

A prática pedagógica no ensino de história nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar (1972-1988)

*Eliane Mimesse**

Resumo

Este estudo apresenta como se desenvolveu a prática pedagógica dos professores de história. Focaram-se os profissionais que ministraram aulas da disciplina de história nas escolas estaduais, nas séries que compreendiam o 1º e o 2º graus. A pretensão desta pesquisa centrou-se na perspectiva de se resgatar as práticas destes professores a partir da leitura e análise dos relatórios de estágios, aqui usados como fontes. O período foi delimitado entre os anos de 1972, pela inexistência de fontes com datas anteriores e por coincidir com a publicação da reforma do ensino, e 1988 quando se notou o retorno efetivo das aulas de história no currículo, esses foram os anos da existência dos estudos sociais. As fontes analisadas foram documentos oficiais e os relatórios de estágios produzidos para a disciplina prática de ensino no curso de licenciatura em história da Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Ensino de história.

Pedagogical practice in history teaching in São Paulo State schools in a period of military dictatorship (1972-1988)

Abstract

This study presents how the history teachers' pedagogical practice was developed. It was focused in the professionals who taught the history subject in the state schools in the terms of the 1st and 2nd degrees. The purpose of this research was centered in the perspective of rescuing the teachers' practices from the training teaching programs reports that were used as sources. The period was delimited from 1972 to 1988. It started in 1972 because there weren't previous sources and dates and also because of the coincidence of the teaching reform publication. The research was collected until 1988 because we perceived the effective return of history classes in the curriculum and these years were marked by the existence of social studies. The data collection was basically official documents and the teaching program reports produced by the teaching practice subject in the licensed history course of São Paulo University.

Key-words: Pedagogical practice, History teaching.

Introdução

Esse artigo apresenta um breve panorama dos resultados da pesquisa desenvolvida sobre o ensino de história, nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar. O período de estudo abrangeu os anos entre 1972 e 1988. As datas foram estipuladas por compreender a época da existência oficial dos estudos sociais, que pretendeu substituir as disciplinas história e geografia nas séries do 1º e do 2º graus, e também, por existir um regime de ditadura militar implantado no país.

No início da década de 1970 houve a publicação da reforma do ensino, que contou com a colaboração de pessoal, acordos e planos norte-americanos. Neste contexto, ocorreu a publicação dos

“Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau”, no ano de 1973; esse é o momento em que os estudos sociais tornaram-se disciplina da grade curricular do ensino de 1º grau.

Nos anos da década de 1980, as aulas de estudos sociais foram extintas, e é interessante notar as mudanças metodológicas no ensino de história durante esses anos, que culminaram com a elaboração e publicação da terceira versão da “Proposta curricular para o ensino de história – 1º grau”, no ano de 1986. Essa “Proposta” foi comentada e debatida por alguns estagiários nos seus relatórios, bem como os períodos referentes aos outros anos das décadas estudadas. As anotações e observações contidas nos relatórios de estágios produzidos para a disciplina de prática de ensino do curso de licenciatura em história da

* Endereço eletrônico: emimesse@bol.com.br

Universidade de São Paulo, foram utilizados como fontes. Todos os relatórios de estágios de observações e de regências, produzidos entre os anos de 1972 e 1988, foram lidos e analisados. O recorte ateu-se nas descrições das práticas pedagógicas dos professores e de como as alterações nas sugestões oficiais interferiram nessas práticas.

Foi a partir da leitura dos relatórios de estágios que se puderam reconstituir os passos da sedimentação dos estudos sociais nas escolas paulistas. Essa leitura conduziu a busca por outras fontes que complementassem os dados. Assim, tem-se a contribuição da legislação de ensino, de alguns documentos oficiais, das propostas estaduais e de outras referências bibliográficas que abordaram os anos estudados.

A estrutura deste texto desenvolve-se iniciando pela descrição e relevância das fontes utilizadas. Focou-se a reforma do ensino e as mudanças que essa efetivou nas escolas e na disciplina de história; ativemo-nos às práticas pedagógicas dos professores e como se apropriaram dos novos métodos de ensino; verificou-se como ocorreu a organização sindical desses profissionais e de como as mudanças metodológicas nas propostas do governo aguçaram o debate sobre o ensino de história.

Os relatórios de estágios como fontes

Faz-se necessária uma breve descrição dos relatórios de estágios para compartilhar com o leitor as descobertas propiciadas por essa fonte. Os relatórios vinculavam-se à disciplina de prática de ensino, que era ministrada nos dois últimos semestres do curso de licenciatura em história. Esses relatórios foram elaborados de modo individual, em duplas ou em grupos, divididos em relatórios de observação e de regência. Em geral, os relatórios de observação resultavam do registro contínuo dos acontecimentos que ocorriam em sala de aula e explicitavam o assunto da aula observada. Todo relatório de observação incluía comentários iniciais sobre as condições físicas da escola, do quadro administrativo, do corpo docente e discente; eram produzidos sempre como complemento ao primeiro semestre das aulas da disciplina de prática de ensino.

