



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

**O PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA DE
CAMPINA GRANDE E OS FATORES DA CRISE NO
ENSINO DE HISTÓRIA**

Francisco de Assis Cunha de Lima

CAMPINA GRANDE – PB
2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

**O PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA DE
CAMPINA GRANDE E OS FATORES DA CRISE NO
ENSINO DE HISTÓRIA**

Orientadora: *(MS) Silêde Leila O. Cavalcanti*

Francisco de Assis Cunha de Lima

CAMPINA GRANDE – PB
2004

**O PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA DE
CAMPINA GRANDE E OS FATORES DA CRISE NO
ENSINO DE HISTÓRIA**

Monografia apresentada
a coordenação do curso de
história para obtenção do grau
de Licenciado em história

Orientadora: *(MS) Silêde Leila O. Cavalcanti*

**CAMPINA GRANDE – PB
2004**



Biblioteca Setorial do CDSA. Março de 2024.

Sumé - PB

Francisco de Assis Cunha de Lima

**O PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA
PÚBLICA DE CAMPINA GRANDE E OS FATORES
DA CRISE NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Aprovada em: __ de 2004

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Silêde Leila Oliveira Cavalcanti (MS)
(Presidente – Orientadora)

Prof. Harry Charriery
(2º Membro)

Prof Rosilene Dias Montenegro (Dr^a)
(3º Membro)

CAMPINA GRANDE – PB.
2004

RESUMO

Os muitos e variados desafios sociais ao Brasil enfrentar neste século. Só podem ser superados através de um modelo de educação fundado na, e para, a democracia e voltada para a construção do sujeito histórico, como novo cidadão, atuante no empenho de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, o ensino de história assume papel fundamental. Entretanto, a realidade do professor de história do ensino médio na escola pública em Campina Grande aponta para um quadro de despreparo frente a esse professor, confirmando assim, pois, a crise no ensino de história (paradigmas modernos na pesquisa histórica – permanência de paradigmas tradicionais no ensino desta). Todavia, a despeito dos muitos fatores que contribuem para essa realidade, um se apresenta de modo mais forte: a desvalorização do professor Enquanto proletário da educação – condição, esta, imposta pelo sistema capitalista.

AGRADECIMENTOS

- ✓ A Deus, que nos deu o dom da vida, nos presenteou com a liberdade, nos abençoou com a inteligência e nos deu a graça de lutarmos para a conquista das nossas realizações. A ele cabe o louvor e a glória, a nós cabe agradecer.
- ✓ À minha orientadora, professora Silêde Leila Oliveira Cavalcanti, que, no limite do sacrifício, com paciência e dedicação materna, orientou-me exemplarmente na realização deste trabalho. O meu agradecimento especial.
- ✓ À amiga Maria Dilma Guedes que, com dedicação samaritana, revisou o trabalho dando-lhe mais beleza a linguagem.
- ✓ À amiga Rosângela de Lima Santos (Rosa), secretária da coordenação do curso de história, pelo incentivo demonstrando assim, que amizade não tem preço.
- ✓ Ao amigo Cirilo Neto, pelos debates e incentivo na árdua tarefa da pesquisa e análise.
- ✓ Às professoras examinadoras, Maria Liège Freitas e Rosilene Montenegro que gentilmente aceitaram avaliar este trabalho.
- ✓ Aos professores do departamento, que com rigor e seriedade, nos faz avançar nos caminhos do conhecimento.
- ✓ Aos professores informantes na pesquisa as suas valiosas contribuições.
- ✓ À minha esposa Eunice;
- ✓ Aos meus filhos, Feuber, Kleber, Diego e Mayanny;
- ✓ E aos meus netos;
- ✓ Enquanto a história representa um grande teorema, que, exige intermináveis demonstrações, vocês representam a verdade absoluta de um postulado cujo amor precisa ser demonstrado.

EPÍGRAFE

“A história é a substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são os portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e a transmissão de cada estrutura social.”

“Todo homem é, ao mesmo tempo, ente particular – individual – e ente humano – genérico –, ou seja, uma ‘singularidade’ e, simultaneamente, uma parte orgânica da humanidade, da história humana.”

(Heller, Agnes. O cotidiano e a História. São Paulo, Paz e Terra, 1970. P.2.)

*“E quem garante que a História
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória?
A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue [...]”*

*Canción Por La Unidad Latinoamericana
(Pablo Milanez).*

"Fabricador de instrumentos do trabalho, de habitações, de culturas e sociedades, o homem é também agente transformador da História. Mas qual será o lugar do homem na História e o da História na vida do Homem?"

LE GOFF, Jacques. Reflexões sobre a História. Lisboa, edições 70, 1982. P. 3.

"(...) Artigo Final

fica proibido o uso da palavra liberdade, a qual será suprimida dos dicionários e do pântano engano das bocas. A partir desse instante a liberdade será algo vivo e transparente como um fogo ou um rio, e a sua morada será sempre o coração do homem."

**Os Estatutos do homem
(THIAGO DE MELLO)**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
APRESENTAÇÃO	07
CAPÍTULO I	08
CAPÍTULO II	13
CAPÍTULO III	22
CONCLUSÃO	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	51
ANEXOS	53

INTRODUÇÃO

Vivenciando o processo educacional na escola pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Campina Grande ao longo dos últimos quinze anos, adquiri significativa experiência no período de uma década e meia, o que me permite tecer algumas considerações a respeito da grave problemática que perpassa o ensino de História na rede pública desta cidade.

Consciente da problemática educacional no país como um todo o meu interesse, a nível local, Campina Grande, reside no fato de ser partícipe direto do processo seja na condição de diretor, coordenador escolar ou de professor de história, vivendo o dia-a-dia da realidade escolar.

Todavia, essa condição, talvez privilegiada, me autoriza observações um tanto sombria sobre a qualidade da educação oferecida nessas escolas. Tais observações constituem, ao mesmo tempo, uma profunda preocupação com o descaso para com a educação, num momento em que ela se torna quanto mais necessária ao enfrentamento dos grandes desafios sociais que se avolumam cada vez mais no Brasil globalizado.

