico-metodológica; observa-se isto quando insistem em dizer que sentem falta de uma política de formação continuada empreendida pelo Estado – uma necessidade que, como já destacamos, está ligada à própria concepção de formação continuada desses professores, como algo concedido, outorgado. Porém, enquanto esta política não acontece, um grande número de alunos aprendem de forma pouco consistente e, portanto, com dificuldades de construção de uma verdadeira autonomia histórica, obstruindo-se a busca pelo exercício da cidadania, assim como do entendimento de como a História pode contribuir com suas vidas.

Em questionário aplicado aos alunos da terceira série do Ensino Médio – que já poderiam apresentar uma articulação melhor nas respostas –, foi perguntado sobre a contribuição do ensino de História. A grande maioria restringiu a contribuição do estudo da História ao conhecimento passado:

Nos ajuda a entender nossos antepassados.

Podemos ficar sabendo o que aconteceu no passado.

Podemos ter uma melhor noção de outros tempos.

São respostas evasivas, sem profundidade e que enfatizam a idéia de passado, de um passado armazenado, sem movimento, o que demonstra o

despreparo desses alunos no que se refere à reflexão, à análise e, portanto, na capacidade de expressão. Isso reforça a necessidade de um redimensionamento, não só do ensino de História, mas de todas as disciplinas, passando antes, é claro, por uma reavaliação da formação do professor e pela busca de alternativas viáveis e sistemáticas, que lhes permitam suprir as lacunas dessa mesma formação, capacitando-lhes de forma mais consistente para o exercício da profissão.

Como proposta curricular para o ensino de História das escolas públicas do Estado do Maranhão, foi elaborado por um corpo de professores, coordenadores, etc, um documento denominado Referenciais Curriculares – para o Ensino Médio –, fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Referenciais Curriculares foram, assim, enviados para as escolas de Ensino Médio do Estado do Maranhão, afim de que dessem sustentação à elaboração do rol de conteúdos dessas escolas. Entretanto, o rol de conteúdo dessas escolas é delineado pelos programas dos vestibulares da UFMA e da UEMA.

Em análise aos Referenciais Curriculares citados, pôde-se observar uma preocupação em focar dentro da proposta de trabalho elaborada o que chamam de “novas” abordagens, “novos” métodos, “novas” fontes, etc.

A concretização dessa **nova abordagem** para o ensino de História exige, em primeiro lugar, a ruptura da concepção de um ensino positivista e conservador, expresso apenas na memorização de datas, nomes e fatos históricos o que contribui para a formação de jovens acríticos e alienados da vida social. (Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado do Maranhão – grifo nosso).

Pensamos seja discutível essa referência ao “novo”, visto que muito do que é colocado nessa proposta como novidade já vem sendo questionado há algum tempo. Entendemos, existir verdadeiramente é uma necessidade de aprofundamento acerca da teoria que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais e, portanto, os Referenciais Curriculares do Ensino Médio enviados às escolas públicas do Estado do Maranhão.

Seria necessário analisar historicamente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados num momento de reestruturação produtiva e de estabelecimento de uma “pedagogia mercadológica” necessária a manutenção do sistema neoliberal.

Outro elemento que precisa ser observado é a idéia de construção do conhecimento tão enfatizado pelo documento. Tal noção tem levado o processo

ensino-aprendizagem nas escolas a uma certa confusão. Tem se utilizado muito essas noções dentro da escola sem nenhum aprofundamento, por meio do uso de fragmentos teóricos e, assim, impossibilitando a organização da informação e produzindo por fim um conhecimento superficial.

Entender a realidade como construída a partir das ações humanas, certamente resulta de todo um processo de interação social, mas que precisa passar por momentos de reflexão e análise orientados.

Percebe-se também, pela leitura dos Referenciais, uma ênfase muito grande à existência de um projeto político pedagógico nas escolas, um projeto que seja o ponto de partida para as ações propostas. Entretanto, não foi possível encontrar o referido projeto, o que certamente demonstra a fragilidade da estrutura curricular dessas escolas.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de um repensar da concepção da formação continuada dominante entre os professores. Muitos deles cobram, de forma muito enfática, que o poder público viabilize essa formação. Sem querer dizer que o Estado não deva proporcionar também condições à organização do saber, ressaltamos a viabilidade dos próprios professores, através de medidas alternativas e sistemáticas, estarem organizando grupos de estudo em suas escolas, que permitam a atualização teórico-metodológica, tanto coletiva quanto individualmente. O exercício da cidadania é participação e a participação nasce também da organização, especialmente da organização de idéias. Tais iniciativas poderiam contribuir para o encaminhamento da construção de um currículo que realmente venha atender às necessidades do aluno.

Evidentemente, precisa existir empenho na busca por um currículo que tenha como alvo atender às necessidades de formação integral do aluno. Mesmo diante das críticas pós-modernas, a formação de uma consciência unitária, do desenvolvimento do senso crítico, objetivando-se uma sociedade incluyente, mais tolerante (ainda não foi dito que se quer algo pior do que temos) é o que se deseja. O caminho ainda é o da utopia concreta, acreditando-se na transformação do sistema social vigente por meio de ações mais conscientes. Mais uma vez, assim, identificamos a importância de o professor assumir a sua posição de intelectual orgânico – tão necessário à difusão de um conhecimento político-ideológico que promova uma determinada coesão de classe, já comum entre os setores dominantes

dentro da sociedade, de modo que possa realmente contribuir para o processo de humanização do homem.

5.4 Concepções de História dos professores e alunos

Objetivando um maior aprofundamento na discussão dos problemas relacionados ao ensino de História indicados anteriormente, passaremos então a analisar as concepções de História esboçadas pelos professores e pelos alunos das escolas pesquisadas. É interessante notar que nos referimos aqui à concepção de história não enquanto disciplina, mas enquanto fazer social totalizante, a história enquanto tessitura, construção social. Antes de passarmos às concepções de história propriamente, analisaremos o posicionamento desses professores frente a alguns questionamentos que consideramos importantes para o entendimento do que nos propusemos a realizar. Nesse sentido, buscamos identificar algumas contribuições do ensino de História para o processo de formação da cidadania e se isto vem acontecendo no ensino público estadual.

Não separaremos as respostas às perguntas por escolas, pois o objetivo não é compará-las, mas perceber a coesão entre o que relatam os professores e a contribuição que todos eles afirmam dar o ensino de História para a formação da cidadania no aluno. Posteriormente, apresentaremos as concepções de História coletadas entre esses professores, procurando relacioná-las aos questionamentos já apresentados. Apresentamos as questões em blocos de três para facilitar a sua disposição e compreensão. Identificamos os sujeitos responsáveis pelas respostas por meio de letras em ordem alfabética.

PRIMEIRO BLOCO

QUADRO 4 - Primeiro bloco de perguntas e respostas dos professores entrevistados

1ª questão	Na sua opinião, a História enquanto disciplina do currículo do Ensino Médio oferece alguma contribuição ao processo de formação do discente?
Sujeitos	Respostas
A	– Claro que oferece, porque mostra fatos que ocorreram no passado e que estão ocorrendo no presente e serve de alguma forma para preparar politicamente, moralmente e culturalmente o educando em relação à vida que ele vai pegar quando sair da sala de aula. Infelizmente não dá para alcançar isso. O aluno não gosta de História.

B	– Eu creio que sim. Se você tem acesso ao conhecimento histórico, é claro que você vai ter mais consciência. A História serve não só para acumular conteúdos, mas também para a conscientização do homem, para que ele possa transformar a sociedade numa sociedade mais feliz, mais livre, mais digna. Mas isso não tem sido possível.
C	– Só tem. Entendeu? Ela realmente contribui para fazer com que o cidadão abra sua mente, entenda o processo histórico em que ele vive. Eu acho que é fundamental para o cidadão se ver enquanto agente que faz a própria história. Porém isso não acontece. O nível do nosso aluno não permite. Somente alguns conseguem.
D	– A História deveria ser de máxima importância para a construção da cidadania. Infelizmente, não sei se por causa da formação profissional, da própria sociedade, a História tem deixado muito a desejar nesse cotidiano escolar. Tem sido muito difícil fazer o aluno gostar de História.
E	– Sim, porque o ensino de História na sociedade em que vivemos dá uma possibilidade de aumentarmos o nosso conhecimento sobre o ser humano e suas relações sociais, laços de identidade, bem como resultando num cidadão mais reflexivo e consciente de seu papel na sociedade.
F	– Sim.
G	– Sim, na medida em que, enquanto formador de opiniões, o professor de História contribui para a formação do indivíduo comum.
H	– Sim, através da História tomamos conhecimento dos processos de formação social dos povos, de suas lutas e de como chegaram ao estágio atual; do status, dos registros dos atos e fatos, para não repetirmos os erros do passado e estabelecermos um novo futuro, se isso é possível.
I	– Sim, o indivíduo, na busca da educação formal, necessita se reconhecer enquanto sujeito histórico dentro de um contexto capitalista que precisa ser superado.

J	<p>– Aparentemente não. Inclusive nós como profissionais da História enfrentamos uma grande dificuldade sobretudo no momento em que os alunos questionam sobre qual seria o objetivo da História no seu cotidiano. Sua contribuição seria na compreensão que eles não têm do contexto. Serem capazes de fazer associações de momentos outros vividos por outros sujeitos e vários contextos históricos com o bairro onde moram, com a cidade. Eles têm de ser capazes de fazer essa associação constante na realidade em que estão inseridos.</p>
L	<p>– Com certeza, mas depende muito do profissional também. O profissional deve estar trazendo para a sala de aula atualidades. Acho que a História funciona nesse sentido, você dá o que já passou, mas não dá solto, tentando relacionar com a realidade.</p>
M	<p>– Com certeza, porque o ensino de História reporta o aluno às questões sociais, às questões políticas, econômicas. Então, a partir do ensino da História o aluno tem a possibilidade de ter uma visão mais ampla da sociedade em que ele está inserido, no que se refere às questões sociais, aos problemas.</p>
N	<p>– Sim, apesar dos alunos não reconhecerem o valor da História, devido àquela concepção antiga de dizer que História é matéria decorativa. Outro problema é o fato de se dizer que todo mundo pode ensinar História. Devido a essa concepção errada, o aluno do ensino Fundamental chega ao Ensino Médio sem nenhuma “bagagem”.</p>
O	<p>– A história procura dar a compreensão da realidade social, política das existências de diferentes culturas e etnias, contribuindo na formação do povo, na construção do conhecimento histórico de cada sociedade.</p>
P	<p>– Depende da visão do professor que trabalha com História. Cabe ao professor que trabalha a disciplina fazer a contextualização.</p>
2ª questão	<p>Como você tem trabalhado no sentido de que tais contribuições venham a acontecer?</p>
Sujeitos	<p>Respostas</p>
A	<p>– Da minha forma, eu sempre procuro narrar para eles não apenas aquela parte que está dentro do currículo, mas também fatos históricos que não são necessariamente fatos que devem ser explicados na sala de aula. Mas os alunos da escola pública,</p>

	infelizmente, não têm um grande interesse.
B	- Colocando para eles... Fazendo a integração dos fatos que ocorreram no passado com o que está aí acontecendo a toda hora. Permitindo a eles perguntar, levantar questionamentos, debates da realidade. Eu abro esse espaço para o aluno.
C	- Dentro do conteúdo direcionando sempre para o papel que eles têm dentro da sociedade. É importante estarmos reforçando em sala e aproveitando cada momento que tivermos oportunidade para lembrá-los dessa situação. Fazer com que eles acordem, e se vejam como agentes que fazem a própria história.
D	- Esse aí é um outro problema. Eu tenho tentado, levado os alunos a fazerem leitura, fazerem questionamentos, observar o que está acontecendo no nosso dia-a-dia.
E	- Tento fazer uma leitura crítica da realidade social, política, econômica e cultural do contexto atual, enfocando e associando a realidade e experiências vivenciadas pelo aluno.
F	- Através das aulas procuro fazer uma relação com o presente, dando oportunidade para o aluno refletir a sua própria realidade.
G	- Através da sua consciência crítica o professor de História contribui levando o aluno a refletir sobre o cotidiano contraditório que ele vive, violência, desemprego, ao mesmo tempo novas tecnologias, uma avalanche de informações.
H	- Procuo analisar os fatos estudados, de como ocorreram, discutindo com os alunos as variáveis que poderiam ter contribuído para que ocorressem daquela forma, ou se havia outra forma de ação, e de como se poderiam ter dado e as conseqüências para o momento atual.
I	- Incentivo o espírito crítico através da análise da sociedade capitalista, deixando o aluno em condições de discernir mudanças, diferenças e de formação de novas concepções para a ação dentro do contexto vivenciado.

J	Sem resposta
L	– Despertando os alunos para a capacidade que eles têm, incentivá-los, dizendo: olha, acorda, vocês fazem parte disso aí.
M	– Nós temos trabalhado numa linha que possa associar a teoria com a prática. Se falarmos de Grécia, por exemplo, você faz logo essa associação com a democracia brasileira.
N	– Eu trabalho muito o negócio da conscientização. Então eu trago essa questão sempre dando ênfase à participação.
O	– Aprofundo debates, filmes em sala de aula para que o aluno procure questionar o mundo no qual ele está inserido.
P	Sem resposta.
3ª questão	O que você entende por cidadania?
Sujeitos	Respostas
A	– São direitos e deveres do cidadão.
B	– É justamente isso, é ter consciência dos seus direitos, dos seus deveres também.
C	– É a pessoa se ver como cidadã que tem direitos e deveres; que participa da vida da coletividade. Teorizamos muito acerca do tema, mas o exercício ele é bem mais restrito, bem mais podado.
D	– Eu acho que é acima de tudo que você não fique à margem dessa sociedade.
E	– É participação e colaboração crítica nas regras pré-estabelecidas na sociedade em que vivemos chamadas de direitos e deveres do cidadão, ou seja, é procurarmos fazer valer nossos direitos e respeitar os direitos dos outros.
F	– É a capacidade do cidadão não apenas receber e reproduzir a informação, mas agir e transformar a realidade não apenas para atuar

	e reproduzir.
G	- Exercício da cidadania.
H	- É participação da pessoa na sociedade, em todas os seus eventos, que sejam direta ou indiretamente relacionados a ele, a seu modo de vida, e no cumprimento das normas e regras sociais.
I	- A concepção de cidadania vivenciada é limitada pelo capital. A concepção ideal seria de superação desse sistema. Uma concepção de participação política para a transformação.
J	Se remontarmos a Atenas, o próprio conceito de cidadania já era excludente, e isso não mudou muito. Você observa hoje um discurso forjado de uma elite burguesa e a não inclusão desses sujeitos no que seria uma cidadania completa.
L	- Eu poderia falar na questão de dentro da sociedade em que você está inserido, você conhecer seus direitos, seus deveres e poder também se conhecer enquanto a gente dentro daquela sociedade. Eu acho que é isso o mais importante. Aí entra a questão de uma boa educação, saúde. Eu quero é justamente isso, que o aluno se conceba enquanto cidadão.
M	- É realmente que as pessoas tenham consciência de seus direitos e deveres e que possam exercê-los.
N	- É ter consciência de que nós temos direitos e deveres para cumprir, apesar de que é muito difícil no país em que vivemos. Se cidadão é ser honesto, consciente, cobrar seus direitos.
O	- É um indivíduo que entende as regras da sociedade, usufrui seus direitos civis e políticos garantidos pelo Estado, desempenha seus deveres e direitos constitucionais, procurando respeitar as liberdades democráticas.
P	- É o indivíduo ter consciência dos seus direitos, dos seus deveres, das suas limitações, respeitar os direitos alheios, ser realmente solidário.

Todos os professores entrevistados admitiram que o ensino de História contribui de forma significativa para a formação do aluno e enfatizaram sua importância para o desenvolvimento da consciência crítica e para a transformação da sociedade. Entretanto, a maioria afirma que isso não tem acontecido, ou seja, que tem sido difícil fazer o aluno gostar da História e assim tirar proveito de seu ensino. Percebe-se que o professor de História do Ensino Médio tem uma certa noção de que é grande a contribuição do ensino de História para a formação do educando, mas que alcançar essa contribuição não tem sido possível, devido às dificuldades de aprendizagem que esses alunos trazem consigo quando chegam ao Ensino Médio, assim como pelo fato de não gostarem de História. É verdade que tais dificuldades existem e são graves, entretanto, muitos outros fatores têm tornado difícil, pelo ensino de História, alcançar os objetivos que enfatizam a análise e a reflexão de forma significativa. Entre esses fatores podemos destacar a deficiência teórico-metodológica dos professores, a qual analisaremos com mais detalhes posteriormente.