Os relatórios de regência eram compostos por uma ou mais aulas do estagiário, que, na maioria das vezes, complementavam os conteúdos desenvolvidos pelo professor da sala. Existia a possibilidade de esses estagiários organizarem e aplicarem minicursos sobre assuntos que complementassem as aulas do professor.

Esses relatórios foram desenvolvidos sempre no semestre seguinte após a observação. A regência pelo estagiário poderia ser desenvolvida de acordo com um projeto de definição e formação de conceitos.

Assim, a partir das leituras e análises dos relatórios de estágios, pode-se recompor parte do cotidiano das práticas pedagógicas dos professores e dos estagiários de história. Mas, é relevante levar-se em conta as alterações na legislação educacional e as conseqüências dessas nas grades curriculares.

Nas duas décadas estudadas, além de mudanças na grade curricular, houve a possibilidade de criação de novas disciplinas, que eram estas: estudos sociais, educação moral e cívica, organização social e política do Brasil e educação para o trabalho. A criação dessas disciplinas foi propiciada pela reforma do ensino.

A reforma do ensino de 1971 e as sugestões metodológicas oficiais

A chamada reforma de ensino – mas que não teve oficialmente essa denominação – foi promulgada pelo governo federal como Lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e de 2º graus. Essa lei foi idealizada, aprovada sem emendas e publicada durante o governo militar que foi instaurado em 1964. Revogou mais de 50 artigos de lei federal anterior, a de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Após o golpe militar, em 1964, reestruturações em várias áreas foram se desenvolvendo. Na educação pôde-se destacar a criação de convênios de cooperação e apoio técnico entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a “Agency for International Development” dos Estados Unidos. Esses convênios pretendiam a reorganização do sistema educacional brasileiro, desenvolvendo a área educacional de tal modo que ela fosse adequada ao modelo de modernização das indústrias, que requeriam mão-de-obra barata com um mínimo de qualificação.

A escola passou a ser vista mais como uma instituição que deveria estar em busca de eficiência e eficácia, voltada ao mercado de trabalho. Desse modo, a profissionalização do ensino encontrou espaço, com a criação e o desenvolvimento de um modelo de currículo, mais adequado às inovações, mais ágil, mais prático, reduzindo alguns dos conteúdos teóricos considerados dispensáveis ao novo profissional. Ação essa que justifica a redução da carga horária de disciplinas como história ou geografia.

Algumas das mudanças determinadas pela reforma do ensino foram a extensão do tempo de

escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, com a união dos quatro anos do curso primário aos quatro anos do curso ginásial; generalização do ensino profissionalizante nas três ou quatro séries do 2º grau; organização do currículo em duas partes, o núcleo comum, “obrigatório em âmbito nacional”, e a parte diversificada, “para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais”; e designação como obrigatórias das disciplinas educação moral e cívica, educação física, educação artística e programa de saúde (Brasil, 1971a).

O currículo de ensino de 1º e de 2º graus, organizado em núcleo comum e parte diversificada, foi composto por matérias. O Conselho Federal de Educação fixou para cada série as matérias do núcleo comum e os Conselhos Estaduais de Educação indicaram as matérias que constituiriam a parte diversificada, para assim ser formado o currículo pleno dos estabelecimentos de ensino.

O Conselho Federal esclareceu como deveriam ser trabalhados os conteúdos, do mais amplo para o mais específico. Nas atividades, a aprendizagem deveria ocorrer a partir de experiências concretas; já nas áreas de estudo, as situações concretas seriam equilibradas com os conhecimentos sistemáticos, além de se efetuar a integração de conteúdos afins. Nas disciplinas, a aprendizagem deveria se desenvolver por meio do conhecimento sistemático (Brasil, 1971b).

As matérias do currículo pleno foram classificadas segundo as áreas do conhecimento em comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. A área de estudos sociais apresentou objetivos, conteúdo específico, amplitude e extensão estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação. O currículo de todas as séries do 1º grau deveria conter a área de estudos sociais. Os objetivos do ensino de estudos sociais visavam “ao ajustamento do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil”, segundo documento do governo do estado de São Paulo de 1972. O conteúdo específico da área ficou composto por geografia, história, organização social e política do Brasil e educação moral e cívica. No item sobre a amplitude e extensão da área, o mesmo Conselho sugeria que, nas primeiras séries do 1º grau, os estudos sociais deveriam se apresentar sob a forma de integração social, tratado nas duas primeiras séries como atividade e nas séries subseqüentes como área de estudo. Ainda de acordo com o documento do governo, no 2º grau, a área de estudos sociais seria entendida como disciplina.