Nesse sentido, como professor de história a preocupação maior para mim constitui saber se o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina na escola pública (de nível médio nesta cidade) responde adequadamente à imensa responsabilidade que esta disciplina assume na construção do sujeito histórico – este entendido não mais no sentido Hegeliano ou da história tradicional, como de grandes personagens, homens célebres, etc., mas sim numa nova perspectiva histórica e social pensando como cidadão comum, porém, crítico, reflexivo e atuante, capaz de transformações sociais e construtor da sua cidadania plena – como novo cidadão.

Assim sendo, tal preocupação motivou o meu interesse por esta pesquisa, tendo como objetivo específico avaliar o perfil do professor de história no ensino médio em escolas públicas de Campina Grande. Adotando uma metodologia de entrevistas, além de literatura bibliográfica, selecionamos aleatoriamente uma amostra de dez (10) professores com formação específica em licenciatura em história de dez (10) escolas públicas de ensino médio. O intuito das entrevistas foi formar um banco de dados avaliativos que permitissem,

respaldada pelas leituras bibliográficas, instrumentalizar nossas análises, numa pesquisa marxista.

Finalizada a pesquisa, expomos este e os resultados obtidos em três capítulos:

No primeiro apontamos, de modo breve os principais desafios que o Brasil enfrenta neste século e milênio interligando-os à educação como meio do indivíduo se tornar sujeito histórico e novo cidadão, colocando-se como condição única de superação destes desafios; ao mesmo tempo apontamos a partir destas as nossas justificativas e o objetivo da proposta de pesquisa desta monografia.

No segundo capítulo, expomos três conceitos de educação nas perspectivas: geral Weberiana e Marxista. Damos ênfase a esta última por construir o instrumento de cidadania e de democracia, no caso, democracia formal e substancial.

No terceiro capítulo, vivenciamos o processo educacional da escola pública em Campina Grande – relacionando dados e conceitos. Apresentamos os objetivos da educação, do ensino geral, e do ensino específico de história. Neste, procedemos a uma breve problematização dos conceitos tomando como base a crise no ensino de história e das tendências pedagógicas. Relatamos a mínima experiência de vivência no processo educacional na escola pública de nível médio em Campina Grande, na condição de diretor e coordenador escolar e de professor de história. Selecionamos os fatos mais relevantes com o intuito de dá ao leitor uma informação prévia sobre a realidade escolar, em termos de relações profissionais entre seus agentes.

Apresentamos também as análises dos dados e, a partir destes, problematizamos todos os conceitos tratados, com o objetivo de, numa perspectiva marxista, mostrar o perfil do professor pesquisador do seu despreparo, bem como o da má qualidade do ensino público, reside na sua desvalorização enquanto proletário - condição imposta pelo sistema capitalista.

Enfim, a nossa proposta com essa monografia consiste em despertar o interesse da comunidade em geral ao debate mais amplo sobre a questão da educação em Campina Grande e no Brasil.

APRESENTAÇÃO

Quando decidimos pesquisar a realidade do professor de história no ensino médio na escola pública em Campina Grande, tínhamos em mente o grau elevado de responsabilidade que estávamos assumindo; entretanto, era impossível avaliarmos o trabalho que teríamos pela frente. Hoje, ao apresentarmos esta monografia, podemos não apenas avaliar o trabalho que tivemos, como também o sentimento de realização.

A velocidade das mudanças que correm no mundo do qual somos parte integrante, exige uma postura muito dinâmica de todos aqueles que querem acompanhá-las. E quando se fala ou se pensa naqueles que estão envolvidos com a produção e mediação do conhecimento, essa preocupação é ainda maior. Afinal, o professor acusado por todos os lados como um dos principais responsáveis pela má qualidade da educação - acusações, estas, muitas vezes desprovidas de análises mais profundas e acuradas sobre a sua realidade pessoal e profissional (como já dizia Confúcio: *“Fácil, é acusar; difícil é explicar”*) -, constitui o fomentador do progresso social, cultural e moral do indivíduo como cidadão.

Nesse sentido, nunca o papel do professor foi tão importante como hoje. As portas de novas exigências educacionais, ele deixa de ser um transmissor e reproduzidor de informações, para assumir papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, deve considerar nos erros dos alunos possibilidades concretas de identificação de suas dificuldades, compreendendo e motivando-os; deve construir e reconstruir o conhecimento com seus ávidos pupilos em parceria com a vivência social, e nunca ao largo desta.

A sociedade não pode ficar alheia a esse processo, pois o que está em jogo é a construção da cidadania de seus filhos. O mínimo que se espera dela é a real valorização da educação e dos seus educadores. É preciso de forma definitiva participar atuando, e não passivamente, lamentando os problemas se amontoarem.

Acreditamos que esta humilde monografia como pequeno e simples exercício de reflexão e análise, possa contribuir como incentivo ao debate mais amplo sobre o problema em questão.

Francisco C. de Lima - abril de 2004

CAPÍTULO I

ENTENDENDO A DEMOCRACIA E A CIDADANIA

O novo século e milênio impõem ao Brasil a emergência de muitos desafios a enfrentar e superar: desigualdade social extrema, analfabetismo, desemprego, violência, conflitos agrários, desrespeito aos direitos humanos e as minorias, violência contra a mulher, trabalho escravo e infantil, fome e miséria, etc. Enfim, enfrentar e superar tais desafios para proporcionar a sua imensa população de excluídos, um mínimo de dignidade, de cidadania.

Isto porque, nos tempos hodiernos a pretensão do atual governo¹ reside em transpor o conceito de cidadania da esfera mais teórica – como fora sua existência até recentemente – para a prática mais efetiva. Cidadania amplia o seu significado anterior – direito a documentos e votar – para assumir no novo Estado Social², o significado de Inclusão, esta, entendida como participação ativa e efetiva no espaço de produção social, ou seja, espaço político, econômico e cultural.¹

Entretanto, cidadania, enquanto condição, está condicionada à Democracia. Cidadania e Democracia são, pois, condições de existência entre si, complementares e indissociáveis. E, como tais, ambas não existem naturalmente, tampouco se cria por decretos; são construídas como processos práticos no exercício destas.