Entre os professores entrevistados, constatou-se que seus discursos se voltaram para a questão do despertar da consciência crítica sem uma explicação de como fazer. Apesar de alguns professores referirem-se à necessidade de situar o aluno enquanto sujeito da história, não conseguimos identificar de fato tal feito. Verifica-se um discurso marcado por termos como transformação, consciência, reflexão, criticidade, porém sem um ordenamento de idéias. Observa-se uma falta de posicionamento político que possibilite acreditar no trabalho do profissional de História como um instrumento de transformação social. E quando esse posicionamento não existe, chega-se à indefinição, à ausência de respostas, contribuindo-se para a manutenção da ordem vigente. Essa ambigüidade no trabalho do professor desencadeia atitudes frágeis, projetando a sua prática, na maioria das vezes, apenas para o cumprimento do dever docente, sem um posicionamento real com as mudanças sociais que a construção de uma sociedade democrática exige.

Contribuir com o ensino de História para a construção de hábitos, concepções e idéias que permitam um posicionamento mais autônomo e consciente dentro da sociedade envolve muito mais que o cumprimento da burocracia escolar pelo professor. Para Gramsci, a consciência do dever cumprido não consiste na

transmissão diária de conteúdos dissociados da vida ou mesmo no cumprimento de programas. Para esse autor:

É este o fundamento da escola elementar: que ela tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação da qual o corpo docente é tão-somente uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda. (GRAMSCI, 1991b, p. 131).

Quase todas as respostas encaminharam-se ao tradicional cumprimento de direitos e deveres. Constata-se não haver um alargamento dessa noção entre esses professores. Talvez esteja aí uma das dificuldades em alcançar, as contribuições do ensino de História para a formação do discente. Quando não se conhece bem o que se deseja alcançar fica difícil ser bem sucedido.

Como já destacamos anteriormente, cidadania tem sido um tema até certo ponto aparentemente desgastado na sociedade de um modo geral, porém observa-se que alguns de seus aspectos fundamentais ainda não foram suficientemente discutidos, especialmente no meio educacional.

Um dos aspectos é a concepção de cidadania enquanto algo que deva ser concedido. Essa é uma concepção dominante no senso comum e no meio escolar que tem contribuído muitíssimo no sentido de impedir a percepção de cidadania, enquanto conquista, resultante da intervenção dos sujeitos. A cidadania outorgada, de que trata o ideal burguês, e que até hoje prevalece como um protótipo de dignidade humana, certamente consiste na própria negação da cidadania, visto que cidadania precisa ser algo conquistado pela sociedade nas mais diferentes instâncias sociais. A educação, colocada como principal instrumento de conquista dessa cidadania, também se constitui um equívoco, pois se cidadania é esse exercício da conquista, a educação consiste também numa dessas conquistas. Miguel Arroyo (1993, p. 79) nos esclarece que a ligação entre educação e cidadania está:

[...] no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

Dessa forma, cidadania está muito além do cumprimento de direitos e deveres, como também está além da concepção burguesa de cidadão. Percebendo-se a cidadania como construída, resultado das lutas populares, consideradas quase

sempre como subversão, certamente poder-se-á desvelar um Estado com ou sem cidadãos, pois na medida em que, se a cidadania é conquistada, são os cidadãos que a constroem, e se ela é outorgada pelo Estado, não existem cidadãos.

Por outro lado, é importante lembrar que cidadania é um conceito histórico condicionado ao espaço e ao tempo, e que deve estar sempre atrelado à participação. É algo que não se constrói num único espaço, mas por meio das práticas sociais.

Assim, quando os professores das escolas pesquisadas dizem que tentam, através de leituras, questionamentos, discussões, alcançar as contribuições que o ensino de História pode oferecer à formação discente mas não conseguem, talvez seja importante verificar se estão associando o que ensinam à vida. Ou, talvez, se têm bem claras as concepções das categorias com as quais trabalham. Se esses aspectos não forem levados em consideração, evidentemente fica inviabilizada qualquer apreensão significativa do que se está transmitindo.

A relação indivíduo e sociedade não pode ser feita com base no senso comum. Precisa ter profundidade, segurança teórico-metodológica, o que sem dúvidas precisa melhorar entre os profissionais do ensino de História. Ciro Flamarion Cardoso, em *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia crítica a fragilidade teórico-metodológica do historiador*, argumentando que este último é vítima, muitas vezes, de sua falta de “preparo científico e filosófico”, utilizando-se de argumentos envelhecidos ou conhecidos “só de segunda mão”. (CARDOSO, 1997, p. 11).

De fato, essas são dificuldades que impossibilitam um trabalho que permita desvelar a realidade ao aluno de forma significativa e, conseqüentemente, restringem seu interesse pela disciplina, visto que o mesmo não conseguirá associá-la ao que realmente vive.

QUADRO 5 – Segundo bloco de perguntas e repostas dos professores

1ª questão	Você considera importante o “domínio” teórico - metodológico pelo professor de História para a realização de um trabalho mais eficiente em sala de aula? Por quê?
Sujeitos	Respostas
A	– Sem resposta.

B	– O domínio da teoria é importante porque a teoria depende da prática e a prática da teoria. Elas estão caminhando juntas.
C	– Na verdade não ficam muito próximas a teoria que nós vemos na universidade com a nossa prática. O problema maior é que também não existe formação continuada na rede estadual, tornando o trabalho mais difícil.
D	– O professor (ele) deve acima de tudo dominar o conteúdo. Além de dominar o conteúdo, você tem que realmente ter esse domínio das teorias que fazem essa compreensão da História com o apanhado geral da sociedade. A história não é feita só de fatos, fatos históricos.
E	– Sim, porque o professor tem que ter objetivos claros e procedimentos metodológicos planejados com suas ações e execuções da teoria apreendida e domínio do conteúdo que poderá contribuir na compreensão, a assimilação do conhecimento do aluno.
F	– Sim, o professor tem que dominar a teoria para melhor compreender a realidade.
G	– Claro. Por uma questão de credibilidade.
H	– Claro! E é isso que vem acontecendo, para a degradação da formação docente: falta de conteúdo, falta de conhecimento das diversas teorias e análise dessas teorias para selecionar qual a melhor metodologia do ensino da História e poder analisar os fatos ocorridos com base em um conhecimento científico, para além do senso comum, o que é corrente, hoje em dia – achismo.
I	– Sim, no sentido de que possibilita a revisão da prática docente, da produção.
J	– Com toda certeza. A metodologia e a teoria têm uma grande importância. Ou seja, a formação intelectual do profissional, do professor de História é importantíssima. Justamente nas suas aulas, se ele tiver um domínio da metodologia da História, conseqüentemente ele vai ser capaz de transmitir para os alunos a História de uma forma bem mais relacionada com a realidade.
L	– Extremamente importante, e assim eu me acho até um pouco

	conteudista. Eu não consigo superar a questão do conteúdo.
M	– Com certeza, e é por isso que nós temos inovado para que o aluno tenha condição de fazer isso, de praticar isso.
N	– Eu acho que nós não somos gênios, mas é essencial.
O	– A teoria é importante para construir o conhecimento articulado, coerente, possível à apropriação de métodos e conceitos históricos. Contribuí com os docentes no planejamento das ações, melhorando suas atividades, facilitando a compreensão, assimilação.
P	– Com certeza. O professor tem que ter o conhecimento daquilo que é seu instrumento de trabalho. Eu tenho que ser conhecedor daquilo que eu faço.
2ª questão	Como é realizada a implementação do currículo de História aqui nesta escola?
Sujeitos	Respostas
A	– Seguimos atualmente o PASES e o PSG, já que os alunos farão posteriormente as provas tanto na UEMA quanto na UFMA. Periodicamente nós nos reunimos para algumas discussões.
B	– É seguindo o PSG.
C	– Nós não temos um trabalho muito preciso, muito claro. A escola por mais que seja assim uma escola secular, mas não se tem uma estrutura onde nós estejamos realmente trabalhando com tudo que é função da escola fazer. Não existe no momento nenhum projeto político-pedagógico. Aí, então, é muito complicado trabalhar, porque não se tem isso definido na escola. Cada um procura fazer o melhor de si.
D	– Aqui nós tentamos trabalhar muito na questão dos projetos. Eu tento juntar a necessidade do vestibular que é uma questão que todo mundo cobra, mas também para que esse homem seja um homem consciente. Sendo que o conteúdo seja para ele se beneficiar. Mas nos falta uma formação continuada.

E	- Se dá através dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, elaborado pelos professores, gestores, técnicos, alunos da Gerência de Desenvolvimento Humano da rede pública estadual.
F	- O currículo é implementado com as diretrizes da Secretaria de Educação, voltado para o PSG e Vestibular tradicional.
G	- O currículo é de certa forma pré-estabelecido, devido à necessidade de se cumprir com o conteúdo para o vestibular tradicional, PSG, PASES, etc.
H	- Através do Currículo estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação, com base nos PCNs, PASES, e PSG, visando o sucesso do aluno no vestibular.
I	- Seguimos os programas do PSG e PASES.
J	- De acordo com os Referenciais Curriculares do Estado, PASES e PSG.
L	- Eu sou nova aqui na escola. No momento não tem estrutura, estamos emperrados aqui.
M	- Interdisciplinar. Nós temos procurado fazer isso com muita ousadia digamos, assim. Mas infelizmente nós estamos atrelados aos programas dos vestibulares da UFMA e da UEMA.
N	- Obedecemos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas os próprios técnicos que vieram falar dos Parâmetros não sabiam do que eles estavam falando.
O	- De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
P	- Os professores aqui do CEGEL já vêm de uma História crítica, de levar o aluno à uma reflexão. Nós temos primado por isso.
3ª questão	Quanto ao planejamento, é realizado de forma coletiva com todos os professores ou só ou com os professores de História?

Sujeitos	Respostas
A	– Nos reunimos de vez em quando para discutir algumas atividades, conteúdos.
B	– Verificando os conteúdos do PSG. Tem uns atropelos, como agora que nós começamos tarde, mas tentamos fechar o conteúdo. Nós aqui nos reunimos por área.
C	– Acho que o que tem de bom na nossa escola é o planejamento. Mas ele é geral. Todas as quartas-feiras nós paramos dois horários para planejar as ações da escola. Ele é feito de forma global, depois vai se adaptando às disciplinas.
D	– O planejamento é realizado de forma coletiva e diversificada. Mas nas áreas é que se vai realmente manejar as necessidades.
E	– O planejamento é realizado por áreas, bem como a disciplina de História planeja em conjunto com os professores da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, abrangendo as disciplinas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.
F	– Realizado com os professores de História, mas vale ressaltar: só quando se trata de um trabalho.
G	– Das duas formas.
H	– Em um primeiro momento, coletivo; em seguida, com as diversas áreas de conhecimento, e depois da disciplina.
I	– Não há discussão.
J	– Por área e depois cada um faz o seu.
L	– De forma coletiva, por área (História, Geografia, Filosofia, Sociologia).
M	– Por áreas afins: História, Geografia, Filosofia, Sociologia.

N	- Feito por área.
O	- É feito com todos os professores e separado por área.
P	- De forma coletiva.

Interessante notar que, na questão referente ao “domínio” teórico-metodológico, imediatamente muitos dos professores ligaram tal teoria unicamente aos conteúdos dos livros didáticos. Acreditamos que tal tendência está relacionada à questão da leitura, visto que muitos chegaram a comentar que não lêem muito além do conteúdo dos livros-didáticos, alegando falta de tempo e dificuldades financeiras para comprar livros. Para compensar, expressam a necessidade de uma formação continuada custeada pelo Estado.

Em qualquer área do conhecimento, a deficiência teórico-metodológica impossibilita a obtenção de resultados satisfatórios. Dentro do processo ensino-aprendizagem em História isso se constitui uma lacuna muito grande que enfatiza a falta de motivação do aluno em relação ao estudo da História e, conseqüentemente, diminui a ação politizadora do professor de História, que terá dificuldades de analisar o conteúdo ministrado à luz da teoria e, assim, realizar um trabalho com competência.

Demerval Saviani, tratando dessa questão, argumenta que o que se entende por predomínio positivista na História talvez não deva ser entendido assim, mas antes como uma “persistência da História como narrativa”, fruto da fragilidade científico-filosófica do historiador. Para este autor, a incidência do Positivismo deve ser sentida na História muito mais com relação aos procedimentos formais oriundos do método científico, no que se refere ao levantamento e organização das informações, do que “na concepção de História e na instituição de uma ciência da História”. (SAVIANI, 2000, p. 8).

Francisco Falcon, teorizando acerca da História das idéias, reforça essa fragilidade teórica quando afirma que “as relações geralmente mantidas pelos historiadores com as idéias são no mínimo precárias”. Aponta, assim, alguns fatores que contribuem para isso: “a indiferença de muitos historiadores a respeito das

questões conceituais, vistas como abstrações filosóficas complicadas e/ou inúteis; o hábito que costumam ter os historiadores de admitir a priori a transparência do sentido como algo intrínseco aos conceitos utilizados na escrita da História”. (FALCON, 1997, p. 97).

Conseqüentemente, tais dificuldades incidem diretamente no ambiente escolar, reforçando a prática da História narrativa no intuito de suprir as deficiências teórico-metodológicas tão fortes no meio educacional. Ou seja, o professor, tendo dificuldades de lidar com o que não domina muito bem, volta-se à prática da narrativa do ensino de História.

Como reforço desse quadro, temos pelo que se percebe, a falta de um currículo que possa estar direcionado à formação integral do educando, pois, pelo que foi colocado por esses professores, a falta de um projeto político-pedagógico, assim como uma política de formação continuada, inviabiliza um trabalho com unidade dentro de cada escola, direcionando a preocupação dos docentes em preparar o aluno para o vestibular, como se todos fossem obrigados a cursar uma faculdade. Isso, sem dúvidas, atropela o respeito às diferenças e a preparação para a vida, consistindo numa prática política homogeneizadora e, portanto, com pouco significado. J. G. Sacristán (1995, p. 83), afirma que: “[...] os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização.”

Todas essas dificuldades são reais, entretanto, precisamos considerar que não só a falta de uma formação continuada custeada pelo Estado, ou mesmo de um projeto político-pedagógico que direcione o trabalho do professor, são responsáveis pelo fracasso escolar constantemente evidenciado. Faz-se necessário considerar o conjunto de uma realidade que é complexa e, especialmente dentro dessa complexidade, a formação básica desses professores que precisam estar repensando a sua concepção de formação continuada, que como já destacamos não deve consistir apenas na promoção de “reciclagens” custeadas pelo poder público, mas deve ser algo contínuo e pessoal. Ou seja, o professor deve estar preocupado em organizar seu próprio conhecimento, deve ser o principal responsável em alicerçar a sua própria formação, o que não descarta a cobrança de atividades nesse sentido, viabilizadas pelos órgãos públicos.

A análise de Sacristán está direcionada à questão da superioridade cultural, ou seja, à assimilação, pelas chamadas subculturas, das culturas

dominantes. Entretanto, a idéia da escola enquanto espaço de normalização e homogeneização engloba a questão de que tratamos, de uma escola que não atenta para a formação integral do aluno, e que, portanto, não contribui para o que poderíamos chamar de preparação para a vida do educando, capacitando-o para uma atuação mais consciente nos diferentes espaços sociais. Se a escola homogênea, ela sufoca a diferença e prioriza o dominante. Daí a necessidade de mudanças na elaboração dos currículos. A seleção dos conteúdos curriculares precisa ser realizada pelos professores, atendendo-se às diferenças sócio-culturais, possibilitando a formação de indivíduos capazes de empreenderem conscientemente o exercício da cidadania na luta pela participação política.

Quanto ao planejamento, percebe-se a inexistência da interdisciplinaridade, o que solidifica o aspecto departamentalizante de nosso sistema educacional, um sistema estruturado a partir de disciplinas estanques, que dificilmente são relacionadas pelos professores na prática diária. Muitos poderiam dizer que falar de planejamento interdisciplinar em escolas como as nossas, às quais o aluno chega ao Ensino Médio sem saber ler e escrever, bem poderia ser inútil. Entretanto, é importante lembrar que esse poderia ser o momento de se detectar e discutir questões sérias como a fragilidade de leitura e escrita dos alunos. Dessa forma, não deixa de ser importante travar discussões que envolvam a necessidade de um planejamento realmente interdisciplinar, que una esforços e integre conhecimentos.

Apesar do que acabamos de colocar, gostaríamos de ressaltar que o planejamento interdisciplinar é importante, mas a sua falta não inviabiliza a realização da interdisciplinaridade pelo professor, visto que o conhecimento é algo intrínseco, orgânico, dialético. E, dessa forma, qualquer professor devidamente embasado e comprometido tem condições de realizar em sala de aula um trabalho eficaz, que promova o desenvolvimento do senso crítico capaz de permitir que se alcancem objetivos verdadeiramente importantes, do ponto de vista de uma educação crítico-libertadora.