Na sugestão de currículo específica para as séries do 2º grau e publicada pelo governo federal em

1971, o então “Guia metodológico para cadernos MEC – história”, trazia parágrafos sobre a área de estudos sociais. Esta publicação considerava a criação da área como forma de fazer o professor de história atualizar-se, em função da preocupação com outros profissionais, que poderiam ocupar o seu cargo, e com o trabalho que essa nova área requeria, pois “novos e amplos estudos” seriam necessários: “Devemos estar sempre preparados para analisar com isenção as novidades, mesmo que afetem os nossos interesses particulares” (Brasil, 1971c).

Em 1973, um órgão da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, publicou os “Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau”, que segmentam os conhecimentos em áreas: comunicação e expressão (língua portuguesa, educação artística e educação física); ciências (ciências, programa de saúde e matemática); e estudos sociais. Para a área de estudos sociais, estavam listados os objetivos, os conteúdos mínimos e as sugestões de atividades para cada conteúdo a ser abordado. Esses “Guias” estaduais seguiam as indicações federais, separavam os conhecimentos por áreas e reforçavam a idéia de que a área de estudo estudos sociais deveria ser entendida como matéria. Enfatizavam a importância da área de conhecimento composta por outros elementos das ciências humanas e, assim, não indicava quais conteúdos referem-se especificamente a geografia, história, organização social e política do Brasil ou educação moral e cívica.

Em decorrência das dificuldades na implantação das sugestões dos “Guias curriculares”, foram organizados e publicados em 1977 os “Subsídios para a implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau”. Esse texto explicitava os conteúdos que deveriam ser ministrados em cada série, os objetivos que se deveriam atingir e com que atividades seriam mais bem apreendidos.

A prática pedagógica dos professores

Na prática, os estudos sociais – como matéria, não como área de estudo – passaram a fazer parte do currículo das escolas estaduais de 1º grau em 1977, da 3ª até a 6ª série. Na 7ª série e na 8ª série, os estudos sociais, como matéria, nunca existiram: nessas séries, permaneceram no currículo geografia e história em anos alternados. Nas séries do 2º grau continuaram a existir de modo autônomo.

O comentário feito por um estagiário, em seu relatório de observação, no ano de 1977, expressa o que ocorria nas aulas:

[...] Estudos sociais, na maneira como é dado, é uma utopia, pois não há qualquer vinculação; as matérias são estanques e descontínuas; só servem para uma visão social distorcida. A geografia aqui vista, não ajuda, ou melhor, apenas atrapalha a história e vice-versa; não há interação; o que há são duas matérias separadas e sem qualquer significação neste contexto. Seria, neste caso, a interação de história e geografia, vinculadas à realidade do aluno? Para o aluno, e também para nós, o que ficou, foi que na 5ª série é dada ênfase à geografia, levando o aluno a memorizar conceitos que nunca mais verá. (Relatório 15, 1977)

As observações deste relatório expressam o que ocorria com os conteúdos de estudos sociais e como, na prática, eram ministrados pelos professores das escolas estaduais. Deve-se levar em conta que a formação dos professores destas séries, neste período, poderia ser em estudos sociais, com uma licenciatura curta, ou em história, com licenciatura plena. Desse modo, segundo Prado (2004) a formação acadêmica e o conhecimento do professor refletiam-se na sala de aula, em sua prática metodológica diária.

Quanto ao ensino de 2º grau, após a publicação da reforma de ensino, esse deveria obrigatoriamente se tornar profissionalizante. Nas escolas do estado de São Paulo, a implantação do ensino profissional teve início nos estabelecimentos de ensino privados e públicos municipais, que deveriam, em 1972, apresentar ao órgão competente um plano de trabalho para a organização didática e administrativa a ser implantada nas séries do ensino de 2º grau. Prado (2004) indica que os estabelecimentos estaduais que já mantinham cursos técnicos deveriam providenciar as mudanças curriculares até 1974; os outros precisavam elaborar uma revisão de seus currículos para a implantação do ensino profissional. Apenas após a reforma administrativa da Secretaria de Educação, em 1976, teve início a implantação do ensino profissional de 2º grau na maior parte das escolas estaduais.

Foi instituída a “intercomplementaridade de estabelecimentos”, que possibilitava a implantação dos cursos referentes aos setores primário e secundário. Com esta alternativa, alguns estabelecimentos ofereciam apenas as disciplinas das habilitações profissionais e outros ministravam as da parte de educação geral. Assim, os estabelecimentos que tivessem as disciplinas das habilitações deveriam se “intercomplementar” com vários outros.

As habilitações profissionais para o 2º grau deveriam ser instaladas e funcionar regularmente a partir de 1977. Neste ano, portanto, a 1ª série ainda contaria com as disciplinas da parte geral, e os alunos

teriam de optar por uma habilitação quando ingressassem na série seguinte, em 1978. Mas, ainda no início daquele ano, foi criada uma nova habilitação, denominada “Formação profissional básica”. Essa habilitação conseguiu sanar as dificuldades de implantação do ensino profissional na maioria das escolas estaduais de 2º grau, pois tiveram suas disciplinas adaptadas à situação existente, e os estudantes que ingressaram neste nível de ensino, em 1978, cursaram as novas disciplinas neste ano e concluíram o curso com o certificado na modalidade.