Todavia, a construção da cidadania e da democracia exige um aporte educativo que a verbalize enquanto processo construtivo, crítico e reflexivo. A educação formal, pois, se apresenta como o aporte, vetor necessário na construção desse processo.²

Assim, nesse sentido, a Educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativo no preparo de uma cidadania, capaz de enfrentar as demandas sociais cada vez mais complexas e exigentes, a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e éticos.

Logo, educar para a cidadania e o exercício desta, em sociedades que estão questionando a si mesmas e onde a escolha, ou imposição, da integração e da solidariedade compete com a da segmentação, exige um processo bastante diferente do que foi há algumas

¹ Governo Lula (Discurso do presidente à nação ao completar o primeiro ano de governo)

² Também denominado por BOBLO (1989) como Terceiro Estado. Este caracterizado pela inclusão dos indivíduos como cidadãos plenos na sociedade.

décadas atrás. Hoje, à emergência de relações sociais cada vez mais complexas, da sociedade e do conhecimento, faz-se necessário uma nova cidadania: o ser humano, o indivíduo como sujeito histórico.

Todavia, segundo Vitor H. PARO (1999), a adoção de uma concepção de ser humano como sujeito histórico exige que se considere o fato de que as relações entre cidadania, democracia e educação se dão em tal reciprocidade que cada um dos termos contém necessariamente os demais.

O termo cidadania, embora tendo origens que remontam à antiguidade grega, possui um significado moderno e complexo que não podia ser alcançado pelas sociedades daquela época. Para compreendê-lo é preciso ter presente que cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como um ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria de indivíduo. Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares detém propriedades sociais, que o faz exemplar de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas mesmas características, ou seja, sociabilidade.

Porém, estas características não advêm de sua simples condição natural, mas do fato de pertencerem a uma sociedade historicamente determinada. Dizer isso implica considerar o conceito de homem histórico, construtor de sua própria humanidade, ou seja, que é, ao mesmo tempo, natureza e transcendência da natureza. Ao transcender a natureza a sua própria constituição como ser histórico.

Mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos em sociedade. Nessa relação, é preciso que, além de sua condição de sujeito, seja preservada a condição de sujeito dos demais; ou seja, a ação do indivíduo diante dos demais deve ocorrer de tal modo que, para preservar seus direitos – como direitos de indivíduo e não como privilégios de pessoa –, sejam preservados também os direitos dos demais.

Assim sendo, o indivíduo estará considerando também seus próprios deveres universais. São, pois, faces da mesma moeda e configuram a base da cidadania moderna.

Também a democracia, apesar de sua origem remota, transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida. Assim, ela já, não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de “Governo do Povo” ou sem sua versão formal de “Vontade da Maioria”, mas sim em seu

significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente.

Nesse sentido, a cidadania, como síntese de direitos e deveres, constitui-se fundamento da sociedade democrática. A democracia é importantíssima no âmbito político e social, mas, para efetivar-se, de fato, como mediação de uma vida social norteada por princípios histórico-humanos de liberdade, ela precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e coletiva.

Assim, embora vital, não basta haver regras que regulem pelo alto, fazendo o ordenamento jurídico-político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia. Daí a relevância do exercício concreto e cotidiano da cidadania: só na sociedade democrata com cidadãos democratas.

Tudo isso evidencia a importância da educação tanto para a cidadania quanto para a democracia. Compreendida como a apropriação do saber historicamente produzido, a educação é o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração para geração.

Desse modo, a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico. Isto é, se o indivíduo se faz histórico porque é o construtor de sua própria humanidade, e se essa criação só se dá pela mediação dos conhecimentos, técnicos, valores, instrumentos, tudo enfim o que consubstancia a cultura construída pelos próprios indivíduos, então a educação, ao propiciar a apropriação dessa cultura, é imprescindível para o desenvolvimento histórico.

Em particular, a democracia não pode ser imaginada sem a atualização histórico-cultural de seus cidadãos, proporcionada pela educação, posto que ela mesma é um valor construído historicamente a ser apropriado pelos indivíduos. Por sua vez, a verdadeira educação deve ser necessariamente democrática posto que, por seu caráter histórico supõe a relação entre sujeitos autônomos, cidadãos.

Do mesmo modo, sem apropriação da cultura, não há condições para a cidadania, ou seja, há um mínimo de cultura produzida historicamente que o indivíduo precisa assimilar para poder viver e desempenhar seu papel social à altura de seu tempo e da sociedade em que

está inserido: além do que “*ser cidadão, e ser indivíduo, é algo que se aprende*” segundo DAMATTA (1991).

Portanto, é na emergência das exigências das complexas sociedades modernas – pós-modernas – que se insere esse novo conceito de cidadania e democracia. Conceitos estes, ampliados na construção do sujeito histórico.

Contudo, nessas novas exigências a presença do educador e da escola, que supri as necessidades exigidas na construção desse processo democrático-cidadão, assume importância capital.

A história, enquanto ciência da análise e interpretação dos fatos, torna-se um dos mais valorosos instrumentos mediador e construtor de processo. Assim, o profissional dessa área chama para si uma imensa responsabilidade na preparação do sujeito histórico, como mediador de conhecimentos e interpretações destes no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, para tanto, é necessário que tanto o educador como a escola estejam necessariamente adequados a essa nova realidade nas suas área de atuação. Portanto, a nossa proposta consiste em analisar e avaliar o perfil do professor de história no ensino médio das escolas públicas de Campina Grande, bem como as metodologias que este utiliza no processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA FORMAL E
SUBSTANCIAL: DEFINIÇÕES E TENDÊNCIAS**

Adotar uma concepção de cidadania enquanto sujeito histórico, capaz de transformações sociais nas modernas sociedades onde as relações sociais tomam-se cada vez mais complexas, significa construir um novo significado de cidadania e uma nova práxis para esta fundamentada nessa complexidade de relações emergentes da dinâmica social.

Tal dinâmica, oriunda da multiplicidade cultural, característica das modernas sociedades, emergenciando uma gama de novos valores, só pode ser analisada e interpretada sob uma perspectiva de uma cidadania educada para uma práxis mais efetiva no sentido de atender as demandas que a dinâmica social impõe ao todo coletivo.