TERCEIRO BLOCO

QUADRO 6 – Terceiro bloco de perguntas e respostas dos professores

1ª questão	Qual a última obra bibliográfica lida por você?
Sujeitos	Respostas
A	- A História da Guerra.
B	- Essa é uma questão muito difícil. Eu sou uma professora que trabalha manhã, tarde e noite. Eu não consigo ler nem os conteúdos para preparar uma boa aula mesmo. Sem falar que livro custa muito caro. Do contrário, eu não posso sustentar a minha família.
C	- Eu não tenho tempo para ler. Atualmente estou tentando terminar Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freire, que eu comecei a ler na Faculdade ainda.
D	- O Mundo de Sofia
E	- As vias abertas da América Latina do autor Eduardo Galeno.
F	- Nenhuma.
G	- Já faz muito tempo. A resistência negra no Brasil escravista.
H	- O Nazismo, de Voltarie Schilling.

I	- Comunidade Remanescente de Quilombos de Martinianos.
J	- Nenhuma
L	- Nenhuma
M	- Veneno lento, eu não me lembro o autor.
N	- Eu leio os livros didáticos.
O	- História dos séculos XVI e XVII na Europa, de Mário Curtis Giordani.
P	- Gestão Educacional: uma nova concepção.
2ª questão	Existe alguma indicação bibliográfica para o aluno? Como se dá essa indicação?
Sujeitos	Respostas
A	- No momento, eu como professor tento passar alguma coisa, mas eles não compram. Para compensar a falta eu levo os alunos ao cinema algumas vezes, porque o literário está fora de cogitação.
B	- Existe, mas eles não são obrigados a comprar. Os nossos alunos não gostam de ler.

C	<p>– Existe. A escola adota um livro, mas o aluno não tem obrigação de comprar. Ele pode usar outros livros.</p>
D	<p>– A escola pública tem essa coisa de que não pode, não deve. Então deixa muito a desejar.</p>
E	<p>– Sim, através da lista de livros recomendados para o ano letivo que são selecionados, livros de volume único para as três séries, e também indico pesquisa em biblioteca e em sites.</p>
F	<p>– Sim, geralmente livro didático, passa pela questão do valor do livro.</p>
G	<p>– Às vezes indico, de acordo com o conteúdo trabalhado.</p>
H	<p>– Indico Gilberto Cotrim, mas não é exigido. O aluno pode usar aquele que ou o que quiser.</p>
I	<p>– Existe indicação, mas o aluno compra se quiser.</p>
J	<p>– Sim, mas o aluno não é obrigado a comprar.</p>
L	<p>– Existe. Eu pelo menos indico. Utilizamos o Gilberto Cotrim, volume único, mas o aluno compra se quiser.</p>

M	- Existe. Nós indicamos até paradidático, mas o aluno não tem obrigação de comprar.
N	- Tem, mas nós trabalhamos mais com os textos. Há alunos que compram, outros não compram. O aluno não prioriza o livro.
O	- Procuo fazer alguma indicação bibliográfica analisando os paradidáticos.
P	- Trabalhamos com o Gilberto Cotrim, Divalte e com vários outros autores. Eles não são obrigados a comprar.
3ª questão	Você está associado a alguma corrente historiográfica? Caso esteja, considera importante conhecer tais correntes?
Sujeitos	Respostas
A	- No momento, nenhuma.
B	- Eu não tenho esse direcionamento. Considero importante conhecer, mas não tenho essa profundidade.
C	- Eu acho importante que você conheça todas. É até impossível você se distanciar de uma delas. Cada um tem sua linha. Eu sou marxista. Mas você não deve inculcar na sala de aula só o que você defende. Você tem que perceber que não pode impor a linha que você trabalha.

D	- Eu faço uma mistura terrível. Mas eu estou voltada mais para o marxismo.
E	- Utilizo várias correntes historiográficas. Acho importante trabalhar com a História do cotidiano, porque trabalha com a própria vivência do aluno.
F	- Corrente marxista, pois acredito na ruptura da sociedade para que possamos ter uma sociedade mais humana e igualitária
G	- Não. Mas sempre abro um parêntese para falar de cada uma.
H	- Sou Positivista.
I	- Marxismo. Acho importante porque não existe neutralidade
J	- Não propriamente, mas eu me identifico com o marxismo.
L	- Eu gosto muito do marxismo. Eu acho importante, mas acho que o professor tem que ter conhecimento das outras.
M	- Não. Eu tento entender o geral, mas não sou partidária. Acho importante, mas não me incluo nesse contexto polêmico.

N	– Não, porque nós já vimos tudo cair por terra. Nós estamos vendo o triunfo do capitalismo
O	– Todo e qualquer professor deve ter uma corrente historiográfica, pois considero importante para a análise e compreensão do mundo
P	– Eu acho importante o professor estar se atualizando. Na minha concepção, a Nova História é uma vertente muito boa para se trabalhar. Eu trabalho nessa vertente.

A inter-relação das três questões facilitou o entendimento de que alunos e professores apresentam grave fragilidade na construção do hábito da leitura. Se o professor não lê, não tem condições de conhecer melhor as correntes com as quais trabalha, e se não as conhece, conseqüentemente não as utiliza, ou, se o faz, isso acontece de forma deficiente. É importante lembrar que muitas pessoas sem preparação intelectual possuem forte engajamento político, entretanto esse comprometimento político poderia ser mais sólido a partir da preparação intelectual consistente, sem a qual é mais difícil exercer a posição de intelectual orgânico, indispensável à difusão de um conhecimento crítico-reflexivo. Essa falta de posicionamento em nada contribui para a transformação do modelo social estabelecido, servindo mais ao fortalecimento das diferenças sociais.

QUARTO BLOCO

QUADRO 7 – Quarto bloco de perguntas e respostas dos professores

1ª questão	Você acredita na capacidade do aluno, no que se relaciona à assimilação do conteúdo? Refiro-me à capacidade de análise e reflexão. Ou seja, você acredita que o aluno da rede pública é capaz de corresponder ao processo ensino-aprendizagem de forma realmente positiva?
Sujeitos	Respostas
	– Totalmente. Tem plena capacidade, mas para isso tem que haver

A	motivação e interesse. Além do professor, a família precisa ajudar.
B	– Eu acredito, mas infelizmente isso não acontece. Numa turma de 48 alunos, tem uns 5 que têm essa capacidade de reflexão. Nosso aluno chega ao Ensino Médio sem saber escrever, sem ler. Tem uma dificuldade muito grande. Então quem não sabe ler nem escrever não tem essa capacidade.
C	– Nós temos comprovado isso, porque o único termômetro que nós usamos para perceber isso é o vestibular. Ultimamente temos colocado o aluno em cursos considerados de elite. É o momento que nós temos utilizado para fazer a nossa avaliação. É um indício para mostrarmos que o trabalho está sendo realizado. Agora, é claro, dentro de um universo de alunos da escola ainda é mínima a quantidade que passa no vestibular.
D	– Eu acredito, tanto que me volto para isso. Mas isso não acontece. É preciso que haja um somatório das responsabilidades do profissional com o aluno.
E	– Sim, pois é um ser com vivências e experiências próprias, e tem a capacidade de aprender e compreender as rápidas e profundas mudanças pela qual vem passando a nossa sociedade.
F	– Sim. É uma questão de dedicação. Temos muitos alunos bons no Liceu.
G	– Sim, desde que o aluno comece a acreditar nele mesmo, que tem capacidade de responder positivamente.
H	– Sim. Acho que ele é capaz, mas existem muitas dificuldades.
I	– Sim, porém faltam condições para esse desenvolvimento.
J	– Infelizmente não, por conta de todo problema estrutural que nós estamos passando, a própria escola pública e principalmente o Estado do Maranhão. Infelizmente, esse aluno sai com várias carências, não só relacionadas à História, mas na sua formação acadêmica de um modo geral. Aí vem justamente a função do professor de História em não transmitir uma desmotivação.

L	- Eu acredito muito. E se eu noto as dificuldades, eu as trago para mim, para eu modificar o tipo de aula que eu dou.
M	- Eu não posso te falar de um modo geral, mas aqui temos procurado corresponder a essa questão da qualidade do ensino público e temos tido resultados positivos. Sabemos que no contexto geral o ensino público tem deixado muito a desejar, mas nós temos buscado...
N	- Eles têm potencial, só que fica difícil de ser explorado, de ele ser acompanhado dentro da nossa realidade de turmas lotadas.
O	- O aluno da rede pública tem condições de compreender e analisar os fatos a ele passados, a partir do momento que as aulas sejam claras e objetivas.
P	- Acredito, e até aqui na escola nós temos tido bons resultados. É uma escola que aprova muitos alunos a nível de Universidade Federal e Estadual.
2ª questão	Na sua opinião, as dificuldades de leitura e escrita, muito comuns em alunos da rede pública (refiro-me a esta rede devido à delimitação deste trabalho, mas este é um problema mais amplo), oferecem obstáculos à assimilação do conteúdo ensinado? Existe aprofundamento do conteúdo por meio de leitura (extraclasse), ou o aluno fica restrito à exposição oral do professor?
Sujeitos	Respostas
A	- Creio que pela acomodação o aluno fica restrito ao aspecto oral e escrito do professor. Ele não vai a fundo tentar melhorar. Muitas vezes o aluno só decora e não analisa. É muito grande o número de alunos que chega com grande deficiência de leitura e escrita mesmo.
B	- Como eu já disse. A maior parte deles não sabe ler nem escrever direito. Decifrar o que eles escrevem é um problema. Nós ficamos sem saber o que fazer.
C	- Muito. Nós temos muitos alunos aqui no Ensino Médio que ainda não conseguem grafar corretamente por causa das dificuldades de leitura e escrita. Essa dificuldade não é só nossa, é de todo mundo. A maioria dos alunos faz uma leitura sem entendimento. Os outros acham que isso é função da Língua Portuguesa, mas na área de História nós tentamos. Não existe aprofundamento extraclasse.

D	<p>– Eu acho que existe um pacto de mediocridade porque o professor continua fingindo que está ensinando e o aluno fingindo que está aprendendo. E quando você vai realmente cobrar, o aluno não sabe nem ler, nem escrever. Eu tento induzi-los a ler, mas é muito difícil porque o aluno não sabe e tem muita preguiça de ler.</p>
E	<p>– Sim, utilizo esse aprofundamento através de leituras de texto, pesquisas, seminários, debate em sala de aula.</p>
F	<p>– É uma questão estrutural, mas, a partir do momento que ele mostre interesse pela disciplina, poderá romper a dificuldade.</p>
G	<p>– Não há nenhum projeto na escola, de fato temos muitos problemas desse tipo.</p>
H	<p>– Muito. Dificulta a análise. Essa dificuldade é muito grande e difícil de romper.</p>
I	<p>– Certamente, porque é essencial no que se relaciona à compreensão textual e da produção. Obstrui o desenvolvimento da consciência crítica, e portanto facilita a manipulação.</p>
J	<p>– É um dos grandes problemas que nós temos, sobretudo da rede pública.</p>
L	<p>– São, porque no momento em que você não sabe ler nem escrever, você não sabe interpretar. Esse é um grande problema mesmo que nós temos.</p>
M	<p>– Com certeza, e eu acho que se nós estamos falando de História – e aí eu colocaria mais a Geografia –, se o ensino de História e Geografia fosse trabalhado no Ensino Fundamental com mais relevância, com certeza o aluno chegaria ao Ensino Médio mais preparado. Eles dão muita ênfase a Português e Matemática no Ensino Fundamental e o aluno sai sem saber Português, Matemática e, portanto, História e Geografia.</p>
N	<p>– Nós temos no Ensino Médio alunos que ainda não foram alfabetizados.</p>

O	- Isso é muito relativo, temos bons alunos, assim como temos alunos com péssimo desempenho, contudo o problema da aprendizagem não depende unicamente do professor. Se a família estimular a leitura e o aluno aprimorar na escola, ele terá um desempenho melhor.
P	- São. A partir do momento em que você não tem o domínio da leitura fica difícil você ter uma boa aprendizagem.
3ª questão	Você acredita na importância da retenção da informação pelo aluno? Ou isso não é mais importante?
Sujeitos	Respostas
A	- Eu acredito que deve haver a retenção da informação para poder utilizar no futuro.
B	- Eu ainda sou um pouco tradicional nesse sentido. Tem que reter o conteúdo. Essa coisa de cobrar só o qualitativo não é muito correta. A questão qualitativa é obrigação do aluno. É preciso reter o conhecimento. O problema está que, lá na base, foram passando esse aluno sem saber nada.
C	- É importante se ele não tiver consciência e o entendimento de saber analisar o mundo. Se ele tiver essa percepção de que ele pode interagir com o mundo, que ele pode fazer alterações, não chega a ser tão importante assim. É claro que é importante você reter alguma coisa, mas não é importante só reter o conteúdo. É importante você ter a capacidade de ler o mundo, de fazer alterações, de perceber o mundo. Compreender o mundo é mais importante do que reter o conteúdo.
D	- Eu acredito na apreensão. Na aula dada tradicionalmente eu acho difícil o aluno reter o conteúdo. Na verdade fica tudo muito a desejar.
E	- Sim, o aluno precisa reter a informação para poder fazer suas análises, isto é, entender para compreender.
F	- É importante, mas o aluno tem que ampliar seu conhecimento, partindo de sua própria necessidade pessoal.
G	- Acredito sim.

H	- É importante sim, mas hoje em dia é preciso compreender também.
I	- É importante, no sentido de que se constitui um elemento. Precisa ser de forma dinâmica.
J	- Eu acho que não é simplesmente reter o conteúdo pelo conteúdo. Durante muito tempo isso foi passado para os alunos por conta de uma tradição da historiografia que acabava passando para os alunos que a História seria uma disciplina decorativa. Um exemplo clássico disso eram os famosos questionários. Hoje em dia a avaliação se dá no dia-a-dia.
L	- Ela é importante sim. Nós trabalhamos com um objetivo na escola, o PSG e o PASES. Só que temos também outros objetivos como a formação da consciência crítica, e a retenção do conteúdo é importante para esses dois objetivos.
M	- Acho que sim. Até porque se você não ficar com essa informação armazenada, como é que você vai se inserir no contexto, vai analisar qualquer coisa? É importante, sim.
N	- Você precisa estar fundamentado. Como é que você vai discutir um assunto? É importante, sim.
O	- Vejo que não é necessário reter a informação, mas deve ser passa com clareza.
P	- Ela não deixa de ter a sua importância, embora nós saibamos que com o tempo ela vai se desgastando e não há uma aprendizagem significativa. Mas, até para que se possa ter uma aprendizagem, você tem que ter uma visão de memorização.

Todos afirmaram acreditar na capacidade do aluno, entretanto, enfatizaram as dificuldades de leitura e a necessidade de reter a informação que, conseqüentemente, não existe se o aluno não sabe ler nem escrever corretamente. Posteriormente, analisaremos questionários respondidos por esses alunos, verificando suas respostas, nas quais poderemos perceber uma completa

desarticulação de idéias, resultante de uma fragilidade gravíssima de leitura, escrita e, conseqüentemente, de compreensão.

Observa-se entre esses professores uma preocupação muito grande em decidir o que fazer no Ensino Médio com esse aluno que chega, segundo esses professores, sem nenhuma condição de acompanhar o que eles decidiram que lhes deve ser ensinado. Verdadeiramente, fica difícil imaginar, e portanto aceitar, que o aluno chegue ao Ensino Médio semi-alfabetizado. Mas como chegamos a comprovar, isso é uma realidade. E, assim, fica mais complicado ainda falar em função crítico-reflexiva.

Essa é uma situação complexa, em que falar de soluções pode parecer pretensão; por outro lado, é também uma situação que não pode ter a necessidade da busca de soluções minimizada. Assim, dentro de uma perspectiva crítico-libertadora, acreditamos ser essenciais, a redefinição da política docente, a mudança de postura e a reavaliação de concepções. Certamente, somente isso não seria necessário, pois bem sabemos fazemos parte de todo um contexto cuidadosamente organizado ao êxito do sistema político e econômico vigente. Estamos no seio de uma lógica neoliberal pedagogicamente empenhada na própria sustentação. Entretanto, receitas mágicas nunca existirão. O que existe é um problema complexo agravado pela assimilação de “modismos” e pela acomodação diante do que parece sem solução. Uma acomodação que se reflete na negligência do professor com a sua própria formação – agravada pelos problemas sócio-econômicos enfrentados por todos –, como vimos anteriormente.