As escolas estaduais começaram a cumprir a obrigatoriedade legal criada pela reforma. A criação da área de estudos sociais decorreu da mesma reforma e, por conseguinte, o início de sua implantação efetiva-se no mesmo ano do ensino profissionalizante.

No ano de 1978 foi publicada uma sugestão de currículo denominada de “Proposta curricular de história e geografia para o ensino de 2º grau”; pautou-se pela integração da área de estudos sociais, relacionando conteúdos de geografia e de história e acrescentando história da América ao programa do ensino da 1ª série, além de conteúdos específicos para a 2ª e a 3ª séries vinculadas ao recém-criado setor terciário da habilitação “Formação profissional básica”.

Durante a década de 1970, a chamada pedagogia tecnicista influenciou as práticas dos professores, a forma como abordavam os conteúdos, aplicavam exercícios, utilizavam os livros didáticos e avaliavam os alunos. Prado (2004) apresenta o estudo dirigido como o método mais utilizado nas aulas de história, já que essa pedagogia apresentava como preocupação básica “a eficiência e a eficácia do processo de ensino”.

Com as regras para o desenvolvimento do estudo dirigido, o papel do professor passou a ser o de orientador individual dos alunos. Os passos eram bem estabelecidos; pretendia-se moldar os comportamentos dos educandos, criando hábitos saudáveis de estudo que pudessem ser utilizados em todas as disciplinas e em toda a vida escolar. O mesmo estagiário comenta como se desenvolvia o estudo dirigido em uma sala de 1º grau:

O estudo dirigido é de maneira tal, que o aluno é induzido a entender o que o professor quer, e não é levado a questionar o texto, muito menos a criticá-lo. Este estudo é realizado através do ponto dado em aula expositiva; esta aula baseia-se em esquema posto na lousa, de maneira bastante desordenada. Posteriormente, é feita uma leitura do capítulo do livro e são levantadas questões para o debate em grupo. Ou então, é levantada uma questão principal de um texto informativo, em que os alunos em grupo, para responder, têm que consultar o

livro ou o ponto. A aula expositiva parte do título do capítulo do livro e a partir daí é desenvolvida. (Relatório 15, 1977)

Nos relatórios, encontram-se muitas críticas à técnica do estudo dirigido. Em um dos relatórios, referente a atividades de 1º grau, o estagiário aponta as falhas da técnica, como a omissão de informações importantes, a desvinculação do conteúdo com o contexto histórico e a amenidade do trabalho do professor:

A grande falha na adoção de tal sistema é a ausência de uma aula expositiva. Esta seria muito importante e mesmo imprescindível para se ligar um fato ao outro, para dar coerência ao assunto. A impressão que se tem é que tudo fica meio vago e solto. Somente uma vez pôde ser observada uma interferência mais direta do professor. No entanto, foram perguntas feitas à classe, perguntas respondidas por dois ou três alunos, enquanto que os outros se mantinham numa atitude bastante apática. O mal de tal sistema é que, apesar da boa disciplina em classe, os capítulos são mal lidos, os exercícios são constantemente copiados, uns dos outros, assim como os resumos. Enfim, pode-se concluir que o sistema de estudo dirigido, da maneira como é dado no Colégio Estadual traz somente vantagens para o professor: dá menos trabalho, não necessita de preparo de aulas, não exige exposição, pesquisa e conhecimento do professor. (Relatório 2, 1972)

Nem todos os professores que utilizaram o estudo dirigido agiam como o citado acima. Outro estagiário, de uma classe de 1º grau, explica o procedimento da professora, que antes expôs os conteúdos, para depois aplicar a técnica:

Inicialmente há uma aula expositiva, onde ela dá uma visão geral do texto; a segunda etapa é o estudo dirigido, onde os alunos conseguem aprofundar-se no estudo com o material que trazem de casa. A enciclopédia Barsa e as publicações da Abril Cultural são as mais utilizadas. (Relatório 2, 1977)

Mas, em decorrência do grande número de alunos evadidos e reprovados, nos anos da década de 1970, os métodos de ensino começaram a ser revisados. No final da referida década e no início da década de 1980, as discussões sobre as causas do fracasso escolar apontavam à escola como uma das culpadas nesse processo. Assim, como apresentado por Veiga (2002), no decorrer desses anos, tendeu-se a mudar a concepção sobre o papel da escola, que deveria, a partir

Horizontes, v. 26, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2008

de então, contribuir com a transformação da sociedade, formar cidadãos críticos e participativos, com métodos que utilizassem a realidade cotidiana dos estudantes. A pedagogia chamada crítica pretendia “ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática”.