Todavia, a construção de uma nova cidadania, enquanto sujeito histórico, segundo PARO (1999) só pode ser viabilizada através de uma educação prioritariamente voltada para a democracia.

Assim, para darmos prosseguimento às nossas análises em questão, qual seja, a construção do sujeito histórico, e nessa, o perfil do professor de história nesse processo, partiremos das definições dos conceitos de educação e dos seus paradigmas, e de democracia, nos seus diversos aspectos anteriores e atuais.

EDUCACÃO:

O termo educação é muito amplo e, como tal, praticamente todos os significados na integração do indivíduo ao meio social, toma-se verdadeiro. Todavia, dentre as muitas maneiras de conceituá-la, pode-se de dizer que: educação compreende todas as influências que o meio pode exercer no indivíduo durante a sua vida; abrange quer a formação profissional ou social, que a formação intelectual ou moral.³

³ Nesse sentido, José Artur GIANOTTI em brilhante artigo aponta que a construção do sujeito-histórico como novo cidadão, reside na superação de conceitos e paradigmas até então vigentes e na reelaboração de novos, tendo estes como princípio a ampliação do conceito de democracia. (Folha de São Paulo, outubro de 2000, Caderno Especial).

A educação conforma o indivíduo no seu papel de homem na sociedade em que vive, o que constitui no fundo, a sua verdadeira história, ou antes, da idéia dele que se faz ao tomo da história.⁴

Segundo BRANDÃO (1985),

“Ninguém escapa da educação: em casa, na escola, na igreja, na rua, etc. a educação existe um imaginário dos grupos sociais. E sempre se espera ou se diz que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor de acordo com as imagens que se tem uns dos outros. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar”.

WEBER (IN: RIBEIRO, 1975), conceitua educação definindo-a em três tipos: a primeira destina-se a fazer desabrochar as habilidades supostamente inerentes ao indivíduo; A segunda realiza-se com o objetivo de estereotipar o indivíduo dentro de uma linha de rotina tradicional; a terceira procura transmitir racionalmente certos traços ao indivíduo, treiná-lo em habilidades específicas, levando-o a pensar e atuar independentemente.”

A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA MARXISTA⁵

Segundo GOMES (1989), apesar da extensão do conceito, o pensamento de MARX sobre a educação está muito disperso em sua obra. Contudo, a definição de educação, suas relações e importância estão condicionadas ao modo de produção. Ou seja,

Os fatores econômicos são os determinantes fundamentais da estrutura social e da mudança. A estrutura social tem três aspectos: as forças materiais de produção como base, isto é, os métodos pelos quais o homem assegura sua subsistência, relacionando-se com a natureza; as relações de produção, que incluem relações e direitos de propriedade, envolvendo

⁴ É também um fato que qualquer sistema de educação corresponde a um regime econômico, social, político, religioso e uma situação humana. Todos os sistemas, evidentemente regido por uma ideologia. Entretanto, todo sistema de educação é elaborado para responder às necessidades, idéias e costumes da época em qual está situado. Por consequência, “A educação toca em tudo: na economia, na política e técnica, na evolução das idéias e dos costumes; parte essencial da história da humanidade, esta é talvez, o aspecto mais profundo da história da civilização”.(GAL, 1979).

⁵ Esta também nos interessa mais perto, pois consiste a base com a qual analisaremos o perfil do professor de história do ensino básico na escola pública em Campina Grande, principalmente, as concepções Neomarxistas de Antonio Gramsci

as relações entre os homens; e as superestruturas legais e políticas e as idéias e formas de consciência social. A dinâmica do sistema é baseada no modo de produção que condiciona as relações sociais e a superestrutura, onde está incluída a educação.

A história é a história da luta de classes: as classes sociais são os grupos mais importantes da sociedade e se encontram em oposição, com base em sua posição econômica e interesses diversos e divergentes. A história segue, pois, em movimento dialético da oposição de classes;

A cultura das sociedades de classe é caracterizada pela ideologia. E as idéias estão intimamente condicionadas pelo modo de produção. Assim a classe que dispõe dos meios de produção controla e mantém os meios de produção e difusão intelectual, inclusive a educação. Como consequência, as idéias da classe dominante são corporificadas sob a forma de ideologia, de tal modo que a posição do grupo no poder seja legitimada. Assim, a ideologia impede as pessoas de reconhecer seus reais interesses, de tal modo que elas adquirem uma “falsa consciência”.

Em coerência com estes princípios gerais, a educação, segundo a ótica marxista, inclui todos os processos que contribuem para a formação e mudança da consciência e do caráter das pessoas. Portanto, este conceito inclui não só a escolaridade, mas também a socialização em geral.

Segundo MARX, a educação é peculiar no sentido de que

“... de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas, de outro lado, é necessário um sistema educacional adequado para produzir-se a mudança das circunstâncias sociais.” (MARX, 1964).

EDUCAÇÃO QUANTO AOS PARADIGMAS

Os paradigmas, ou tendências, da educação, com os quais esta vem se processando ao longo do tempo, pode ser classificado em:

ESCOLA TRADICIONAL

Essa se caracteriza pela ênfase na memorização. E aula expositiva. Nesta, o papel do professor reside em transmitir os conhecimentos e o aluno constituiu-se como receptor, passivo, depende da atividade do professor, bem como a prioridade quanto aos conteúdos reside na quantidade.

ESCOLA NOVA

Na Escola Nova o processo educativo consiste em aprender a aprender. As aulas são ministradas com ênfase no desenvolvimento psicológico do aluno. Nessa escola, o aluno constitui o centro do processo e o professor desempenha o papel de facilitador nesse processo, sendo os conteúdos selecionados de acordo com o interesse dos alunos.

ESCOLA TECNICISTA

O processo educativo nessa escola prioriza a busca da produtividade com ênfase nas técnicas. Os conteúdos perdem o valor e o que se torna importante são os meios (Manuais, Filmes, Slides... etc.) O aluno nessa escola constitui a pessoa a ser capacitado para o mercado de trabalho, e o professor é o técnico nesse processo.