Quanto à negligência do professor em relação à sua formação continuada, seria importante esclarecer o que percebemos por concepção de formação continuada desses professores. A grande maioria reclamou que uma das maiores dificuldades sentidas é a falta de uma formação continuada custeada pelo Estado. Isto evidencia uma concepção de formação continuada como algo que deva ser apenas empreendido pelo poder público. O professor não atenta para o fato de que isso é, antes de tudo, um fator pessoal. Apesar da ênfase em que a formação continuada é também um fator pessoal, gostaríamos de lembrar que a sua ausência reflete a própria ausência do Estado no sentido de provedor de ações que venham favorecer o desempenho docente e portanto discente. Isto certamente evidencia a falsa neutralidade do Estado político nesse conflito de classes que muitos dizem não existir. Mesmo assim cada professor pode empreender sua própria formação

continuada, apesar das dificuldades que enfrenta; do contrário, será muito mais difícil transpor essas mesmas dificuldades que se apresentam. Dentro das escolas, grupos de estudo podem ser formados, visando sistematizar a capacitação que eles cobram do Estado. O acompanhamento do debate teórico-metodológico da área com a qual se trabalha pode ser responsabilidade pessoal. O próprio estudo individual, realizado fora do ambiente de trabalho, embora não se coadune com alguns dos atuais conceitos de formação continuada, faz parte, na sua essência, de um processo de formação enquanto processo permanente.

Evidentemente, tais indicações não estão sendo postas como saídas para as dificuldades até aqui esboçadas, mas sim como mais um elemento dentro de um conjunto de fatores que deva concorrer para isso. Desse modo, se faz necessário reenfatizar as dificuldades que a conjuntura econômica também impõe ao professor, à medida que a luta pela sobrevivência o conduz à ocupação excessiva dos seus horários de trabalho numa diversidade de escolas.

Nesse sentido, é preciso que se reveja essa concepção de formação continuada. Muito dessa noção de formação continuada que precisa ser concedida é fruto da própria concepção burguesa de cidadania outorgada, que não se consegue desprender da idéia de concessão para a idéia de conquista.

QUINTO BLOCO

QUADRO 8 – Quinto bloco de perguntas e respostas dos professores

1ª questão	Qual a metodologia utilizada em suas aulas?
Sujeitos	Respostas
A	- Pontos escritos, orais. Trabalho com textos, livros, filmes e, raramente, com retroprojetores. É uma escassez muito grande de material.
B	- Aula expositiva dialogada. É preciso provocar questionamentos. Nós fazemos seminários, pedimos trabalhos estruturados. Lá algumas vezes eu consigo passar um filme. A escola não oferece muita coisa. Até um retroprojetor para usar é preciso comprar. Fica muito difícil.
C	- Atualmente, neste prédio só aula expositiva dialogada e seminário. Neste ambiente não dá para usar nenhum outro recurso. Mas a realidade de vários anos não é essa mesma. Lá no outro prédio, nós podíamos usar a sala de informática com data-show, trazíamos fragmentos de filmes. Você tinha muito mais espaço e equipamentos

	para trabalhar.
D	- Eu tento fazer uma variação, uso textos, seminários, apresentação de trabalhos e aula expositiva que nós não podemos deixar de lado
E	- Aula tradicional expositiva, com aula dialogada e seminário.
F	- A metodologia tem de ser sempre centrada no aluno. No processo metodológico tem de ocorrer sempre uma alternância.
G	- Longe desses malabarismos atuais, faço de tudo: seminários, aulas expositivas, dramatizações, músicas.
H	- Aula expositiva, seminários, passeios pela cidade, dramatizações, debates, etc.
I	- Participação coletiva para superação dos limites individuais. Estimulo a pesquisa, debate. Formação integral do aluno.
J	- Explanação oral, quadro-de-giz, cinema, visitas a arquivos, etc.
L	- Aula dialogada, seminários.
M	- Eu gosto muito de usar seminários, debates, estudos em grupo.
N	- Eu uso o método expositivo dialogado, estudo dirigido, tudo.
O	-Centrada nas questões temáticas identificadas pelos alunos, procurando fazer o aprofundamento e a ampliação do conhecimento.
P	- Exposição de conteúdo, aplicação de textos.
2ª questão	Em suas aulas, existe preocupação em enfatizar a História regional?
Sujeitos	Respostas
A	- A História do Maranhão já está no currículo. Procuro dar ênfase, mas falta material.

B	<p>– Primeiro, o acesso à História do Maranhão é muito difícil. É uma decadência. Você não encontra nada. Se bem que no PSG está lá História do Maranhão. Nós fazemos um paralelo, História Geral, História do Brasil. Mas do Maranhão mesmo não existe, do Maranhão não!</p>
C	<p>– Essa é uma preocupação e uma grande dificuldade que nós temos em relação ao material. Nós não temos um material confiável. O que temos é um monte de textos circulando por aí que você não sabe se realmente foi feita uma pesquisa séria, ou se alguém sentou e resolveu escrever sobre a República Maranhense. O que tem de tradicional foge da linguagem de nosso aluno. Não dá para você colocar um livro de Mário Meireles para o aluno ler que ele fica entediado. Nós tentamos fazer arranjos, pegando tudo quanto é material e fazendo o nosso material.</p>
D	<p>– Tem, mas a História do Maranhão tem sido um “calcanhar de Aquiles” na História. Nós percebemos que trabalhar a História do Maranhão tem sido muito difícil. Tem muito pouca coisa, e fica muito difícil.</p>
E	<p>– Sim, mas o material é difícil.</p>
F	<p>– Sim, o aluno tem de conhecer a História regional. Temos muita dificuldade com este material.</p>
G	<p>– Não muito, até porque tem a questão do currículo e da falta de material.</p>
H	<p>– Sim, mas lamento falta de material..</p>
I	<p>– Sim, mas precisamos considerar os limites de produção.</p>
J	<p>– Existe uma grande preocupação com História regional. Eu tento relacionar o que se chama de História europeizante com a História do Maranhão, que é uma História fascinante, que pouco aparece nos livros de História do Brasil, mas que já se vem trabalhando por meio de monografias e outros.</p>

L	– Existe, apesar de saber também que a nível de recursos didáticos é muito escasso, muito. Mas a preocupação é demais em virtude da nossa condição de último dos Estados mais pobres. Eu gosto de dar essa explicação para o aluno.
M	– Existe, até porque dentro do nosso programa nós colocamos História regional.
N	– Tem, mas é uma coisa em que se peca muito.
O	– Procuro partir do geral, analisando os fatos políticos, para quando entrar na História Regional passar a ser particular.
P	– Existe. Eu sempre procurei contextualizar a História do Maranhão. Até mesmo para que você possa compreender o desenvolvimento da sociedade em que você vive, você precisa conhecer a sua história.
3ª questão	Como você vê a questão da participação do homem comum na tessitura da história? As suas aulas têm esse encaminhamento?
Sujeitos	Respostas
A	– Eu sempre coloquei o homem comum dentro dos fatos históricos como massa de manobra, como sempre estando relegado ao segundo plano, mostrando que a História, infelizmente, são aqueles homens das elites superiores que fazem os fatos históricos. Muitas vezes, quem fez a parte prática foi o homem comum, mas quem levou os louros da vitória foi a burguesia francesa, por exemplo.
B	– O homem é sujeito da História. Ele tem todo poder de construir. Ele constrói o seu próprio tempo, sua própria história, até por mais simples que seja. Todo mundo não tem uma história de vida? Então, ele faz parte desse processo.
C	– A história tem recebido participação muito mais efetiva do homem comum do que dos grandes teóricos e dos grandes políticos. Porque na verdade os movimentos populares acabam fazendo maior diferença do que os movimentos intelectualizados. Eu sempre digo que cada um de nós é responsável pela história que temos. Se nós deixarmos as poucas pessoas decidirem por nós, vamos só seguir o que foi decidido por eles. Então cada um de nós pode fazer diferença.

D	- O homem comum? A História acaba sendo feita pelos políticos, pessoas importantes. Fica difícil, sei lá...
E	- Procuo instrumentalizar o aluno para a vida em sociedade.
F	- É importante, pois a sociedade é composta pelos homens comuns, mas infelizmente a História tradicional não valoriza a participação do homem comum, dando ênfase a grandes personagens.
G	- Não, nas minhas aulas não priorizo esse enfoque.
H	- Não aprofundo muito esse tema.
I	- Acho que não existe. Tem-se um processo alienante. Na sala de aula, não.
J	- Eu procuro conscientizar o aluno da sua importância dentro do contexto de sua sociedade.
L	- Existe. Agora essa questão eu trabalho mais com eles, tentando inseri-los como cidadãos comuns dentro desse contexto histórico.
M	- Tem, porque não existe história sem homem comum; ele é um ser histórico.
N	- É pouco, porque a história do cotidiano não está escrita. O que está escrito é a História oficial.
O	- Tenho a preocupação de fazer com que os alunos conheçam os problemas de cada sociedade, analisando seu cotidiano, mentalidade, assim como a conjuntura política e como esse homem está inserido.
P	- Eu acho importante, porque cada um tem a sua contribuição, tem o seu momento, tem a sua própria história. Eu sempre procuro buscar uma maneira para que o aluno compreenda que ele também faz parte do processo histórico.

A metodologia é algo muito mais complexo do que usualmente se pensa. Normalmente, em função do tempo, da falta de conhecimento e da necessidade de se apresentar para a comunidade escolar e/ou mesmo para a sociedade de um modo geral, a idéia de se inovar tem levado o professor à utilização de novos recursos, sem a devida reflexão da importância, necessidade ou não dos mesmos.

A transposição didática do saber histórico envolve muito mais do que um fazer trivial revestido de lógica formal; envolve também um sentido epistemológico, sem, é claro, diminuir-se a importância do estético, do fazer social, do conhecimento, do senso comum, tão importantes - de que estão de posse professor e aluno. É necessário que se reflita sobre essa interação, que certamente possibilitaria maior solidez e significado ao fazer da sala de aula.

A reflexão sobre o que se utiliza em sala de aula, no intuito de inovação, deve ter um peso maior que a própria inovação. Em educação, tem se tornado muito comum o uso de imagens, por exemplo, - no sentido literal, imagens de livros, filmes e outros - entretanto parece que não se tem refletido muito sobre o que isto pode significar. Não queremos dizer aqui que não se deva utilizar a imagem – muito pelo contrário –, mas alertar acerca da sua utilização numa sociedade globalizada, na qual a informação tem substituído o conhecimento compreensivo.

Os historiadores se deparam hoje com este fenômeno histórico inusitado: **a transformação do conhecimento em imagem**. Não mais a imagem alegórica que narra, mas a imagem analógica que apenas mostra – as representações se remetem a representações, multiplicando-se quase ao infinito. Não se busca mais tornar politicamente inteligíveis uma situação ou um acontecimento, mas apenas mostrar a sua imagem. (SALIBA, 2003, p. 122, grifos do autor).

Como já ressaltamos, a questão não é deixar de utilizar a imagem, mas a sua utilização com responsabilidade, atentando para não reforçar esse imediatismo impregnado pelo capitalismo que transformou o momento presente em um passado imediatamente esquecido, visto que inibiu a análise e a compreensão.

Vivemos uma espécie de intoxicação visual, na qual o conhecer se reduziu ao ver, **o estar vivendo** substituiu o **eu compreendo** – e, quando não há nada a acrescentar, as pessoas dizem: [...] **Acredito nisto, já que foi o que eu vi na TV...**(Id. ibid, p. 124, grifos do autor).

Faz-se necessário ter cuidado também, no que diz respeito à metodologia, com a utilização de recursos tecnológicos simplesmente para preencher espaços, ou mesmo se dizer que se está inovando. O enunciado seguinte é esclarecedor:

[...] quando acolhidas pelos educadores, tais inovações tecnológicas têm sido usadas como técnicas de ensino, estratégias para preencher ausências de professores ou como recursos para tornar as aulas menos enfadonhas. Tratam-se de adequações superficiais, na medida em que 'a inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação'. (NOVOA, p. 5 apud SCHMIDT, 2003, p. 64).

Outro cuidado que se deve ter é com as polarizações: metodologias anacrônicas e enfadonhas dificultam, ou mesmo inviabilizam, o aprendizado; de igual modo, a utilização de metodologias “encharcadas” de recursos sobre os quais não se refletiu significativamente também é inútil. A necessidade presente consiste em despertar no aluno a problematização, e o ensino da História tem esse direcionamento, essa capacidade argumentativa. De acordo com Schmidt, (2003, p. 60):

Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir de questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem.

Metodologia no ensino de História (e, acreditamos, no ensino de qualquer outra disciplina) constitui-se uma questão que precisa ser repensada, tanto pelos professores quanto pelo que pensa a própria sociedade nesse sentido, pois muito do que é praticado em sala de aula é para dar uma satisfação à sociedade, que talvez, esteja completamente equivocada. Entretanto, tal redimensionamento precisa partir do corpo docente, que vive a angústia da difícil tarefa da transposição didática.

Passemos agora à análise da questão sobre a História regional. Foi unanimidade entre os professores entrevistados a deficiência do material sobre a História do Maranhão, e também fica bastante claro que, em função disto e das dificuldades até aqui esboçadas, o ensino de História do Maranhão termina relegado a um segundo plano, o que se configura bastante sintomático num Estado pobre como o Maranhão.

Mais uma vez, retornamos às dificuldades de tempo que têm esses professores, pois acreditamos – apesar das limitações – ser possível a construção de um material em conjunto que possibilite aos alunos do Ensino Médio um estudo mais consistente acerca do próprio Estado.

Outra questão importante apresentada pelos professores, foram os projetos de passeios por São Luís, com o objetivo de aproximar o aluno de sua história. É preocupante a forma como são realizadas tais atividades, pois nesse

campo muita coisa precisa ser levada em consideração. A questão da memória no estudo da História está intimamente ligada à construção da identidade, indispensável ao processo de construção da cidadania. Oriá, (2003, p. 139) faz importantes esclarecimentos sobre esse assunto:

[...] é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências e lutas cotidianas. [...] sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história.

Preservar simplesmente a História e conhecê-la não significa estabelecer uma relação orgânica do cidadão com sua cidade. É preciso que ele se veja dentro do que é preservado. Bastante comum tem sido a preservação do que interessa aos grupos dominantes, passando à sociedade a idéia de uma história homogênea, sem conflitos ou contradições. “Preservam-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços”. (ORÍÁ, 2003, p. 131). Para este autor, talvez por isso seja tão difícil a preservação de monumentos em um país em que quem faz a história não consegue se ver construindo-a.

Dentro das atividades organizadas pelos professores, essas discussões precisam ser travadas. Talvez, sair para conhecer a cidade precise de novos objetivos, quem sabe se precise redimensionar o olhar. Entretanto, tais iniciativas não deixam de ser louváveis no cenário de acomodação que vivenciamos. Os educadores vivem um momento de grandes desafios, em que a “solidariedade” entre os mesmos poderia ser um elemento importante na busca de soluções.

Quanto à questão da identificação do homem comum na tessitura da história, acreditamos que um pressuposto importante para esse fim já foi discutido, ou seja, a ênfase que precisa ser dada à História regional. Todavia, com relação às respostas obtidas para essa questão - o homem comum na tessitura da história -, o que percebemos foi a existência de um certo descompasso entre o que dizem e o que realmente acontece. Alguns ainda se perdem no discurso, ora reconhecendo que é o homem comum quem faz a história, ora dizendo que a história é realizada pelos grandes nomes. A questão aqui deve envolver a necessidade de melhorar o conhecimento teórico-metodológico para que se possa travar discussões mais organizadas e consistentes nesse campo. Certamente, algumas temáticas parecem

complicadas e, por isso, sem importância aos professores de História, porém precisam ser consideradas. Do contrário, entendimentos importantes ficam prejudicados.

Dentre as temáticas referidas temos, por exemplo, representação do tempo histórico, elemento essencial para o entendimento do homem enquanto construtor da história de seu tempo. É interessante destacar que o tempo histórico e a própria vida constituem uma abstração, que a tessitura da história se dá a partir de uma representação do tempo histórico, que os valores que se defendem são históricos, pertencem a uma certa periodização. “A representação do tempo histórico é anterior à experiência da historicidade”. A percepção das experiências humanas parece criar a representação do tempo histórico, mas são elas mesmas criadas dentro de uma representação do tempo, tempo este que “não é exterior ao sujeito e à história, mas é a construção de sujeitos históricos em um dado momento da história efetiva”. (REIS, 2000, p. 28-29).

Portanto, identificar o homem comum na tessitura da história não pode ser visto de forma tão trivial, no simplesmente dizer: “você faz parte da história, constrói essa história”. É preciso que se explique, que se problematize, pois o aluno é um sujeito da história, mas também é produto da história, e de uma história que não é constituída individualmente, mas coletivamente. É preciso que se tome cuidado com a simplificação do conhecimento que é transmitido em sala de aula, evitando-se a repetição de chavões, muitos deles oriundos de fragmentos teóricos:

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, como conhecimento proveniente do ‘senso comum’, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. (BITTENCOURT, 2003, p. 25).

Para essa autora, trabalhar em sala de aula a idéia do homem comum, nesse fazer da história, envolve conhecer um pouco do tipo de cidadão que o conhecimento histórico escolar procura forjar. Obviamente, esse tipo tem sido o político, razão por que sempre que se fala em cidadania, imediatamente fala-se em “direitos e deveres”: o cidadão que vota, que paga impostos e contribui para a “ordem e o progresso” da nação. Isso, sem dúvida, é todo um resultado de uma noção de cidadania como algo outorgado e não como conquista coletiva. Entretanto, permeando essa noção de cidadania outorgada, tão inculcada no indivíduo

especialmente pela escola, estão os movimentos sociais, ou seja, os conflitos concretos que representam as resistências a algo que é ilegítimo, visto que não é conquistado.