As ações preteridas pela nova metodologia de trabalho previam procedimentos renovados do professor com relação aos alunos. Foram identificados em um relatório de estágio os comentários elaborados a partir das observações decorrentes das aulas de um professor, que desenvolvia suas aulas segundo a realidade dos alunos:

Nas 5ª séries, (o professor faz) a análise de mapas (os quais pareciam não despertar o interesse total da classe), enfatizando a localização espacial e temporal. Mapas confeccionados, pintados e escritos pelos alunos, com ajuda do professor e do livro didático e ainda havendo leitura dos capítulos correspondentes, com análise e discussão de palavras e parágrafos, questionários etc. Para as 6ª séries, além das atividades já citadas, assisti também a leitura, o debate e, em seguida, a encenação de uma peça de costumes. (Relatório 5, 1987)

Com essa metodologia difundida na década de 1980, ampliaram-se as críticas à precariedade da escola pública, ao uso dos livros didáticos, a luta pela democratização do ensino e a baixa remuneração dos professores, ação essa que gerou vários momentos de reivindicações coletivas e greves.

Professores organizados: paralisações, greves e reformulações curriculares

Até a década de 1960, os professores paulistas reuniram-se principalmente em duas associações: o Centro do Professorado Paulista, que concentrava os profissionais da escola primária e a Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo (Apesnoesp). A Apesnoesp, em 1973, mudou de denominação para Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), como consequência ao fato da reforma do ensino haver unificado o curso primário com o ginásio. Em 1979, essa Associação obteve uma nova diretoria, que apoiava a atuação da entidade segundo os moldes do “novo sindicalismo” e se pautava pelos

[...] princípios e práticas da esfera sindical, defendia uma reação coletiva à degradação da escola pública, provocada pelo intenso crescimento do sistema de ensino e

pela crise do Estado desenvolvimentista [...] conivente com interesses privados de amplos segmentos econômicos. (Vianna, 1999, p. 91)

Essa opção conduziu a mobilizações coletivas, como greves, paralisações e manifestações públicas dos professores. Nos anos de 1979, 1984, 1986, 1987, 1988 e 1989, ocorreram greves cuja duração variou de 21 a 80 dias. A greve, relata Vianna (1999), foi a forma escolhida para provocar impactos sobre a sociedade e tentar conscientizá-la sobre as condições de trabalho dos professores em consequência da deficiência da escola pública e dos seus baixos salários. A Apeoesp tinha como principais reivindicações a questão salarial e a defesa da escola pública, gratuita e democrática.

Na década de 1980, o número de professores associados ao sindicato da categoria cresceu, mas nem todo professor associado participava dos movimentos de greves e das paralisações. É o que se pode constatar nos relatórios de estágios de observações dos alunos. Em dois dos relatórios de 1987, verificam-se posturas diferentes. No primeiro, o estagiário comenta sobre as paralisações que ocorreram:

Esse movimento se fez pouco presente, com paralisações alternadas e apenas em dias de manifestações públicas programadas, sem nenhum tipo de discussão e posicionamento frente aos alunos e a comunidade. Esse pequeno quadro ilustra a descrença, a desesperança da categoria e mais a falta de vivência e treino para a organização e ao debate democrático dentro da categoria (em especial, o professorado) visando o manuseio de instrumentos para transformar a realidade em que vive hoje a educação e a coisa pública no país. (Relatório 1, 1987)

No segundo relatório, o estagiário elogia a atitude dos professores:

São bastante unidos; foi o que pude observar na época das paralisações, quando a totalidade do corpo docente aprovou a paralisação, apresentando com isso uma boa consciência de classe. Durante os intervalos das aulas, pelo que pude perceber, existe um bom relacionamento entre eles, com bom nível de comunicação entre todos. (Relatório 3, 1987)

Infelizmente, são raros os relatórios de estágio com outros comentários sobre participações e opiniões dos docentes durante os períodos de greves. A hipótese para tal é a própria situação – inusitada ao estagiário – que deveria compor seu estágio a partir da observação das aulas, desde que elas ocorressem.

Em 1982, com a promulgação da Lei nº 044, passou a existir a possibilidade de extinção e substituição de algumas disciplinas existentes na grade curricular do ensino de 1º e de 2º graus, desde a publicação da reforma do ensino. Assim, as aulas de organização social e política do Brasil foram paulatinamente substituídas pelas aulas de história, e as aulas de história e de geografia começaram a retornar à 5ª e à 6ª séries, ocupando o lugar das aulas de estudos sociais. Foi a partir da publicação dessa lei que o ensino de 2º grau deixou de ser obrigatoriamente profissionalizante e que puderam ocorrer substituições de algumas das disciplinas da grade curricular do 1º grau.