ESCOLA CRÍTICO-SOCIAL⁶

O processo educativo dessa escola consiste na valorização da escola como instituição para instrumentalização ao saber universal. Os conteúdos adotados nessa escola priorizam a

⁶ Esta constitui nosso ingresso mais de perto, pois constitui o centro das nossas avaliações sobre os nossos objetivos.

cultura universal, defendidos a partir de sua função social. O aluno nessa escola constitui o sujeito concreto e participe do processo histórico e o professor, o mediador constitui o mediador entre aluno e conhecimento.

A Escola Crítico-Social, também conhecida como pedagogia sócio-histórica tem em VYGOTSKY (1993) um dos nomes mais expressivos. Suas idéias ganharam destaque na educação, pois enfatizam a construção do conhecimento. Ele destacou a influência e a importância do social sobre o desenvolvimento humano. Palavras-chave como mediação, interação, função social, processo dialógico e níveis de desenvolvimento (proximal, potencial e real) são contribuições responsáveis pelas modificações e avanços na educação nas últimas décadas. Embora não sejam uma prática ou um método pedagógico, as idéias deixadas por Vygotsky e seus seguidores nos levam a refletir sobre as questões da educação propiciando a criação de um trabalho significativo que privilegia ao aluno a argumentação, a visão crítica da realidade, a observação, a reflexão e a apropriação de instrumentos culturais que permitem a modificação e a interação social. Isto porque o homem nasce inábil, dependente do outro; essa imperícia é que leva à criação do coletivo. Desde o seu nascimento, o desenvolvimento do sistema emocional da do indivíduo passa a dar significados às suas ações (WALOON, 1988).

É fundamental registrarmos também as contribuições de Jean Piaget (1986) para o construtivismo. Alguns de seus postulados já tiveram grandes avanços com a teoria de Vygotsky, porém é importante ressaltarmos a questão de que ambas concepções se complementam.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo é construído por meio das interações do sujeito com o objeto - não valorizando o meio como Vygotsky, porém também não o descarta. Logo a cognição se desenvolve pela assimilação do objeto de conhecimento, interligando-se às estruturas anteriormente formadas. Daí decorre o que se chama de processo de acomodação que é quando o indivíduo assimila os novos conceitos por meio do "agir sobre eles".

Segundo Piaget, o processo de aprendizagem caracteriza-se como modificações, descobertas e inventos a partir da construção de sistemas de significações.

Portanto, ao se definir uma concepção pedagógica que embase uma obra ou uma prática educativa, têm-se como suporte as tendências educacionais.

Na pedagogia sócio-histórica são os estudos e idéias de Vygotsky, que como vimos, embora não tenha elaborado uma pedagogia, deixou contribuições à educação. Seus

postulados defendem que desde o nascimento o ser humano vive impregnado de cultura, e o próprio desenvolvimento da inteligência é fruto dessa convivência. Sustenta ainda, que todo conhecimento é construído socialmente no âmbito das relações humanas.

Partindo dessa concepção o conhecimento é definido como algo que se constrói, dinâmico que leva ao crescimento ao aproximar-se dos objetos significativos, processo, este reflexo das experiências de vida de cada indivíduo. Uma das concepções atuais de conhecimento é, também para a ciência histórica, o que possibilita pensar na idéia de rede de significados, que leva em consideração as diferentes concepções de inteligência e os processos pelos quais cada ser humano aprende.

DEMOCRACIA FORMAL E DEMOCRACIA SUBSTANCIAL

O ideal de uma sociedade verdadeiramente democrática é que ela seja uma democracia formal e substancial. Embora haja variações nos graus de aproximação. Desse ideal, sabe-se que pelo menos até agora nenhuma nação preencheu totalmente tais requisitos, o que não impede de elaborarmos projetos a serem perseguidos na construção de um mundo melhor.

A Democracia Formal: Consiste no conjunto das instituições características deste regime; o voto secreto e universal; A autonomia dos poderes; pluripartidarismo; representatividade; ordem jurídica constituída, liberdade de pensamento e expressão. etc. Trata-se, portanto, das “Regras do Jogo” Democrático, do estabelecimento dos meios pelos quais a democracia se exerce.

A Democracia Substancial: diz respeito não aos MEIOS, mas aos FINS que são alcançados, aos resultados do processo. Dentre estes valores se destaca a efetiva – e não apenas ideal – igualdade jurídica, social e econômica. Portanto, a democracia substancial diz respeito aos conteúdos alcançados de fato.

Há casos, porém. Como pode ser observado em vários países, em que pode haver democracia formal, sem que se tenha conseguido cumprir as promessas da democracia substancial, enquanto em outros pode haver democracia substancial implantada sem recursos. Ao exercício democrático do poder. É o caso das democracias para o povo, mas não pelo povo.

Assim, a democracia substancial pode ser refletida nos quatro elementos básicos do seu exercício:

a) Democracia Econômica, quando existe justa distribuição de renda, iguais oportunidades de trabalho, contratos livres, sindicatos fortes, etc. Tais aspectos podem levar ou não à efetiva democracia plena - formal e substancial - ao mesmo tempo. Pois se sabe que, por um lado, a livre concordância, sem os devidos cuidados para ser mantido o interesse coletivo, pode provocar conseqüências danosas para a maioria da população.

b) Democracia social, nesta, embora as pessoas participem de grupos diversos, ninguém pode ser discriminado, e todos devem ter possibilidade de acesso aos bens materiais como moradia, alimentação e saúde, e aos bens culturais em todos os níveis: educação profissionalização, lazer, arte, etc. É preciso existir abertura para a produção e consumo da cultura, e que não haja censura, a fim de que as informações circulem livremente. Numa sociedade democrática substancial o saber deve ser acessível a todos sem tomar-se privilégio de alguns.

c) Democracia Jurídica, a democracia supõe o Estado de Direito, o respeito à Constituição, a autonomia do Poder Judiciário. O Poder Autoritário se caracteriza pela submissão dos poderes Legislativo e Judiciário ao Executivo (um exemplo claro dessa submissão observado no Brasil durante o regime militar, quando os generais - presidentes governavam por meio de atos Institucionais (AI), indiferentes à soberania do Congresso).