O trabalho do professor deve, assim, contribuir no sentido de conduzir o aluno à percepção da importância de suas ações e posicionamentos dentro das mais diferentes instâncias sociais, o que por fim se configura também um processo de auto-educação. Assim, um ensino de História que priorize a análise, a crítica e a discussão sobre os acontecimentos passados, de um passado que não é remoto, mas que de acordo com Gramsci é organizador, no sentido de permitir a busca da identidade, do conhecimento de si, permitirá a formação de concepções mais “unitárias”.

SEXTO BLOCO

QUADRO 9 – Sexto bloco de perguntas e respostas dos professores

1ª questão	Para você, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor de História dentro e fora da sala de aula?
Sujeitos	Respostas
A	– Dentro de sala aula, os alunos, talvez por acomodação, não têm interesse pela minha disciplina. Outro aspecto que eu também vejo com muita tristeza é o aspecto econômico. Muitas vezes o aluno falta por falta de passe escolar, outras vezes não pode comprar um texto, um livro. Infelizmente eu tenho que tentar fazer de tudo para que eles acompanhem o que está sendo proposto por mim. Fora da sala de aula é o aspecto econômico.
B	– Dentro de sala de aula são os recursos. Até um pincel você não consegue. O retroprojeter você usa se comprar. O aluno nunca consegue comprar nada para acompanhar o trabalho. Fora de sala de aula é o salário, a falta de tempo para estudar, não existe formação continuada.
C	– Dificuldades de materiais, a estrutura da escola, tempo para reciclagem. Eu trabalho três turnos, qual é o tempo que eu tenho para fazer leituras? Nos falta, além da questão material, a questão salarial e uma política de formação continuada.
D	– Dentro da sala, aula é essa dificuldade de leitura do aluno, a falta de responsabilidade. O material de pesquisa que tem sido um grande empecilho em sala de aula. Fora, o desrespeito ao profissional de

	História, visto como “o contador de histórias”; o salário também.
E	– Dentro de sala é a falta de interesse do aluno, as condições financeiras para comprar material, e o baixo nível de cognição.
F	– A maior dificuldade é a questão da capacidade dos alunos para a análise crítica dos conteúdos.
G	– A maior dificuldade é a falta de conhecimento do aluno.
H	– Dentro: falta de interesse do aluno de um modo geral; material didático insuficiente; desconforto das salas; falta de apoio para a realização de projetos. Fora: valorização do professor; salário insuficiente; falta de formação continuada.
I	– Dentro: questões estruturais. Fora: participação conjuntural que se reflete na formação.
J	– Fora de sala de aula eu acho que gira em torno de um preconceito cristalizado de se ver a História e suas co-irmãs como disciplinas de 2º escalão. Dentro da sala é o desinteresse dos alunos, sobretudo quando se questiona sobre a importância da História, vista como uma disciplina decorativa, chata, que dá sono. Se o professor não tiver um cabedal teórico-metodológico ele acaba corroborando com o que pensam os alunos, ele vai estar simplesmente ali como um pseudo-profissional de História.
L	– Dentro é a questão da leitura e da escrita. Fora é a estrutura física dos prédios, ausência de recursos em geral, ausência de formação continuada para professores, que isso é extremamente importante.
M	– Dentro e fora cai na dificuldade do acesso à bibliografia.
N	– São as condições de trabalho, faltam recursos, vídeo, retroprojetores.
O	– É procurar soluções para os problemas de alunos com problemas familiares, drogas, violência, que por sua vez acabam afetando de forma direta e indireta a turma.

P	- Para nós da escola pública, primeiro é a falta de fontes, material didático que nosso aluno não tem. História é leitura, e se você não tem fonte, o aluno fica restrito ao que você dá.
2ª questão	Você conhece associações como AMPED e AMPUH? Caso conheça, está vinculada a alguma delas?
Sujeitos	Respostas
A	- Não, não conheço.
B	- Não, não conheço e não sou vinculada.
C	- Eu conheço, mas ainda não estou associado.
D	- Conheço, mas não estou vinculada a nenhuma.
E	- Não conheço.
F	- Não conheço.
G	- Conheço, mas não estou vinculada.
H	- Conheço a ANPUH, mas não participo.
I	- Conheço, mas não sou vinculado.
J	- Conheço, mas não estou associado.
L	- Conheço, mas não estou associada.
M	- Conheço, mas não estou associada. Eu até já fui associada à ANPUH, mas nós nos acomodamos e nos desligamos.
N	- Eu conheço a ANPUH, mas a outra não. Eu acho importante estar associado.

O	– Não, embora considere importante para o professor.
P	– Conheço, considero importante estar associado, mas não estou.

Acreditamos ter sido na questão sobre as dificuldades o momento que os professores encontraram para expressar suas insatisfações. É interessante o quanto enfatizaram o fator econômico, pois quando falam sobre a falta de tempo, explicam que isso se dá justamente porque precisam de uma remuneração maior, e por essa razão precisam trabalhar três turnos. Estas são questões polêmicas, difíceis de tratar, mas que envolvem, com toda certeza, a utopia concreta da mudança, da transformação e, portanto, do compromisso político.

As próprias transformações pelas quais tem passado o sistema capitalista podem expressar as pressões que as contradições inerentes ao sistema podem fazer. No que diz respeito à questão educacional, por exemplo, tudo está em ordem do ponto de vista dos setores dominantes. A ideologia a ser veiculada é a dominante, e isso está sendo feito de forma bastante sutil pela própria escola, por professores preocupados em sobreviver e ocupar um espaço dentro dessa sociedade consumista, tornando-os profissionais sem tempo para entender a realidade e sua própria função enquanto intelectual.

Na concepção gramsciana, o professor não está entre os intelectuais de grau mais elevado, porém está entre os mais importantes, na medida em que está mais próximo das massas e com a possibilidade da difusão de um conhecimento crítico que pode viabilizar a unidade de uma concepção de mundo, possibilitando a transformação. Para Althusser, a inculcação da ideologia burguesa pela escola sobrepõe qualquer outra instância social, uma vez que:

[...] nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo a audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. (ALTHUSSER, 1974, p. 66)

Dessa forma, é preciso que se repensem as dificuldades impostas por esse sistema que insiste em sustentar-se, e que se trabalhe na busca da superação dessas mesmas dificuldades, criando-se alternativas inteligentes e coletivas. É preciso também que se repense a concepção de homem e de vida e isso não se faz

sem a busca do conhecimento; não desse conhecimento aparente, que aliena, sufoca, aprisiona, mas de um conhecimento crítico, que induz à participação, à organização, à intervenção consciente. Do contrário, a atual situação tornar-se-á mais difícil e, cada vez mais, aqueles capazes de se oporem ao sistema que temos sentirão necessidade de serem absorvidos por ele de forma sutil, porém angustiante.

Desse modo, a insatisfação com a realidade vigente exige necessariamente conhecê-la para pensar em transformá-la. A transformação sem o conhecimento não pode ser possível. Contudo, segundo Gramsci (1991a, p 13-14):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um gênio filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Quanto ao último questionamento, quando perguntamos sobre o conhecimento da AMPED e da AMPUH, a maioria respondeu desconhecer ou conhecer e não estar associada. Possivelmente, tal descompasso é causado por falta de tempo e pela questão financeira, isolamento que inviabiliza a difusão de saberes, e o que é mais importante, a realização de objetivos que realmente podem fazer maior diferença na concretização da mudança. Entretanto, vivemos um processo que deve caminhar rumo a uma outra realidade, que seja assim uma realidade mais humana, fruto do desejo da grande maioria.

5.4.1 Concepções de história dos professores

Esclareceremos, preliminarmente, que a concepção de História a que nos referimos aqui é a de história enquanto fazer social totalizante, a história enquanto tessitura que estabelece uma relação orgânica com a História enquanto disciplina e, prosseguindo o nosso estudo, apresentaremos as concepções de história esboçadas pelos professores das escolas onde realizamos a pesquisa: Complexo Educacional "Governador Edison Lobão" e Centro de Ensino Médio" Liceu Maranhense".

Concepções de história dos professores das escolas pesquisadas

Questão	Qual a sua concepção de história?
Sujeitos	Respostas
A	– Eu penso que história é uma ciência que serve para entender o presente, o passado e o futuro.
B	– História é você ter acesso a toda a trajetória humana na sociedade. Ter acesso a todos os fatos políticos, sociais e culturais de uma sociedade. É você ter consciência das transformações que vão ocorrendo ao longo do tempo. Entendeu?
C	– História para mim é uma janela para entendermos o mundo, pois você através dela se coloca no mundo e transforma o mundo. Eu percebo a História como essa grande janela onde você pode ter a possibilidade de vislumbrar o universo. E você pode se colocar, se projetar e fazer alterações. Para mim, História está conciliada com transformação.
D	– Acho que história é a concepção do próprio homem.
E	– É uma visão do mundo que lhe dá uma conscientização, uma participação política.
F	– Que é um conhecimento, é uma construção intelectual.
G	– Estudo que possibilita a reflexão e a formação da consciência crítica sobre as transformações pelas quais passa o cotidiano das sociedades ao longo do tempo.
H	– Disciplina que estuda os fatos passados, mas possibilita a reflexão e a análise.
I	– Tradução para o dia-a-dia do conhecimento científico. Todo conhecimento desenvolvido pela humanidade e seus vários grupos sociais.

J	- É uma disciplina que busca a compreensão da realidade social, sobretudo com o objetivo de mudança dessa mesma realidade social.
L	- É a excelência da consciência crítica, é a sabedoria do que eu vivo, do que os outros povos já viveram. Eu sou antes e depois da História.
M	- É uma ciência que nos leva a compreender o presente através do passado e nos faz criar uma perspectiva de futuro.
N	- É uma ciência em construção, inacabada, sem pretensão de fechar. O que é verdade hoje amanhã já poderá não ser.
O	- A História nos leva a compreender que os fatos históricos revelam a temporalidade das relações sociais e políticas, das formas de produção econômica, da produção cultural, das idéias e valores; todos esses aspectos possibilitam melhor compreensão da sua realidade social.
P	- Eu vejo a História como a construção do que o homem fez, do que ele faz, porque a História é o que o homem foi, é, e será.

Com a difusão de conhecimentos fragmentados, ou seja, sem o devido aprofundamento, tornou-se muito comum a estruturação de conceitos, definições e concepções marcados pela insuficiência de rigor e por ambigüidades. É justamente esta dificuldade que percebemos inicialmente nos discursos desses professores, denunciando, assim, uma certa confusão de idéias que, sem dúvidas, dificulta a sua própria compreensão do que é história e, especialmente, de onde partir para chegar a uma concepção mais precisa.

Para o professor de História, seria importante que ele não perdesse de vista algumas noções acerca de sua disciplina. Uma delas, é a de que ele lida com um saber sistemático que se subsidia no cotidiano, que se origina a partir de elementos de um movimento contínuo que é a própria vida, e, portanto, temos aí a história vivida, a história que, com muita sensatez, foi definida por Edward Carr como “um processo em movimento constante, dentro do qual o historiador se move”. (CARR, 1978, p. 113). Talvez seja a dificuldade em estabelecer diferenças e ao

mesmo tempo de perceber a relação dialética existente entre esses elementos um dos motivos da desagregação de idéias nas concepções de história esboçadas pelos professores entrevistados, pois não se consegue entender muito bem se estão definindo a História enquanto disciplina ou a história vivida. Como já ressaltamos, não podemos segregá-las, mas é necessário diferenciá-las metodologicamente. Tal entendimento proporcionaria uma eficácia maior ao trabalho do professor.

É importante que o professor consiga diferenciar a história vivida da História enquanto disciplina, percebendo que estão intrinsecamente ligadas. Essa é uma noção fundamental na estruturação de sua própria concepção de história. Em poucos momentos, percebemos nos discursos dos professores a idéia de história enquanto movimento, enquanto um processo. É bem verdade que foi destacada a idéia de transformação, de mudança, entretanto sem a devida coesão, um tanto sem sentido, donde se conclui que não é tarefa fácil identificar quem faz a história se não conseguimos concebê-la enquanto construção social, se não se consegue vê-la em movimento contínuo. Não estamos querendo dizer que tais professores não tenham tais noções. O que se percebe é que, talvez pela fragmentação dos estudos, as mesmas encontram-se bastante desagregadas e, portanto, são expressas de forma ambígua, confusa.

Compreender a história como um movimento ou um processo constitui pressuposto ao entendimento da História que se escreve, da história que possivelmente se discutirá dentro da sala de aula, a qual será objeto de transformação, só possível se o indivíduo se vir dentro desse processo.

De volta à definição de Edward Carr, torna-se necessário destacar o alargamento que o próprio autor faz desse entendimento. Para Carr, algumas verdades não podem ser negligenciadas dentro dos estudos históricos. Uma delas é a de que o historiador é produto da história, influência direta do ambiente, tempo e lugar. Somente o homem capaz de reconhecer o seu próprio envolvimento na história é capaz de sobrepor-se à mesma. Isso certamente vale tanto para o historiador como para aquele que pretende simplesmente compreender a História. Assim, a mesma é um produto social, constituído a partir da relação do indivíduo com a sociedade. Para Carr (1978, p. 43):

Não é que a visão do homem como indivíduo seja mais ou menos desorientadora do que a sua visão como membro do grupo; é a tentativa de traçar uma distinção entre as duas que é desorientadora. O indivíduo é por definição membro de uma sociedade ou, provavelmente, de mais de uma sociedade...

De forma ainda mais esclarecedora, Carr (1978, p. 49) sintetiza:

A História, então, em ambos os sentidos da palavra – significando tanto o exame conduzido pelo historiador quanto os fatos do passado que ele examina – é um processo social em que os indivíduos estão engajados como seres sociais; a antítese imaginária entre a sociedade e o indivíduo nada mais é do que uma pista falsa atravessada no nosso caminho para confundir nosso pensamento. O processo recíproco de interação entre o historiador e seus fatos, o que denominei diálogo entre presente e passado, é um diálogo não entre indivíduos abstratos e isolados, mas entre a sociedade de hoje e a sociedade de ontem.

De acordo com tais análises, a História tem dupla função: “capacitar o homem para entender a sociedade do passado e aumentar o seu domínio sobre a sociedade do presente”. (CARR, 1978, p. 49). Conseguindo-se direcionar o ensino de História para esta função, conseqüentemente o exercício da cidadania poderá ser discutido a partir de uma visão menos formal, menos institucional. Ou seja, uma análise crítica do passado, levando em consideração tais pressupostos, conduzirá ao entendimento de que algumas idéias veiculadas em sala de aula e carregadas de valores precisam ser compreendidas na sua relação com o contexto histórico, e de que, em cada tempo e espaço, noções como cidadania adquire um novo conteúdo, mas que não deixam de ser elementos de conquista, resultantes de lutas e confrontos.

Outro fator importante a ser considerado na formação de uma concepção da história é que o conteúdo histórico de que se dispõe não constitui todo o conhecimento do passado, mas que o historiador filtra uma parte diminuta do passado, a qual explica e interpreta de forma racional, sujeito, evidentemente, ao subjetivismo. Isso nos remete à idéia do senso comum de que aprendemos com o conhecimento do passado, porém, tal noção não pode ser utilizada de forma solta ou vaga, mas precisa ter fundamentação teórica. Para Edward Carr, na História, a noção de progresso está baseada na transmissão de bens adquiridos, tanto bens materiais quanto a capacidade de dominar, transformar e utilizar o meio ambiente. Assim, sua crença no progresso significa não a crença no processo automático ou inevitável, mas no “desenvolvimento de potencialidades humanas”. (CARR, 1978, p. 100-101).

Esse entendimento de um passado que avança, que pode ser lido, explicado, interpretado e utilizado, pode contribuir para a formação de uma concepção de história como algo que se movimenta, na qual se é sujeito e objeto, produtor e produto, isto é, na qual se pode interferir. Não existe o absoluto na

história, nem no passado, nem no presente. Todo pensamento atual certamente completar-se-á a partir dos movimentos em direção ao futuro. A idéia de algo fixo é falsa.

Nesse sentido, considerando ainda as análises de Edward Carr acerca da idéia de mudança, enfatizamos sua preocupação com a questão do descrédito na razão, tendo em vista a forma como a mesma contribui para as transformações do homem e da sociedade.