No ano de 1983, iniciou-se o processo de reformulação dos currículos. Esse processo foi possível porque a ditadura militar começava a ser desmontada e o governador eleito era da oposição. Os “Guias curriculares”, de 1973, e os “Subsídios para implementação do guia”, de 1977, eram as sugestões oficiais vigentes publicadas pelo governo e, conseqüentemente, foram substituídas por novas sugestões de trabalho, que consideraram história e geografia como disciplinas independentes, a partir da 5ª série do 1º grau. Essas novas sugestões foram denominadas de “Propostas curriculares de 1º grau” e eram elaboradas por equipes compostas por professores e especialistas de cada área respectiva. Todas as áreas do conhecimento foram contempladas com um volume referente à disciplina específica, exceto a disciplina de história, cujo debate sobre a relevância de seus conteúdos e a tendência teórico-metodológica de sua redação alongou-se por vários anos, envolvendo outros setores na discussão, como os meios de comunicação.

A nova metodologia e a revisão de livros didáticos, recursos e conteúdos

A discussão sobre a “Proposta curricular para o ensino de história” foi acentuada pelo contexto da década de 1980. Existia certo desestímulo por parte dos professores, pela baixa remuneração, pelo desgaste com os períodos de greves em que nem sempre as reivindicações eram alcançadas, pela deficiência da infra-estrutura nas escolas públicas, como a quantidade mínima de livros nas bibliotecas escolares, a inexistência de equipamentos para projeção de filmes e a falta de materiais básicos, como giz, entre outros problemas. Essa situação possibilitou a crítica também aos materiais didáticos e aos conteúdos constantes nos livros didáticos, por permanecerem difundindo um discurso considerado ultrapassado e irreal.

Unindo-se a esse quadro, a metodologia de ensino em voga na época – a denominada pedagogia crítica – enfatizava que a educação deveria ser desenvolvida a partir da realidade dos alunos e incentivava os professores a utilizar textos avulsos vinculados ao cotidiano em que estavam situados. Essa tendência pedagógica, relacionada às precárias condições financeiras dos alunos das escolas públicas e à desmotivação dos professores, contribuiu para a redução na adoção ou na utilização de livros didáticos nestes anos.

Pode-se ainda considerar que nem todos os alunos tinham recursos para adquirir um livro didático para cada disciplina, como foi relatado pelo estagiário, Relatório 4 (1980): “Sempre que um livro é exigido, os alunos alegam que não têm dinheiro para comprá-lo.” E a nova metodologia preconizava a construção dos conhecimentos, a partir da realidade e das experiências concretas dos alunos, sem necessariamente ser essencial a utilização de um manual. Houve também o incentivo de publicações com experiências de aplicação desta nova metodologia e as sugestões formuladas pela terceira versão preliminar do programa oficial de história de 1º grau. Assim, o recurso a recortes de jornais e revistas e a apostilas elaboradas pelos professores foi mais eficaz do que a utilização de um manual. Um estagiário que assumiu algumas aulas por quatro meses, em substituição ao professor, desenvolveu seu trabalho com recortes de jornais e revistas:

No segundo bimestre resolvi mudar tudo radicalmente. Saímos das salas de aula, sempre imundas, e passamos a nos reunir no salão da biblioteca da escola (que tem estantes, mas não tem livros, desde o último assalto). Pedi que todos trouxessem jornais e revistas, e passamos a pesquisar o assunto “Tancredo Neves”. Os próprios alunos elaboraram uma lista com sessenta perguntas-chave a serem pesquisadas: era preciso procurar a resposta nos jornais e transcrevê-las, fazendo a citação competente. Agora, terminada a “pesquisa”, eles deverão redigir “um capítulo do livro de história do ano que vem”, explicando os acontecimentos deste ano. Salvo algumas exceções, o interesse foi muito bom, de tal forma que estou pensando em retomar o livro didático no segundo semestre “de trás para a frente”, isto é, a partir de Tancredo Neves. (Relatório 9, 1985)

O incentivo à utilização de materiais diversos no desenvolvimento das aulas acabou por viabilizar, nessa década de 1980, a produção de livros que relatavam experiências docentes realizadas com alunos das séries do 1º grau. Podem-se citar nesse modelo as

obras de: Marcos A. da Silva, *Repensando a história* de 1984, o *Cadernos Cedes*, n. 10, de 1985, e *O ensino de história: revisão urgente*, de Conceição Cabrini et alii, de 1987, entre outros autores. Esses professores-autores, vinculados às universidades ou que participaram das equipes técnicas que haviam elaborado as propostas curriculares, começaram a publicar livros nos quais comentavam experiências. Descreviam passos de suas pesquisas, as atitudes e as reações dos alunos perante uma aula de história sem a utilização propriamente dita de livros didáticos. Incentivavam, dessa forma, os professores a produzirem os próprios materiais curriculares, a coletar documentos e fotografias com a comunidade e a criar o seu material de trabalho.