Logo para ser substancial efetivamente, a democracia deve se basear em leis que realmente atendam ao interesse da comunidade e precisa contar com uma justiça ágil e persistente a pressões de grupos.

d) Democracia Política, o verdadeiro significado da democracia está no relacionamento com a coisa pública, separadas dos interesses particulares. Neste sentido há a exigência da institucionalização do poder, ou seja, quem ocupa o poder o faz enquanto representante do povo, e, como tal, não é proprietário do poder, mas ocupa um minúsculo espaço que será assumido também por outras pessoas, garantindo a rotatividade do poder.

O acesso ao poder na Democracia Política é ascendente, fazendo-se “de baixo para cima”, pela escolha popular e com os recursos do pluripartidarismo, garantia da oposição efetiva. Pois se a democracia supõe o consenso, isto é, a aceitação comum das regras. Após as discussões, tal procedimento não elimina a permanência do dissenso, a possibilidade de discordar sempre que necessário. Aliás, uma característica fundamental da democracia é a aceitação das opiniões divergentes. Faz parte do processo democrático “trabalhar o conflito e não negá-lo ou camuflá-lo”.

Além disso, a ampliação da democracia ocorre paralelamente à multiplicação dos órgãos representativos da sociedade civil, de modo a ativar as formas de participação dos cidadãos em geral. É isto que pode tornar a democracia um Policracia, o regime que não tem apenas um único centro, mas cujo poder se erradia para inúmeros pontos da sociedade. Nesse caso, por exemplo, são importantes as organizações tanto ocasionais como permanentes que representam interesses de setores da coletividade, tais como associações de bairros, mutirões, grupos contra a violência, grupos ecológicos, ao lado de outras importantes instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação de Imprensa, os partidos políticos, os sindicatos, etc.

Tal difusão de poderes dá condições para o melhor cumprimento da vontade geral, bem como para o controle dos abusos, exigindo-se maior transparência das ações nas diversas instâncias de poder.

Todavia, a formação do cidadão como sujeito histórico perpassa, obrigatoriamente, por um processo complexo de elementos e fatores com os quais se desenvolve a Práxis Democrática – condição imprescindível para o desenvolvimento do sujeito histórico em todos os segmentos sociais, nas atuais complexas sociedades.

Nesse sentido, a educação, enquanto condição *Sine Qua Non*, de todo desenvolvimento social, constituiu elemento central desse processo. Logo, com tamanha importância, os fatores constituintes do processo educacional devem estar inseridos adequadamente e aliados a uma Práxis – um fazer pedagógico – identificados com os objetivos a que se propõe o processo educacional. Assim sendo, fatores como o significado de educação, democracia e seus objetivos e Práxis Pedagógica só encontram respaldos às demandas sociais, quando refletidas por elementos como correntes ou tendências pedagógicas adequadas ao processo de ensino – aprendizagem, compatíveis a essas demandas sócias.

CAPÍTULO III

**VIVENCIANDO O PROCESSO EDUCACIONAL
DA ESCOLA PÚBLICA EM CAMPINA GRANDE –
RELACIONANDO DADOS E CONCEITOS**

Assim nesse sentido, as contribuições da VIGORSKY e PIAGET aos processos educacionais, principalmente à tendência da Escola Crítico – Social, permitiram atualmente uma reelaboração dos métodos de ensino em função das novas exigências sociais. Tais exigências, como produto da dinâmica social. Assim os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) indicam uma nova abordagem para os objetivos do ensino refletidos nos seguintes pontos.

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimento e verificando sua adequação.

Quanto aos objetivos do ensino de história, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam que o propósito deste reside na construção do cidadão reflexivo, crítico e atuante. Nesse sentido, para que tais objetivos obtenham êxito os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas políticas – institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social. Considerando critérios éticos;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

dia-a-dia, fazendo com que o tempo de aprendizado se apresente penoso para seus educandos, desarticulado de qualquer ligação com o prazer. Ao paradigma do

“Credencialismo, pelo qual educadores e educandos preocupam-se mais com exames e aprovações do que com a apreensão do saber e com o gosto pelo conhecimento, alia-se a meta essencial de preparar para a o mercado de trabalho ou para o vestibular” (PARO, 1999).

Com relação à dimensão social a educação na Escola Pública parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Pretendendo-se a um currículo essencialmente informativo (GADOTTI, 1997), ignora a necessidade de formação ética de seus educandos, como se isso fosse atribuição apenas da família. Mas, sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da educação com relação a sua dimensão social parece ser a sua omissão na função de educar para a democracia (GADOTTI OP. CIT). Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições presentes na sociedade brasileira – injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social, etc. – que só fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino médio⁹ uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encorajaste seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor.

Entretanto, entre os muitos fatores que contribuem para essa falha da educação o principal reside na forma de como se dá o processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas. Ou seja, a não correspondência entre a teoria e a prática, entre objetivos e resultados. E nesse sentido, o ensino de história é apontado como o caso mais grave, inclusive, há muito se fala em *“crise no ensino de história”* (CRUZ, 2001).

A denominada crise no ensino de história refere-se à dissonância entre pesquisa histórica e o repasse do conhecimento produzido nestas escolas. Tal dissonância diz respeito

⁹ Ensino Fundamental, aqui entendido enquanto 1º e 2º Graus (Ensino Básico).

quanto aos paradigmas¹⁰ adotados na pesquisa e os paradigmas adotados no processo de ensino-aprendizagem. O paradigma moderno adotado na pesquisa considera que:

“Como em muitas outras áreas do conhecimento, a história é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate que está longe de apontar para um consenso. Ao contrário do paradigma tradicional adotado no ensino que o considera pronto e acabado” (CRUZ, OP. CIT.)

Todavia, nossas abordagens (Paradigma Moderno) iluminam as análises políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos, de lutas sociais e de políticas públicas. Ao mesmo tempo, novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar. As dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres e crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Nesse propósito, continua sendo utilizado como fonte de pesquisa a documentação escrita e institucional (Paradigma tradicional), enquanto são considerados também documentos de diferentes linguagens – textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros, etc., (Paradigma Moderno).