Até a Idade Média, a sobrevivência humana se mantinha atrelada à natureza. Não havia preocupação de entendimento pelo homem das transformações que se sucedem no tempo. A Idade Moderna, a partir da razão, alterou toda essa forma “mística” de ver o mundo. Com Descartes, o homem descobriu que pode refletir sobre o próprio pensamento, que consegue compreender o mundo que o cerca para além do místico, emergindo, assim, a necessidade de compreensão dos acontecimentos. Acerca desse início da História, Saviani (2000, p. 7) nos esclarece:

[...] os homens garantiam a própria existência no âmbito de condições predominantemente naturais, relacionando-se com a natureza através da categoria ‘providência’, o que implicava o entendimento de que o meio natural lhes fornecia os elementos básicos de subsistência os quais eram apropriados em um estado bruto exigindo, quando muito, processos rudimentares de transformação que, por isso mesmo, resultavam em formas de vida social estáveis sintonizadas com uma visão cíclica do tempo, não se punha a necessidade de compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que se processam no tempo, isto é, não se colocava o problema da história.

Algumas mudanças importantes caracterizam essa ruptura: o homem passou a conviver com a idéia de transformação, de um tempo linear e da natureza enquanto objeto de transformação. Isso levou à problematização da realidade, à necessidade de conhecimento de para onde se caminha. Passou-se a buscar a própria historicidade e, portanto, a consciência da identidade. Assim a História vai se organizando enquanto um saber explicativo que, a partir do século XIX, assumiu o caráter científico.

Para Edward Carr, o uso da razão foi responsável pelas grandes transformações empreendidas especialmente durante o século XX, transformações que, sob seu ponto de vista, foram positivas no que se refere ao desenvolvimento da humanidade. Entretanto, não deixa de ressaltar “os perigos e os aspectos ambíguos do papel designado à razão no mundo contemporâneo”, entre os quais cita: o uso da educação pela burguesia como instrumento de dominação das massas; inculcação

de gostos e opiniões a partir da persuasão pelos meios de comunicação de massa; a ação dos anunciantes comerciais e dos propagandistas políticos, e outros. Por outro lado, ressalta que toda invenção custará algum preço, tendo aspectos positivos e negativos e que a saída não está em repudiar a razão, mas no seu uso de forma consciente. (CARR, 1978, p. 122-123). A razão teria contribuído, assim, para a entrada do homem na história, antes pertencente mais à natureza. Para Carr (1978, p. 125):

A história moderna começa quando um número cada vez maior de pessoas emerge para a consciência social e política, torna-se ciente de seus respectivos grupos como entidades históricas que têm um passado e um futuro e entram completamente na história. Apenas nos últimos duzentos anos no máximo, mesmo assim nuns poucos países adiantados, a consciência social, política e histórica começou a ampliar-se para atingir a maioria da população. Somente hoje tornou-se possível, pela primeira vez, até mesmo imaginar um mundo inteiro consistindo de pessoas que, no sentido mais completo da palavra, entraram na história e tornaram-se o interesse, não mais do administrador colonial ou do antropólogo, mas do historiador.

Essa percepção do homem dentro da história e de sua capacidade de compreendê-la, evidentemente, não pode deixar de atrelar-se à idéia de mudança, mas não dessa mudança visual e repentina a que todos estamos inevitavelmente submetidos e que sufoca a idéia de que o mundo está em movimento, num movimento de tensões, de conflitos e contradições. Paradoxalmente, o que temos é uma forma de mudança muito rápida tentando ofuscar a que ocorre de forma mais lenta, reforçando a aparência de que chegamos a um fim.

Acreditar no potencial do aluno significa exatamente travar tais discussões de forma comprometida, natural e consciente. Falar da história significa falar da vida, de uma vida de que todos fazemos parte e que, portanto, podemos ajudar a transformar.

Até aqui procuramos analisar o caráter ambíguo, confuso e, portanto, teoricamente frágil, percebido nas concepções de história esboçadas pelos professores. No entanto, isso não quer dizer que nessas concepções não estejam presentes elementos teóricos importantes. O que se percebe é que estes elementos estão dispostos de forma desagregada, confusa, talvez, como já dissemos, pela fragmentação dos estudos.

Mesmo assim, procurando analisar, conseguimos observar uma preocupação com a utilização de tendências mais progressistas, o que significa que o ensino de História no Ensino Médio tenta encaminhar-se nesse sentido, apesar de

não estar contribuindo devidamente para a sua mais importante função, que deve ser a de posicionar o aluno na história, de permitir-lhe a compreensão de que é antes de tudo produto e produtor dessa história que se movimenta. Talvez, pela ausência da formação continuada – tão cobrada por esses professores –, isso tenha se tornado mais difícil. Assim, pelas concepções que expressaram, pôde-se identificar ainda um peso muito grande da tendência positivista. Todavia, é necessário que se repense esse peso.

Acerca da tendência positivista, cabe observar que, em cada uma das concepções expressadas, como já dissemos, pôde-se perceber declarações de teor progressista, porém sempre de forma pouco coesa e sem apontar para a idéia de História enquanto fazer. Isso nos leva à conclusão de que um dos maiores problemas apresentados por esses professores é a existência de um “conhecimento” desarticulado, fragmentado acerca das teorias da História, o que fatalmente termina por encaminhá-los a um fazer pedagógico que prioriza a História narrativa, literária, organizada a partir de esquemas positivistas. Tal prática revela-se bem mais perigosa – no sentido de que passa uma idéia de caos – do que trabalhar essencialmente de forma positivista, apesar de sabermos que esta é a ordem vigente. Talvez fosse melhor utilizar-se daquilo que se domina, do que ensaiar tentativas frustradas com elementos que não se conhece suficientemente.

Nesse sentido, algumas considerações apresentadas por Demerval Saviani nos serão importantes. Para Saviani, o que se entende por predomínio positivista no âmbito da História não seria exatamente isso. Para esse autor, a idéia consolidada no senso comum da História enquanto narrativa é o que se poderia considerar predomínio positivista. “Se trataria, antes, da persistência da História narrativa, continuando a tradição que remonta à antiguidade e incorporando, a partir do século passado, procedimentos formais derivados do método científico no processo de levantamento e organização das fontes e na sistematização e exposição de informações. É nesse âmbito que se faria sentir a incidência do positivismo, antes que na concepção de história e na instituição de uma ciência da História”. Isso, para Saviani, torna-se mais evidente quando se atenta para a fragilidade teórica dos historiadores, o que não é diferente entre os professores de História. Adverte que existe “pouca familiaridade dos historiadores com o trato da teoria, com a reflexão filosófica e a epistemologia. [...] os historiadores, de um modo

geral, não têm se ocupado, com a desejável acuidade, das questões epistemológicas da História”. (SAVIANI, 2000, p. 8-9).

Acreditamos ser esse um dos grandes problemas existentes entre os professores. As expressões de tendências progressistas presentes em suas concepções de história explicitam o conhecimento teórico bastante fragmentado que possuem, o que já ficou claro quando falaram anteriormente da dificuldade que têm com a leitura.

Naturalmente, o fato de o professor não conseguir manejar bem o que não conhece o conduzirá às formas de trabalho predominantes e, portanto, marcadamente positivistas. Porém, tem-se um elemento novo que é justamente o uso de fragmentos das teorias que gostaria de utilizar, tornando, assim, duvidoso o resultado de seu trabalho. Isso ficará bem mais claro quando analisarmos as respostas dos alunos dessas escolas pesquisadas ao questionário aplicado.

Como foi acentuado desde o início, é bastante preocupante que se trabalhe em nossas escolas públicas uma História que não contribua para a formação integral do aluno, no sentido de que a mesma possa influir no seu processo de formação enquanto cidadão, com uma cidadania que se configure construtiva, conquistada, desagregada da visão de cidadania outorgada presente no ideário burguês.

Se o professor não consegue esboçar uma concepção de história com coerência, conseqüentemente seu aluno também terá uma concepção de história limitada, insuficiente, ou mesmo não terá concepção alguma, continuando, efetivamente, a ver a História como uma disciplina decorativa e sem significado, fútil, marcada por uma noção de um passado remoto e enfadonho. Isso, inevitavelmente, só poderá contribuir para a sustentação do modo social vigente, inviabilizando a mudança e especialmente a possibilidade de que esse aluno venha a ser mais um agente na transformação desse sistema que é dominante, mas que não significa o fim.

5.4.2 Concepção de História dos alunos

Em continuidade à busca de um entendimento mais profundo do ensino de História, enquanto disciplina fundamental ao processo de formação de uma

consciência cidadã dos estudantes, passaremos à análise das concepções de história dos alunos das escolas pesquisadas, a saber, Complexo Educacional “Governador Edison Lobão” e Centro de Ensino Médio “Liceu Maranhense”. Para obtenção de dados e informações aplicamos um questionário em 10% dos alunos da terceira série do Ensino Médio dessas escolas, objetivando relacionar as respostas obtidas com as concepções dos professores, assim como perceber até que ponto o ensino de História no referido nível de ensino tem contribuído para a formação nesses alunos de uma concepção de história que lhes permita sentir-se sujeito do processo histórico e que os habilite na busca pela cidadania.

Nos questionários aplicados, apresentamos seis perguntas. As três primeiras são consideradas perguntas semi-abertas, às quais o aluno deveria responder sim ou não e justificar a resposta. As três últimas são consideradas abertas, nas quais o aluno poderia alongar muito mais a resposta. Para realizar a análise, dividimos os questionamentos em blocos de três, agrupamos as respostas semelhantes e em seguida fizemos a análise das mesmas.

QUADRO 11 - PRIMEIRO BLOCO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS ALUNOS

Nº de ordem	Questão 1: Na sua opinião, o ensino de História tem alguma contribuição para sua vida? () sim () não Justifique:		Questão 2: Você acredita que no estudo da História a memorização do conteúdo ainda é importante? () sim () não Justifique:		Questão 3: Você se considera parte integrante da história? () sim () não Justifique:	
		%		%		%
1	Sim. Porque nos ajuda a saber sobre os acontecimentos passados.	58,8	Sim. Porque é muito importante para nós essa disciplina que é a História.	15	Sim. Porque somos parte integrante.	15,5
2	Sim. Conhecendo o passado para não errar no futuro	3,8	Sim. Memorizar é importante pois fortalece a união e reflexão dos fatos estudados. Mas sem compreensão isso é irrelevante.	22	Sim. Faço parte da História da minha vida, da minha família, dos meus amigos.	10,5

3	Sim. É importante compreender o passado para viver melhor o presente.	13,3	Sim. História é uma matéria decorativa que dificilmente muda. Algum conteúdo não tem variação. A memorização é útil para que se utilize em necessidades.	21,6	Sim. Todos nós fazemos a história, pois tudo que praticamos é história.	21,11
4	Sim. Você precisa compreender o passado para perceber o presente com determinação e senso crítico.	3,8	Sim. Porque os assuntos são muito extensos.	4,4	Sim. Porque faço parte da humanidade.	41,6
5	Sim. Para quando formos prestar vestibular.	4,4	Não. O entendimento é mais importante.	36,6	Sim. No caso de vir a fazer algum acontecimento marcante.	3,3
6	Sim. Porque nos passa conhecimento.	12,7			Não. Porque a história é composta por fatos importantes.	7,7
7	Não. Sinceramente, acho que nos dias atuais a História está sendo utilizada para atrapalhar ainda mais a entrada dos alunos nos vestibulares.	2,7				

Quanto à questão referente à contribuição do ensino de História para a vida, conseguimos identificar nas análises sete grupos com respostas diferentes: no primeiro grupo, correspondente a mais de 50% dos alunos questionados, identificamos um tipo de contribuição completamente direcionada ao factual, ao narrativo. A idéia de história encontra-se fortemente associada ao passado, mas a um passado remoto, anacrônico, contemplativo. Temos, assim, uma concepção de ensino meramente informativo e de utilidade dispensável, levando muitos alunos a dizerem que a História é uma disciplina que até poderia dispensar o professor, visto que bastaria ler.

O segundo e o terceiro grupos enfatizaram a idéia do conhecimento do passado como algo que poderia evitar possíveis erros. É bem verdade que o conhecimento histórico adquirido pode contribuir nesse sentido. Para Edward Carr, “é um pressuposto da história que o homem é capaz de tirar proveito (não que ele necessariamente o faça) da experiência de seus antecessores”... (CARR, 1978, p. 99). Entretanto, torna-se problemático quando essas idéias passam para o senso

comum e começam a ser utilizadas como “chavões”, sem nenhuma profundidade. Tem-se difundida uma noção de conhecimento herdado.

O quarto grupo já trabalha a noção de desenvolvimento do senso crítico. Ou seja, os alunos já direcionam o ensino da História para uma contribuição mais efetiva. Porém, percebemos uma certa superficialidade nas respostas, superficialidade essa evidenciada na própria forma de expressão desses alunos, assim como no desprezo pela disciplina História. Observa-se que é uma noção mais por ouvir dizer. É uma concepção que não se interioriza, sem profundidade e que, portanto, reforça o descaso pela disciplina.

No grupo cinco foi evidenciada uma preocupação com o vestibular. Interessante notar que o número de alunos com essa preocupação é muito pequeno, visto que é muito comum entre os mesmos o desinteresse pelo vestibular, especialmente pelo descrédito que os mesmos têm pelo ensino que recebem. Entretanto, esclarecemos que com o destaque a tal assunto não queremos dizer que essa deva ser a função da escola, mas apenas apontar para essa deficiência e para a necessidade de um ensino significativo que proporcione ao aluno uma formação integral que lhe permita escolhas mais seguras dentro da sociedade.

O sexto grupo enfatiza como contribuição do ensino da História a aquisição de conhecimento, sendo esta uma concepção de escola dominante. O ensino de História não tem para esse grupo uma contribuição específica, apenas somaria com as informações que se convencionou necessárias.

O último grupo não consegue ver no ensino de História qualquer contribuição, acreditando que o mesmo até atrapalha, gerando dificuldades maiores quando é solicitado. Evidentemente, isso ocorre justamente porque tal ensino não tem sido significativo, falta de significado essa reforçada pela dificuldade teórico-metodológica bastante perceptível entre os professores.

Na segunda questão, referente à necessidade de retenção do conteúdo, observa-se que os alunos até entendem a existência dessa necessidade, visto que a grande maioria respondeu que memorizar o conteúdo é importante. Entretanto, quando justificam, percebe-se a superficialidade do que dizem. O primeiro grupo respondeu de forma afirmativa mas não soube explicar as razões. São respostas vagas, sem o devido entendimento da importância da memorização, o que denuncia dificuldades sérias de entendimento.

O segundo grupo corresponde a apenas 22% dos alunos e é o que apresenta respostas com mais profundidade, pois associa a memorização à reflexão.

O grupo três entende História como disciplina decorativa e a memorização como uma via para facilitar os estudos, revelando uma concepção simplista da importância da memorização que, obviamente, facilita o estudo, porém não deve ser vista apenas como um artifício para esse fim, pois isso reforça a concepção de disciplinas decorativas. A retenção do conteúdo é importante à medida que o mesmo é compreendido, pois sistematiza o aprendizado facilitando a síntese do conhecimento. O grupo quatro pode estar associado a essa mesma análise, já que concebe a memorização também como uma saída para a dificuldade de retenção de conteúdos extensos.

O quinto grupo argumenta que o entendimento é mais importante que a memorização. Interessante observar que se trata de um número expressivo de alunos. Fruto dos “modismos”, muito comuns no campo da educação, a idéia de que reter a informação não é importante tem se difundido bastante, especialmente no campo da História. Evidentemente, memorizar mecanicamente não é, nem poderia ser, significativo para o aluno, porque esse é um processo que se dá a partir do estudo compreensivo.

O que se pode perceber com relação à memorização é uma polarização de idéias, estabelecendo-se tabus quanto a determinados métodos vistos como ultrapassados, polarização essa percebida na dificuldade em associar-se retenção, reflexão e compreensão, o que não se dá sem a construção de hábitos de estudo e interpretação. Determinado aluno chegou a dizer que “enquanto não se inventasse um método para memorizar, o estudo da História sempre seria cansativo”. Essa é uma idéia que as pessoas ainda têm, de que existe uma fórmula mágica de transmissão do conhecimento, quando verdadeiramente a magia está na habilidade com que se domina esse conhecimento para transmiti-lo, na construção de hábitos de estudo e na compreensão do significado do conteúdo para a vida. Existe uma falta de coesão entre o que se ensina e o mundo do aluno, impossibilitando a assimilação do conhecimento de forma mais consciente e ou consistente. Como educadores, temos como função aproximar o que se ensina do que se vive.

A terceira questão, em que perguntamos se o aluno se considera parte integrante da história, está completamente imbricada à concepção de história desses

alunos. O que se verificou foi que a grande maioria concorda que faz parte da história, mas sem um sentido crítico, político, sem ordenação de idéias. O primeiro grupo de alunos respondeu que simplesmente faz parte da história, sem maiores explicações, ficando clara a falta de consciência daquilo que dizem. É um fazer parte por fazer, por ouvir dizer, não existe assimilação, não se interioriza.