A terceira versão preliminar da “Proposta curricular de história” foi distribuída neste contexto. Sugeriu nova metodologia de trabalho e de pesquisa com os alunos, além de propor que o professor elaborasse suas aulas a partir de documentos. Dessa forma, para colocar em prática a “Proposta”, o docente deveria ter amplo conhecimento dos conteúdos da história, gerando outros problemas, como no caso dos professores com formação nos cursos de licenciatura curta em estudos sociais. Esses cursos tinham a duração de três anos. Foram criados, segundo a justificativa do governo, para suprir a falta de profissionais habilitados na área de ciências humanas. Habilitava o professor a lecionar estudos sociais, educação moral e cívica, organização social e política do Brasil e, quando necessário, história ou geografia.

A “Proposta curricular de história” trazia também sugestões para o desenvolvimento das aulas sem o uso contínuo de um manual de conteúdos específicos de história. A equipe que a elaborou entendia as dificuldades didáticas encontradas pelo professor no seu cotidiano e incentivava o uso de textos avulsos e documentos históricos:

[...] com a intenção de possibilitar um trabalho que o ajude a libertar-se do uso de um único livro didático que no decorrer destes anos tem-se transformado tanto numa “camisa-de-força” como muitas vezes no único amparo de suas aulas. Na tentativa de superar esse círculo vicioso e tendo presentes as dificuldades daí advindas, pretendemos, na continuidade desta Proposta até sua redação final, acrescentar orientações bibliográficas mais detalhadas para facilitar o trabalho em classe, como também coletâneas de textos e documentos históricos que auxiliem o professor em seu cotidiano. (São Paulo, 1986, p. 5)

As críticas insistentes ao uso do livro didático, a defesa da nova metodologia de ensino à produção de

material didático e a formação acadêmica dos professores em estudos sociais geraram novos protestos. Esses cursos continuavam existindo mesmo, segundo Martins (2000), com as manifestações dos profissionais e das entidades contra a expansão e manutenção dessa modalidade de ensino. Muitos professores que ministravam aulas nas escolas estaduais não tinham conhecimentos teóricos suficientes na área de história para desenvolver as sugestões da nova proposta e relutavam quanto à possibilidade de sua aplicação, como pode ser constatado nos relatórios de estágios:

A maioria que leciona hoje não está preparada para absorver e transmitir o que a proposta tem em vista, tanto por falta de preparo de muitos, a acomodação de outros e a própria falta de tempo da maioria. Além disso, junta-se a falta de estímulo em mudar a situação existente, pois falta material adequado e um salário condizente e estimulador para que o professor tenha condições de introduzir as mudanças e objetivos da proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (Relatório 3, 1987)

Os debates entre os professores da área organizados pelo Governo Estadual conduziram a várias interpretações sobre a utilização do eixo temático em sala de aula, como se o tema “trabalho” – por ser único – impedisse o professor de tratar com os vários conteúdos sugeridos. Em um dos relatórios de estágio, encontra-se o registro da opinião do professor:

Um dos pontos contra a proposta que o grupo (dos professores) levanta é que ela, da maneira como foi imposta, tornou-se tão dogmática quanto a anterior. Outro ponto contra é o próprio eixo escolhido: o trabalho, que é visto como pobre e fechado, por impedir o desenvolvimento dos conteúdos por outros ângulos. (Relatório 2, 1987)

Outro professor entendeu que o eixo temático reduziria os conteúdos básicos, porque deveria, a partir de então, ensinar a história de modo linear. Suas críticas indicam que via naquele eixo “um novo golpe” na qualidade do ensino público. Nos relatórios produzidos pelos professores nos debates patrocinados pelo governo estadual, notou-se que

[...] nem sempre era apresentada a rejeição total ou a aceitação incondicional. Alguns aspectos conviviam harmoniosamente em um mesmo relatório. No entanto, as sínteses elaboradas por supervisores, diretores de escola ou mesmo por professores representantes de escolas

buscavam, em geral, classificar as observações dos professores entre contra ou a favor da proposta. Em algumas sínteses a classificação vai além, estabelecendo como conservadores aqueles que se posicionaram contra a proposta e como progressistas os favoráveis. (Silva, 1999, p. 62)

As sínteses desses debates demonstravam que os professores não recusavam a proposta. Apenas apontavam críticas e sugestões, principalmente pela falta de material didático, por sua formação acadêmica falha e pelas difíceis condições de trabalho – este foi mais um ano de greve dos professores. Em um dos relatórios de estágio, esta posição de incerteza também pode ser notada. O professor entende a “Proposta” como algo inovador, mas, ao mesmo tempo, indica a impossibilidade de adequá-la à realidade:

Com relação ao projeto de mudança da CENP, para a área de história, seu posicionamento foi muito lúcido e objetivo: a proposta, segundo ele, é bastante interessante e a mudança no esquema atual é necessária. Porém, essa proposta excede bastante a realidade existente no país, tanto no que se refere aos alunos como aos professores. Quanto aos alunos, é improvável a obtenção dos objetivos propostos pela proposta da CENP, com a atual realidade dos alunos que freqüentam nossas escolas, pois mais do que mudar a realidade do ensino, é preciso mudar a própria realidade econômica, social e cultural desses alunos, pois sem isso não se conseguirão alunos que alcancem os objetivos contidos na proposta da CENP. Já em relação aos professores, coloca o professor que a maioria dos professores que lecionam hoje não estão preparados para absorver e transmitir o que a proposta tem em vista, tanto por falta de preparo de muitos, a acomodação de outros e a própria falta de tempo da maioria. (Relatório 3, 1987)