Na pesquisa histórica podem ser encontrados diferentes abordagens teórico – metodológicas. Entre elas, tendem a se esgotar as que procuram explicar a vida social e a dinâmica de seu movimento no tempo por meio de teorias globalizantes (Euro-cêntricas), fazendo uso de categorias abstratas e de métodos hipotético-dedutivos. (Paradigma Tradicional). Têm sido fortalecidas, por outro lado, diferentes abordagens que enfatizam a problematização do social, procurando ora nos grandes movimentos coletivos, ora nas particularizadas individuais, de grupos e nas suas inter-relações, o modo de viver, pensar e agir de homens, mulheres, trabalhadores, que produzem, no dia-a-dia e ao longo do tempo, as práticas culturais e o mundo social, (PCN, História, 1998).

Nesta última tendência, que não deixa de abrigar diferentes modelos analíticos e conceituais, as obras, de arte, as articulações de poderes religiosos, os rituais, os costumes, as tradições, os desvios de comportamentos, as resistências cotidianas, os valores presentes em imagens e textos. As relações inter-pessoais e inter-grupais são abordadas em suas

particularidades, com suas inter-relações ou na respectiva de suas permanências e transformações no tempo. Tais estudos têm contribuído para revelar dimensões da história cultural, mentalidades e práticas de construção de identidades sócio-culturais. Têm solicitado, por sua vez, outras metodologias e teorias de iluminar os significados simbólicos das representações sociais e as relações que as práticas cotidianas mantêm com os processos históricos. Demandam, ainda abordagens capazes de lidar com a idéia de permanência na história, estimulando debates sobre o tempo e suas durações.

A ampliação de temas de estudo e de possibilidades, teórico-metodológico tem auxiliado o pesquisador a refletir cada vez mais sobre os fatores que interferem na construção do conhecimento histórico. Os estudos da cultura e das representações alertam, por exemplo, para o fato de que, assim como as obras de arte, os artefatos, os textos e as imagens estão repletos de significações - complementares e contraditórias -, as obras historiográficas, do mesmo modo, possuem seu tempo, seu lugar, seus valores e suas ideologias. O tema, as fontes, as análises as interpretações, como também o estilo e a estrutura textual, expressam a historicidade do conhecimento, a sua legitimidade científica e a sua inserção em um contexto histórico mais amplo.

Nesse sentido, segundo os PCN (OP. CIT). As pesquisas históricas desenvolvidas a partir de diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informações como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. Essas são experiências e vivências importantes para os estudantes distinguirem o que é realidade e o que é representação, refletirem sobre a especificidade das formas de representação e comunicação utilizadas hoje e em outros tempos e aprenderem a extrair informações de documentos, das suas formas e conteúdos. Para o estudo, a reflexão e a compreensão de realidades sociais e culturais.

Todavia, a despeito das inúmeras possibilidades e perspectivas que a pesquisa histórica abre ao processo de ensino, este, contudo, não a acompanha em termos de métodos, permanecendo assim preso ao antigo paradigma. Ou seja, segundo CRUZ (OP. CIT.). O modelo tradicional de ensino de história (1º e 2º Graus) tem se caracterizado pela transmissão de conhecimentos apresentados ao aluno como verdades inquestionáveis e pela

hierarquização expressa, tanto na valorização/desvalorização das disciplinas quanto na desvalorização do educando e da sua realidade.

Esse modelo promove uma visão limitada do conhecimento favorecendo a formação de repositórios de fatos e informações fragmentadas, contribuindo para uma concepção também a crítica da sociedade que passa a ser aceita também como pronto e acabado, portanto não passível de ser transformado.

Isto implica, uma concepção positivista do ensino de história, caracterizado pela idéia de um conhecimento absoluto, definitivo, já comprovado pelos fatos e transformações que ocorrem de maneira mecânica, num encadeamento de causas e conseqüências. Tal concepção percebe as ciências humanas como um conhecimento global, organizado todo o passado, localização da humanidade num contínuo harmonioso, que sofre transformações em conjunto, como se a humanidade constituísse num todo que envolve a partir de causas e conseqüências comuns. Enfim, nessa perspectiva há um conhecimento pronto e acabado, não passível, portanto, de questionamentos.

Assim, de acordo com o paradigma tradicional, a história é essencialmente a política, adota a narrativa como forma de transmissão de conhecimento; interessa-se principalmente pelo feito dos grandes homens; utiliza como fontes somente os documentos emanados do governo e preservados em arquivos; condiciona as explicações a uma causalidade mecânica; considerada a história como conhecimento objetivo que deve ser apresentado na forma de fatos.

Portanto, percebe-se, pois, que o modelo tradicional de ensino não considera o homem como um ser construtor e criador, que faz a sua construção através de sua ação, de seu trabalho sobre a natureza.

VIVENCIANDO O PROCESSO EDUCACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA EM CAMPINA GRANDE

Nos últimos quinze anos tenho vivenciado de perto a educação básica da rede pública em Campina Grande. Na condição de diretor e coordenador escolar e professor de história, a experiência adquirida nessa década e meia, como profissional da educação me permite tecer considerações bastante sombrias sobre a educação nesta cidade. Isto porque, diante dos fatos por mim observados, eu diria que mesmo um olhar generoso não poderá ter outra visão além da pessimista. De modo sucinto, explanarei as minhas observações sistematizadas nos três aspectos profissionais dos quais venho exercendo ao longo dos anos no sistema educacional da rede pública de Campina Grande.

Fui durante muitos anos diretor de algumas unidades escolares públicas de Campina Grande e alguns distritos. Durante o período em que estive na direção destas vivenciei o descaso para com a educação por parte do poder público, por parte dos professores e funcionários.

O Poder Público através da Secretaria de Educação proclama objetivos para educação fundamentada no que há de mais moderno em termos de legislação. Contudo, a sua prática vai de encontro aos objetivos desejados. Isto porque, ao nível de teoria e discurso, a educação é concebida como prioridade porque constitui a base do desenvolvimento social nos seus diversos segmentos; econômico, político e cultural. Logo, todas as condições serão dadas às escolas para o desenvolvimento de processos educacionais que respondam as demandas sociais. Condições, estas, como flexibilização curricular, planejamento, autonomia administrativa e recursos materiais como, estrutura física adequada, material didático, e demais recursos metodológicos, etc.