O grupo dois respondeu fazer parte da história da sua própria vida, uma história particular, distanciando-se desse fazer histórico complexo. Para esse grupo, a história particular, da família, a sua história encontra-se separada da história que, obviamente para o mesmo, deve ser constituída por nomes importantes. Todavia, não é por acaso que se tem falado tanto em história do cotidiano e da vida privada, justamente no intuito de se combater essa noção do exótico, do extraordinário, de uma história de grandes personagens. Assim, o equívoco do aluno não está no fato de entender que tem uma história de vida, mas de não compreender que essa história não está solta, isolada, mas que faz parte de uma história maior.

Aparentemente, a realidade é construída por dois espaços: um, onde se faz a história – o campo do político, do econômico e do cultural – e um outro onde se contempla a história e onde o homem comum tem participações esporádicas. Essa dicotomia é visível porque as pessoas, mesmo dizendo fazer parte da história, não conseguem conceber essa idéia de uma forma orgânica, consciente, não relacionando as transformações produtivas a esse fazer particular, privado. Priore, (1997, p. 261) acerca dessa questão, esclarece:

É no movimento de uma transformação profunda das relações sociais que a vida cotidiana vai se definindo e tomando as formas e o conteúdo atuais. A noção de vida cotidiana, fórmula vazia que a cada época serve para preencher um conteúdo diferente toma, assim, seu sentido moderno.

O terceiro grupo apresenta uma concepção de participação na história capaz de entendê-la como tessitura, porém não deixa claro se existe a consciência do poder de intervenção, ou seja, da capacidade de transformação do próprio homem dentro dessa história. O quarto grupo assemelha-se ao primeiro. Diz fazer parte da humanidade e, portanto, da história, sem também evidenciar qualquer poder de intervenção. O grupo cinco vincula esse fazer parte da história a algo importante, enfatizando a “antiga” idéia de que só faz parte da história o que é marcante. O grupo seis respondeu que não faz parte da história porque a mesma é formada por fatos importantes, concepção semelhante à do grupo cinco.

Em síntese, tratando-se dessa percepção do homem de si mesmo enquanto sujeito histórico, o que já destacamos quando tratamos sobre currículo cabe muito bem aqui. No discurso, os professores defendem a análise, a crítica, a reflexão, uma formação política para o aluno; na prática, isso fica muito superficial. Verifica-se que os educadores expressam todas essas idéias, porém sem síntese, sem profundidade, fazendo uma confusão de conceitos, o que contribui para que não se alcance o objetivo definido, a saber, permitir o posicionamento do aluno na história. Isso fica evidente nas respostas dos alunos, em que os mesmos expressam fragmentos de noções progressistas, mas de forma muito superficial, desordenada. Utilizam-se, comumente, de chavões impregnados no senso comum, idéias essas que deveriam ser desmistificadas especialmente via escola.

Como já foi discutido, perdidos em meio a fragmentos de teoria, sem um conhecimento teórico-metodológico mais consistente, os professores de História terminam por ajudar a fortalecer um ensino com foco na narração e, portanto, a matriz teórica positivista. Acerca do predomínio positivista no ensino da História, Maria Laura P. B. Franco, analisando o livro didático, destaca a prática de uma História que considera abstrata, parcial e alienante. Abstrata, visto fazer referência apenas à superfície e ao resultado dos acontecimentos, negligenciando o concreto; parcial, visto que generaliza os interesses do grupo dominante e “destaca apenas os vencedores”; alienante, na medida em que “é feita para adormecer consciências e aplacar os anseios de participação política da grande maioria”. Ajuda a assegurar a idéia de uma submissão pacífica da parte do povo. (FRANCO, 1982, p. 100-102).

Esse é o quadro que se tem percebido no ensino da História em nossas escolas. Um quadro que não atende às necessidades reais do aluno e logo não pode contribuir – numa perspectiva de transformação social – para a formação de pessoas com autonomia política, hábeis à interação social, capazes de reconhecer que cidadania é um processo que se faz com participação e luta.

QUADRO 12 - SEGUNDO BLOCO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS ALUNOS

Nº de ordem	Questão 4: Como você acredita que é construída a história?	Questão 5: O que você entende por cidadania?	Questão 6: Para você o que é história?			
Respostas						
		%		%		%
1	- Não sei.		- Um conjunto de cidadãos. - É o estudo das relações e disciplinas. - Deve ser uma pessoa que se julga cidadã, elemento de uma sociedade. - É o estudo da vida social. - É ter em si todos os sonhos e conhecer os meios pelos quais podemos alcançá-los. - É um povo civilizado. - Que todas as pessoas têm direito, dever de ter uma boa cidadania. - É ser cidadão com as pessoas.		- Não sei.	
		7,2		8,3		5,5
2	- A História é construída de passado, presente e futuro.		- Contribui para o desenvolvimento da sociedade. - Convivência entre pessoas da sociedade. É o ato de civilidade entre os seres humanos.		- É uma disciplina que nos ajuda a entender o porquê de tudo que já aconteceu e vem a acontecer no mundo.	
		8,3		7,2		6,1
3	- Por fatos importantes ocorridos ao longo dos séculos. - De momentos marcantes que foram importantes para nós. - São coisas que a gente deve saber, sem dúvida. Eu odeio História. É chato e tudo mais, mas eu quero saber o que aconteceu antes e depois de eu nascer é o óbvio. O que eu posso fazer?		- É a construção de boas virtudes em cada pessoa ou a prática de boas ações de cada cidadão, conhecendo seus direitos e deveres para com o Estado, país e mundo. - É ser solidário e manter respeito ao próximo. - Cidadania é você ajudar ao próximo. - Ajuda, ou o mesmo que ser solidário.		- História é a fórmula mais explorada que nós conhecemos de todas as disciplinas. - Lugar onde encontramos respostas para o passado, tiramos dúvidas.	
		74,4		11,6		72

	Estudar!					
4	- O que faz a História é o que o homem faz da mesma. - Ele tem o poder de mudar sua história tanto positivamente quanto negativamente, a partir da vida	10	- Não sei.	5	- É o estudo do comportamento e das relações humanas. - É o estudo dos acontecimentos sócio-econômicos que ocorrem no meio da sociedade.	7,7
5	-		- É o cidadão fazer parte da sociedade. Viver em sociedade. - Cidadania é a sociedade e o grupo de pessoas em que vivemos.	9,4	- História é marco, acontecimentos importantes e lembranças. - É uma ciência que estuda fatos, acontecimentos passados. - É o estudo do passado. - É tudo aquilo que já se passou como grandes conquistas e derrotas.	66,6
6			- Saber onde começa e termina os meus direitos, sabendo respeitar os outros. - São os valores, os deveres de cada cidadão. - Os direitos e deveres que devem fazer parte da vida dos seres humanos.	52,7	- É tudo que se faz agora, mesmo sendo significativo ou não, mas é história. - É tudo que fazemos no nosso dia-a-dia. A nossa vida já é uma história.	6,66
7			- É a participação popular no que diz respeito aos acontecimentos na sociedade.	5,5		

Em análise às respostas referentes à questão sobre a construção da história, identificamos quatro grupos. O primeiro, correspondente a apenas 7,2% dos alunos, respondeu não saber como é construída a história. O grupo dois tentou relacionar a construção da história ao passado, ao presente e ao futuro, fazendo uma clara confusão entre o que foi perguntado e a própria contribuição da disciplina História em oferecer ao aluno condições de compreensão da realidade presente por meio do estudo do passado e, assim, influenciar a construção do futuro.

O terceiro grupo respondeu que a história é construída de fatos importantes, marcantes. Tal grupo corresponde a 74,4% dos alunos pesquisados, o que evidencia a concepção dominante de construção da história apenas pelos fatos

importantes. Evidentemente, a historiografia não registra toda a realidade, pois não existe o absoluto em história, todavia, entre escrever a história e construí-la há grandes diferenças. Tal entendimento implica na permanência de concepções arraigadas ao longo do tempo e que se solidificaram por meio de uma concepção aparente da realidade. O quarto grupo se aproximou da idéia de ação humana como objeto da história, embora com expressões ambíguas, desarticuladas.

A história é constituída pela realidade humana. Qualquer fato pode vir a se constituir um fato histórico. Acerca disso, Edward Carr esclarece que os fatos não falam por si, como dita o senso comum, mas falam quando o historiador assim o faz. “É ele quem decide quais os fatos que vêm à cena e em que ordem ou contexto”. (CARR, 1978, p. 14). Portanto, o fato depende da interpretação do historiador, trazendo consigo interesses particulares. Mais uma vez são esclarecedoras as colocações de Carr (1978, p. 21): “Naturalmente, os fatos e os documentos são essenciais ao historiador. Mas que não se tornem fetiches. Eles por si mesmos não constituem a história”.

Nem a história escrita nem a história vivida podem, assim, serem construídas tão friamente pelos fatos, visto que, para a primeira, ocorre a visão do historiador, delineando concepções dominantes, e a segunda constitui-se a própria vida, a realidade humana na qual são selecionados os fatos para a escrita da História.

Portanto, o aluno não deve estudar a História de qualquer forma, pois seu ensino pode estar contribuindo, de forma contundente, para a desmistificação de determinados estereótipos, como também para a construção de concepções que permitam uma leitura mais crítica do mundo por esse mesmo aluno.

Em prosseguimento, passaremos à questão referente à cidadania. Para essa questão, obtivemos sete grupos de respostas diferentes. No primeiro grupo, preferimos transcrever quase todas as respostas, visto a falta de coesão apresentada pelas mesmas. É um grupo que ainda não consegue estruturar uma resposta com sentido, como também ainda tem uma concepção muito desorganizada de cidadania. Tal dificuldade denuncia a deficiência de aprendizagem, não apenas em relação ao ensino de História, mas também em relação ao próprio desenvolvimento da capacidade de expressão, o que não deixa de ser preocupante, já que se tratam de alunos da terceira série do Ensino Médio, dos quais se espera melhor capacidade de articulação das idéias.

O grupo dois enfatizou uma concepção bastante comum de cidadania, isto é, cidadania enquanto harmonia social, algo bem característico das aulas de Educação Moral e Cívica, atual Ética e Cidadania, nas quais é bastante reforçada a noção de que as pessoas devem estar empenhadas na construção e manutenção de uma sociedade harmônica, ordeira, sem conflitos, sem dificuldades.

O grupo três destacou também um elemento característico das lições de conformismo e civilidade enfatizados pela própria escola: a solidariedade. Percebem cidadania como sinônimo de solidariedade, num visível afastamento da noção de luta, participação, confronto. Observa-se uma vinculação a um determinado doutrinamento, ou seja, tal concepção caracteriza-se pela estruturação de um pensamento no qual o cidadão é alguém ordeiro, civilizado, pacífico, o que, via contradições, é constantemente negado pelas diferentes formas de reação dos indivíduos.

O quarto grupo respondeu não saber o que é cidadania, portanto não possui qualquer concepção nesse sentido. O grupo cinco esboçou uma concepção bastante acrítica acerca da cidadania. Para esse grupo, cidadania limita-se à vida em sociedade, sem explicitar de que forma. Naturalmente que a inserção do indivíduo na sociedade faz parte dessa construção da cidadania, entretanto é preciso que se enfatize em que condições: se participando de forma crítica do movimento do real, ou se comportando-se de forma alienante.

O grupo seis, correspondente a 52,7% dos alunos pesquisados, apresenta a concepção mais comum de cidadania e, praticamente, a mesma apresentada pela maioria dos professores desta pesquisa: cidadania enquanto acesso ou cumprimento de direitos e deveres. Evidentemente, todas as concepções veiculadas até aqui estão atreladas a essa noção de cidadania, pois são concepções que reforçam elementos como ética, moral, obediência.

Essa concepção de cidadania é especialmente resultado do trabalho doutrinário realizado pela educação, que atrelou cidadania ao cumprimento de direitos e deveres, à solidariedade, harmonia social e outros, corroborando esse caráter mítico institucionalizado pela concepção moderna de indivíduo, em que o indivíduo educado é aquele civilizado, pacífico, ordeiro, capaz de contribuir para a manutenção da ordem, dos “bons costumes” e, portanto, para sustentação das práticas de controle e submissão sociais. Para Arroyo (1993, p. 39):

Podemos criticar e afastar o fantasma da domesticação ideológica, porém, não é difícil afastar e menos ainda defender as formas sinuosas e sutis através das quais a vinculação entre a educação e cidadania, como pré-condição para a participação, vem agindo durante séculos para justificar a exclusão da cidadania, a condenação das camadas populares por terminarem em agir politicamente fora das cercas definidas pelas elites civilizadas como o espaço da liberdade e da participação racional e ordeira.

Para esse autor, a educação moderna estabeleceu uma perspectiva falsa de participação e liberdade para todos. Ao longo do tempo, o número de excluídos tem apenas crescido. Assim, é preciso bastante cuidado quanto ao entendimento das funções da educação frente a esse sistema que se rearticula continuamente, ou seja, a escola tem funcionado, sim, de forma harmônica, favorecendo a sustentação da ordem vigente.

O sétimo grupo esboçou uma concepção de cidadania bem mais próxima do crítico, do real. Concebe cidadania enquanto participação popular, porém não explicita se de forma permanente ou esporádica. Isso nos remete ao entendimento de cidadania enquanto construção histórica e social – já discutido neste estudo –, em que para cada tipo de sociedade configura-se um tipo de cidadão. Para isso, obviamente, contribui o doutrinamento escolar sutil, aparentemente necessário e de efeito hegemônico imposto de forma benfazeja, isto é, como possibilidade de promoção social.

Assim, a cidadania a que nos referimos neste estudo é a cidadania enquanto participação consciente nas diferentes instâncias sociais. Uma cidadania construída a partir da crítica, da análise e da reflexão sobre o conhecimento sistematizado e devidamente relacionado à realidade. Entende-se cidadania, aqui, no sentido construtivo, em que o cidadão se educa participando não apenas dos movimentos populares ativos, mas também na prática diária. Isto é, dentro de um movimento real onde as contradições possam ser percebidas e utilizadas de forma a permitir a luta pela inclusão, diminuindo o grande número de “súditos” marginais desse sistema.

Importante também frisar é que, para alcançar o que acabamos de expor, consideramos o ensino de História apenas mais um elemento de contribuição, pois discordamos dessa primazia que muitos concedem à educação como mecanismo de libertação, visto que a realidade é complexa. Como já destacamos neste estudo, é aparente a idéia de educação como pré-condição para o exercício da cidadania, pois a educação, enquanto artifício da sociedade burguesa, tem sido concedida. A forma

existe e com um conteúdo bem a serviço da ordem social vigente. Logo, a qualidade dessa educação é que precisa ser questionada, possibilitando emergir uma educação com valores verdadeiramente includentes, o que só ocorrerá com luta, participação, confronto, resultado do próprio exercício da cidadania.

Para Miguel Arroyo, o que se deve realmente questionar “são os pólos verticais em que continuamos pensando a realidade social – barbárie-civilização, ignorância-saber, educação-cidadania, racionalidade-participação, saber-poder –, quando a história já mostrou que não gira sobre esses pólos”. Para esse autor, é preciso desvelar “os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania, pois os mesmos encontram-se ocultos em “teorias pedagógicas tradicionais, novas e novíssimas”. Enquanto isso não for percebido pelos profissionais de educação e pelas camadas populares, “não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania”. (ARROYO, 1993, p. 41).

Portanto, é preocupante quando um número tão grande de alunos concluindo o Ensino Médio ainda esboça uma concepção de cidadania tão limitada e desordenada, evidenciando a obtenção de um conhecimento que não foi nem organizado, nem modificado. É o caos de que nos fala Gramsci, desencadeado exatamente pela falta de uma concepção unitária e coerente do homem e da vida, no sentido de uma perspectiva transformadora. Assim, fica notória a necessidade que têm os professores de uma formação teórico-metodológica continuada que lhes permita entender e articular seu próprio fazer pedagógico de forma mais consistente, isso a partir de um comprometimento político com uma transformação social. Essa retomada precisa partir da auto-avaliação, da elaboração de critérios que identifiquem que tipo de cidadania se está exercendo.

O último questionamento refere-se à concepção de história dos alunos. Obviamente, nada do que foi discutido até aqui pode ser considerado separadamente. Assim, praticamente todas as colocações podem estar associadas a essa concepção de história que a grande maioria desses alunos expressou.

Nessa questão, dividimos as respostas em seis grupos. O primeiro, correspondente a 5,5% dos alunos, respondeu não saber o que é história e, portanto, não tem uma concepção formada. O segundo grupo restringiu a idéia de História apenas à disciplina História, limitando seu estudo ao passado e ao futuro, numa concepção bastante desorganizada. O grupo três não conseguiu organizar

uma resposta compreensiva, deixando clara a desarticulação de idéias. O grupo quatro concebe história enquanto estudo de fatos contemporâneos e não consegue também organizar uma resposta com coerência. O grupo cinco, com 66,6% dos alunos pesquisados, expressou a concepção dominante: concebem história no sentido de marco, acontecimento, fato, lembrança, conquista, derrota, grandes revoluções, guerras, etc. Essa é a concepção mais comum de história e, como se pode perceber, ainda permanece bastante arraigada no ideário social. É uma concepção estanque, limitada, que reforça a permanência de imagens do social que ficam longe do real, que mascaram os mecanismos de sustentação das diferenças sociais, inviabilizando a construção de uma concepção de homem como um ser não limitado, composto de “uma série de relações ativas (um processo), no qual se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado”, mas constituído de vários elementos como: indivíduo, outros homens e natureza. (GRAMSCI, 1991a, p. 39).