Os professores criticavam a fragilidade na execução da proposta, por falta de material pedagógico e de melhores condições salariais, mas apoiavam as mudanças sugeridas na forma de desenvolvimento dos conteúdos e da metodologia. Cunha (1995) concorda com as críticas dos professores e classifica a proposta como inaplicável; todavia, lembra fatores que contribuíram para impossibilitar sua aplicação. Indica a dificuldade de se usar a prática da pesquisa em todas as séries do ensino, porque os procedimentos não foram detalhados, mas simplesmente transferidos para o ensino, sem articulação – criou-se apenas uma “identificação metodológica”, que se vinculava à rejeição do uso da teoria, já que todo o conhecimento deveria ser construído pelos alunos, a partir de suas

experiências de vida. O autor discorda da equipe que elaborou a proposta e não crê nas possibilidades mínimas de sua implementação, devido ao despreparo dos docentes na utilização em aula de documentos e da iniciação à pesquisa.

Na verdade, as críticas sobre a deficiente formação dos professores remontam à discussão sobre a licenciatura curta em estudos sociais. Desde sua criação, no final da década de 1960, continuava a formar profissionais habilitados para lecionar estudos sociais na 5ª e na 6ª séries e que, se não existissem profissionais habilitados com licenciatura plena em história, poderiam assumir as aulas da 7ª e da 8ª séries.

Além das dificuldades e das críticas sinalizadas pelos professores nos relatórios de estágio e nos relatórios dos debates, há ainda os editoriais de alguns jornais de São Paulo. Esses criticavam o caráter politizado da “Proposta curricular” e o incentivo ao rebaixamento do nível do ensino público. A justificativa para tanto era a forma como os conteúdos eram apresentados, de modo temático, pois assim poderiam ignorar fatos importantes e favorecer a tendência ideológica “de esquerda” que, segundo esses periódicos, predominava na equipe de história da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Considerações finais

Os cursos de estudos sociais foram extintos na década de 1980. Muitas das instituições de ensino que o ofertavam ao público continuaram a oferecê-lo, mas com dois anos de duração, e com a necessidade de os alunos cursarem mais dois anos após o seu término. Esses dois anos seguintes possibilitariam ao aluno adquirir a habilitação plena em história ou em geografia.

A disciplina de história, nos anos da ditadura militar, teve suas aulas semanais reduzidas e, conseqüentemente, seus conteúdos; em algumas séries chegou a ser suprimida e substituída por estudos sociais, em outros casos foi alternada com as aulas de geografia. Essa situação ocorreu quando o governo do estado de São Paulo resolveu que apenas uma das duas disciplinas – história ou geografia – poderia ser ministrada no mesmo ano escolar. Mas, mesmo com todas as adversidades ocorridas; a disciplina de história retornou paulatinamente no final da década de 1980 aos currículos das escolas estaduais de ensino de 1º e de 2º graus.

Os professores resistiram às sugestões metodológicas apresentadas pelo governo durante esses anos, mas acabaram por incluí-las paulatinamente no seu cotidiano. A prática pedagógica tende a permanecer

e resistir às inovações, mas os livros didáticos e as propostas metodológicas oficiais, insistentemente, reforçaram o seu ponto de vista, contribuindo para as alterações na prática cotidiana da sala de aula.

Referências

BRASIL. *Lei federal nº 5.692*, de 11/8/71(a).

_____. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 853*, de 12/11/71(b).

_____. *Guia Metodológico para Cadernos MEC – história*. Rio de Janeiro: MEC – Fundação Nacional de Material Escolar, 1971(c).

CUNHA, Luiz A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo, Niterói, Brasília: Cortez, Editora da Universidade Federal Fluminense, FLACSO do Brasil, 1995.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. Tese (Doutorado em Educação). FE/UNICAMP, Campinas.

PRADO, Eliane M. *As práticas dos professores de história nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). PUC/SP, São Paulo.

SÃO PAULO. *Subsídios para implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*. 2ª reimpressão. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1981.

_____. *Proposta curricular para o ensino de história – 1º grau*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1986.

_____. *Proposta curricular de história e geografia para o 2º grau*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1978.

SILVA, Maria Heloisa A. da. *A participação do professor no processo de reforma curricular promovido pela CENP da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na década de 80*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/SP, São Paulo.

VEIGA, Ilma Passos A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

Recebido em julho de 2008

Aprovado em setembro de 2008

Sobre a autora:

Eliane Mimesse é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.