Naturalmente que tal constatação nos habilita a dizer que o ensino da História não tem contribuído como se poderia esperar – numa perspectiva da prática de um ensino crítico-reflexivo – para a construção de concepções que ajudem a posicionar o homem na história, no mundo, permitindo-lhe conceber a sua própria existência dentro de um real que se movimenta.

Evidentemente que, sem o encaminhamento para a construção de tais concepções, dificilmente o aluno poderá perceber-se um sujeito que constrói, que transforma, e que, portanto, compreende as relações de vida à sua volta.

Enquanto o homem não recuperar para si a sua atividade que é psicológica, social e historicamente, **pensamento e ação**, e que só ocorre por meio da sua relação com os outros homens, caracterizando o pensamento na comunicação e a atividade em ações competitivas, ele estará alienado de sua própria realidade objetiva, com uma falsa consciência social e, conseqüentemente, uma falsa consciência de si. (LANE, 1980 apud FRANCO, 1982, p. 35 – grifo da autora).

O último grupo aproxima história de construção, de tessitura, de movimento. Constitui um grupo muito pequeno, mas que não deixa de ser significativo, pois é um indicador de que, de uma forma ou de outra, um conhecimento mais consistente está sendo difundido.

A concepção de história a ser construída precisa desconstruir a idéia do fatalismo, do destino, das personalidades marcantes, das concepções de caráter filantrópico, de ordem, para alicerçar-se sobre relações de interação social, de um

fazer contraditório em movimento. Porém, para que o ensino de História possa realmente direcionar-se nesse sentido, reforçamos, faz-se necessário também que o aluno compreenda as relações de dominação e subordinação que o cercam. De acordo com Franco (1982, p. 98), sem essa compreensão:

[...] torna-se igualmente difícil para o aluno o entendimento da dinâmica da História que se realiza na produção e superação dessas contradições, as quais, uma vez instauradas no meio da realidade social, acabam por determinar antagonismos cada vez mais acirrados, níveis de descontentamento cada vez mais crescentes, e a conseqüente percepção da necessidade de mudanças.

Numa realidade histórica, marcada pela existência de conflitos de classes que não podem ser ofuscados, enquanto não se discutir nas diferentes instâncias sociais os mecanismos reais de sustentação do modelo social vigente e não se encaminhar, as possíveis saídas das dificuldades vivenciadas, para as ações coletivas tanto de difusão do conhecimento como de outros campos, dificilmente se efetivarão mudanças significativas na realidade. E o ensino da História representa uma contribuição importante nesse sentido, na medida em que, desvinculando-se da simples descrição e direcionando-se para uma prática que objetive posicionar, situar o aluno no mundo, será mais fácil a construção de uma concepção de homem e de história que vislumbre a construção do novo sob condições mais humanas.

Quanto a identificar fatores que possam estar obstruindo uma prática político-reflexiva da parte do professor, consideramos uma tarefa difícil. Ou seja, não é fácil delinear elementos que possam estar dificultando uma prática docente como a referida, pois a realidade é complexa, composta por diferentes elementos que, certamente, influenciam de formas diferentes nos processos de construção social. Entretanto, observamos elementos que se destacaram no próprio desenvolvimento da pesquisa, tais como: fragilidade teórico-metodológica do professor; as dificuldades de leitura e de escrita demonstradas pelos alunos, inviabilizando a análise e a compreensão; a própria concepção de formação continuada desses professores; a limitação quando muito à leitura dos livros didáticos; a inexistência de um planejamento verdadeiramente interdisciplinar – entretanto, é preciso ressaltar que com uma fundamentação consistente acerca de sua disciplina o professor teria condições de realizar um trabalho interdisciplinar -; e, finalmente, os fatores econômicos colocados por todos como grande obstáculo, mas que, acreditamos,

poderiam ser amenizados a partir de ações coletivas, permitindo uma organização dos professores no sentido de superar suas próprias dificuldades coletivamente.

Por último ressaltamos o processo de articulação e rearticulação do regime neoliberal vigente e portanto a ausência do Estado, eximindo-se de suas funções, tornando assim mais precário o processo ensino-aprendizagem, ou seja, obstruindo possibilidades de acesso a um conhecimento transformador.

A história não se constrói sem o homem e especialmente sem o homem comum, que faz, transforma. A história é construída cotidianamente por relações antagônicas que precisam ser identificadas e questionadas. Ainda, é preciso que se acredite na idéia do sujeito e da construção de uma consciência que, bem sabemos, não pode ser “pura”, mas pode ser formada a partir das idéias de justiça, inclusão, igualdade, dignidade de vida, por idéias que valorizem a vida humana acima de tudo. Defender o humano não é uma utopia abstrata, faz parte da própria natureza humana e obviamente sempre fará parte da história.

6 CONCLUSÃO

O exercício da cidadania não pode ser vinculado a um protótipo construído pela educação. Esse exercício encontra-se atrelado à capacidade desenvolvida pelo ser humano de perceber o contexto no qual está inserido e, assim, efetivar modificações, via contradições do sistema, que objetivem a transformação da realidade.

Contribuir para o exercício da cidadania consiste na condução de uma prática que permita o desvelamento do real, isto numa perspectiva crítico-transformadora. Dentro desse processo de falseamento da realidade concreta que precisa emergir, destacamos a relação orgânica Estado-capital, assim como o fetiche da mercadoria. Nessa relação, o Estado, por intermédio da burocracia e da coerção, assim como de outros instrumentos, assegura o consentimento da grande maioria, e, portanto, a manutenção dos privilégios da classe dominante.

Neste estudo partiu-se da hipótese de que o ensino da História pode contribuir para o processo de formação da cidadania do aluno do Ensino Médio, entretanto, pôde-se constatar que isso não vem acontecendo. As concepções de história e cidadania veiculadas pelos professores e principalmente pelos alunos, nos permitiram concluir que ainda temos presente, de forma muito acentuada no meio educacional, uma recorrência aos métodos positivistas, o que inviabiliza a análise, a reflexão e a percepção pelo aluno, de sua posição de sujeito da história.

Consideramos importante ressaltar que o predomínio positivista a que nos referimos aqui deve se dar muito mais pela forma quase inconsistente de atenção do professor, na medida em que tem dificuldades com relação ao “domínio” teórico metodológico, e encontra-se envolvido por uma ação pedagógica mais ampla, do que por uma escolha pré-determinada. Tais dificuldades evidenciaram-se pela desarticulação e superficialidade das respostas veiculadas nas entrevistas, nas quais se observa a presença de elementos das teorias consideradas “progressistas”, elementos, os quais nos parecem não sintetizados.

O predomínio positivista a que nos referimos aqui deve se dar muito mais pela forma quase inconsciente de atuação do professor, na medida em que tem dificuldades com relação ao “domínio” teórico-metodológico, do que por uma escolha pré-determinada. Tais dificuldades puderam ser percebidas pela desarticulação e superficialidade das respostas obtidas nas entrevistas, nas quais se observa a

presença de elementos de teorias consideradas “progressistas”, elementos, os quais nos parecem não sintetizados.

A maioria desses professores assegurou trabalhar os três turnos e, assim, não ter tempo para a realização de leituras. Por outro lado, expressaram massivamente a necessidade de uma formação continuada, que, esperam, seja sistematizada e custeada pelo Estado. Isso nos chamou a atenção para a concepção de formação continuada desses professores como algo que deva ser concedido, outorgado pelo poder público, o que também ocorre com a concepção predominante de cidadania no ideário social, que obviamente conduz à formação de um sujeito disciplinado, ordeiro, pacífico, que, contraditoriamente, muitas vezes, rebela-se ao sistema. Entretanto, essa é uma situação preocupante, na medida em que a formação continuada precisa ser concebida também como uma responsabilidade do professor, acima de tudo, pois este deve estar preocupado em efetivar continuamente o aprimoramento do seu conhecimento.

Faz-se necessário lembrar que esse amálgama teórico percebido no discurso dos professores não pode ser confundido com a idéia de complexidade. Considerar os diversos elementos que constituem a realidade não significa aderir a um ou outro elemento sem o devido conhecimento dos mesmos. Do contrário, pode-se somente fortalecer a situação vigente, pois quando não temos consistência na articulação das idéias, conseqüentemente caímos ou no idealismo ou no funcionalismo.

Essa confusão teórico-metodológica referida aqui está relacionada ao que poderíamos chamar de “modismo”, tão comuns nos espaços pedagógico, introduzidos como estratégias, ou melhor, respostas às demandas capitalistas. “Modismos” estes a que se deixam induzir a grande maioria dos professores na presa de se considerarem “atualizados”. Essa tendência tem gerado a aceitação de “novidades” que têm desvinculado a explicação da realidade de suas condições concretas, ou seja, tem recusado dentro das explicações do real, categorias como totalidade, a contradição e a mediação, inviabilizando uma prática mais consistente do campo educacional.

Entretanto, antes de responsabilizar somente o professor por grande parte dos males que vivencia a educação contemporânea faz-se necessário que se analise a realidade na qual está inserido esse professor.

Hoje vivenciamos o predomínio de uma ação pedagógica perversa viabilizada por um discurso neoliberal bastante sólido. Temos um discurso que responsabiliza a intervenção do Estado e a esfera pública por toda nossa ineficiência social e econômica, e que por outro lado atribui à iniciativa privada todas as vantagens que podem levar a uma sociedade “melhor”. Nesse sentido o que se tem é uma separação dos defeitos da vida política e social do capitalismo. Toda a sociedade, e nesse espaço o campo educacional formal é envolvido por uma ação pedagógica de hegemonia do discurso neoliberal caracterizado pela criação de uma nova linguagem, assim como pela utilização da educação como fator estratégico dentro desse processo. A educação, assume a função de preparadora dos alunos para a competitividade, assim como de transmissora das excelências do capitalismo.

Cria-se, assim, uma situação em que não mais parece possível qualquer alternativa fora do sistema capitalista. Portanto, enquanto não se considerar as dificuldades educacionais dentro de um contexto real e contraditório, dificilmente suas análises serão suficientes.

A partir de perspectiva crítico-libertadora, podemos considerar deficiente ainda o ensino de História em nossas escolas públicas. Os alunos da terceira série do Ensino Médio, dos quais se espera a capacidade de elaboração de uma síntese do conhecimento escolar adquirido, em sua maioria, ainda apresentam graves dificuldades de expressão.

É interessante ressaltar que esses alunos passam por um longo processo de escolarização, no qual estudam História desde as 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. Quando chegam à 5ª série, passam a ter um professor licenciado para cada disciplina, e assim alcançam o Ensino Médio, em que contam com 2 horas/aula de História na 1ª série e 3 horas/aula nas 2ª e 3ª séries. Embora estudem História por um período de mais de 10 anos, observou-se que não sabem História. Diante disso, é necessário que se questione a fundamentação teórica desses professores, assim como o comprometimento político dos mesmos, uma vez que, apesar das dificuldades objetivas e estruturais tão evidenciadas por todos, muito poderia ser feito a partir de uma práxis voltada à mudança, à busca de uma sociedade com mais equidade.

Apesar das deficiências, observamos também aspectos positivos dentro dessa realidade, aspectos esses relacionados à própria mudança dentro do quadro educacional de História em nossas escolas. Temos professores altamente

preocupados com a formação de um aluno com condições de atuar enquanto sujeito histórico e, desse modo, comprometidos com as bases da própria formação, sempre buscando aprimorá-la. Entretanto, precisa-se ressaltar que se tratam de poucos professores, mas que, naturalmente, são importantíssimos nessa busca pela transformação social.

Um outro elemento importante evidenciado durante a pesquisa foi a dificuldade de assimilação dos conteúdos pelos alunos, em função da deficiência de leitura e escrita que trazem esses alunos quando chegam ao Ensino Médio. Essa, certamente, é uma dificuldade que precisa ser seriamente discutida pelo quadro educacional como um todo, pois constitui um problema de todos na escola.

Evidenciamos, assim, dentro do ensino da História, a necessidade da ênfase à análise e à reflexão, atribuindo-se significado ao que se ensina, permitindo ao aluno identificar em que o ensino da História pode contribuir para a sua formação. Situar o aluno na história, possibilitar ao mesmo identificar-se sujeito da história, deve ser, portanto, a preocupação de todos aqueles que trabalham com a História e comprometem-se com a transformação social; todavia, melhorar o domínio teórico-metodológico, impõe-se como condição à essa perspectiva, na medida em que a escola constitui-se local de sistematização do conhecimento, precisando estar além do senso comum.

Bem sabemos que atuar enquanto intelectuais orgânicos depende também de opções pessoais, entretanto, via contradições do sistema, muito pode ser feito por aqueles que assumirem, diante da realidade do momento, o compromisso de contribuir para mudanças.

A história se constrói com ações, sendo paradoxal dizer que se chegou ao fim da história. Se alcançaremos uma sociedade mais justa ou não depende de vontade política coletiva, porém, não será aguardando que o capital “regule” esse cenário que caminharemos para uma situação mais igual.

Assim, reafirmamos que o ensino de História, como também a educação formal de um modo geral, são condições fundamentais à formação do cidadão crítico, reflexivo, atuante, porém, jamais podem ser vistas como condições únicas. O que se deve questionar aqui é a qualidade desse ensino como expressão do exercício da cidadania. O homem educa a si mesmo dentro dos espaços de participação em que está inserido. Um processo em que a educação, assim como outros elementos, tem todos sua parcela de contribuição.

Nessa perspectiva, encaminhar o ensino de História à formação no aluno de concepções de mundo que lhe permita posicionamentos mais autônomos dentro da sociedade, obviamente, constitui-se uma grande contribuição a um projeto de transformação social que considere o processo de humanização. Contribuição essa, que pode representar um exercício mais pleno da cidadania, possibilitando a transformação rumo ao novo, ao progresso para todos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelho ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELE, Paolo. (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 31-79.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 11-27.

BUFFA, Ester; ARROYO Miguel; NOSELA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?**. 4. ed. São Paulo: Cortez; 1993.

BURKE, Peter. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002, cap. II, III e IV.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CARR, Eduard Hallet. **Que é História?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CUNHA, Luís Antônio. **Uma leitura da Teoria da Escola Capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

CUNHA, Luís Antônio. Notas para uma leitura da violência simbólica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 4, p. 79-110, set. 1979.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

D' ALESSIO, Maria Mansor. **Reflexões sobre o saber histórico**. Pierre Vilar, Michel Volvelle, Madaleine Rebérioux. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

DEWEY, John. **Vida e Educação**: I – A criança e o Programa Escolar, II – Interesse e reforço. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FALCON, Francisco. História das idéias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínio da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 91-125.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado Capitalista Contemporâneo**: para a crítica das visões regulacionistas. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães: **Caminhos da História Ensinada**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FOSTER, John Bellamy. Em defesa da história. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John Bellamy. (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 196-205.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **O livro didático de História no Brasil**: a versão fabricada. São Paulo: Global Editora, 1982.

FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). **Domínios da História**: ensaios da teoria e metodologia. 14. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, Cap.1, 2, 3, 6, 8 e 9.

JAMESON, Frederic. Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John Bellamy. (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 187-195.

KOSIKI, Karel. **Dialética do Conceito**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MALIK, Kenan. O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 123-144.

MCNALLY, David. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John Bellamy. (Org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 33-49.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da História**. Campinas: Papirus, 1996.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 128-146.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. In: DIAS, Fernando Correia (Org.). **Ensino das humanidades: a modernidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1991.

PAULO NETO, João. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2000, p. 50-64.

PIOTTE, S. M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, [19--?].

PRIORE, Mary Del. História do cotidiano e da vida provada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Domínios da história: ensaio de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 274.

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e utópica da História pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANDELICE, José Luís. (Org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: autores Associados; HISTEDBR, 2000, p. 7-16.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.) **Território contestado: currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 83-113.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 117-127.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A Globalização e as ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs). **História e História da educação: o debate teórico-metodológico atual** 2. edição. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **História e História da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2000, p. 7-16.

SHAFF, Adam. **História e Verdade**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

SHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 54-66.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação: estudos folcatianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOURINHO JÚNIOR, Washigton. **Do uno ao múltiplo: teoria, subversão e sentidos do livro didático de História**. 208f. Dissertação, (Mestrado), São Luís, 2002.

VAZQUEZ, Adolf Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WOOD, E. M. e FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.