Entretanto, longe de tais “promessas”, o que se percebe é uma realidade que em nada condiz com a tese proclamada. Na prática, tanto a Secretaria de Educação como as regiões de ensino exercem, uma política autoritária, centralizadora, onde qualquer tentativa reivindicatória por autonomia torna-se objeto de punição. Por outro lado, o que se torna mais grave - Além da falta de recursos materiais em geral nas escolas dos baixos salários de professores e funcionários -, são as perseguições políticas e discriminações a diretores,

professores e funcionários, quando estes não são correligionários do “Bloco” que se encontra no poder.

Tais perseguições de modo mais comum através da transferência do local de trabalho (no caso, transferência do servidor para locais mais distantes e, normalmente, para locais considerados perigosos em função do alto índice de violência, etc.). Quanto à discriminação esta reflete, principalmente e pelo mesmo motivo acima citado, na falta de todo e qualquer recurso material para a escola onde o diretor não faz parte do bloco governamental. Nesta, o investimento é zero. E o recurso material com o qual pode contar para o seu funcionamento é o giz e o quadro negro, onde até este, normalmente, em precárias condições.

Como coordenador escolar as minhas observações não são nada otimistas: o que mais me chamou à atenção foi a falta de objetividade, planejamento e iniciativa para tentar-se melhorar a qualidade da educação, mesmo nas escolas onde disponibilizávamos de recursos metodológicos regulares e viáveis a avançarmos nas metodologias adotadas. Durante o planejamento semestral, a atitude dos professores envolvidos na era uníssona: trabalha-se com a inovação, com a compreensão da realidade do aluno e da comunidade onde este se encontra inserido, e com processos democráticos para o pleno desenvolvimento deste enquanto cidadão crítico, reflexivo e atuante.

Porém, tudo isso apenas ao nível de discurso: na prática, absolutamente nada do que constava no plano de curso era utilizado. Por exemplo. Em todos os planos de curso constava a adoção da indisciplinaridade como eixo verbalizador e escopo do processo ensino-aprendizagem. No entanto, durante o último ano letivo (2003) não fora observado tal prática por parte de nenhum professor.

Por outro lado, como professor pôde observar em nível de relações entre professores, uma rede de intrigas, invejas, delações, boicotes a toda iniciativa de mudanças proposta por algum profissional. Nesses casos, é comum comentários do tipo: “Ele quer é aparecer”; “Ele quer é agradar o diretor”; “Não passa de um babão”; “Quer salvar o mundo”, e outros do gênero.

Tal quadro é decepcionante porque sempre se espera que o convívio profissional no espaço escolar, como em qualquer outro espaço, se desenvolva de modo cordial, civilizado onde a cooperação mútua promova o benefício de todos que fazem a comunidade escolar e a sociedade como um todo, na medida em que serve como exemplo de boa convivência.

Mas, as relações profissionais entre professores no espaço escolar nem sempre, ou melhor, dificilmente constitui exemplo que deve ser imitado. Exemplo disso ocorreu comigo no último semestre letivo quando assumir duas turmas do terceiro ano do ensino médio, numa outra escola, na condição de “Dobra de carga horária”. De início, percebi que ambas as turmas se encontravam num grande estado de apatia em relação à disciplina de história. Procurei, de modo sutil, investigar as causas, iniciando a investigação sobre como eram ministradas as aulas, quais as metodologias e estratégias, que o professor utilizara nos dois anos anteriores - as turmas haviam estudado os dois anos anteriores com o mesmo professor - Em “Bate - Papos” informais com os alunos. Aos poucos fui tomando conhecimento de que as aulas eram ministradas do seguinte modo: Leitura do texto do livro didático em voz alta por cada aluno. Em seguida, o professor perguntava se havia dúvida. Se não houvesse respostas positivas passava-se então ao ‘exercício’ – questionário com 20 a 30 questões ressaltando nomes, datas, personalidades, a serem decoradas.

De posse dessas informações, sugeri às turmas que eliminássemos à provas e questionários e passássemos a trabalharmos com outros materiais tais como revistas, jornais e vídeo (o vídeo seria o meu porque a escola não possui). Entretanto, cerca de duas semanas depois, o que seria um gesto magnífico de minha parte, tomara-se meu calvário; fui chamado à sala do diretor onde este, de modo claro e objetivo, advertiu-me: “Professor Francisco, tenho recebido informações, e com estas, muitas queixas dos outros professores quanto ao seu método de ensino. Refiro-me à sua decisão de não proceder a avaliações através de provas. Isso é verdade? Diante da minha afirmativa acompanhada de breve explanação explicativa sobre os motivos, o diretor retrucou: “Professor Francisco, admito que a idéia, ou melhor, a sua metodologia seja digna de aplausos. Porém, é profundamente lamentável a impossibilidade da sua adoção, porque, segundo os demais professores, isto implicará em relaxamento por parte dos alunos quanto ao seu desempenho ao saber que dificilmente será reprovado. Olha, eu sei... Eu percebo que a sua metodologia é boa, e a sua intenção melhor ainda. Mas, veja bem! Há anos e anos os alunos daqui vem estudando com a metodologia tradicional e vêm se saindo muito bem em termos de notas. Logo, mudar bruscamente a metodologia certamente provocará estranheza e isso implicará em queda de desempenho. Além do mais, professor, a realidade dos alunos dessa comunidade (periferia) é bem diferente do que o senhor possa imaginar! Sem dúvida, professor, a sua idéia é boa; mas para uma outra

realidade. Mas, de qualquer forma, professor, obrigado pela sua colaboração, pois é disso que precisamos: atitude! Iniciativa!”

É desnecessário dizer que saí da sala do diretor profundamente decepcionado – para não dizer, frustrado. A princípio ocorreu-me a idéia de pedir demissão. Mas, infelizmente, não posso dar-me a esse “luxo”, pois preciso do emprego.

A partir de então, mesmo numa situação adversa para com os outros professores (pois estes me taxavam de problemático, chato, e “querendo aparecer”), procurei maior entrosamento com eles. Sempre numa postura cordial (com o intuito de obter uma melhor receptividade), a aproximação ocorrera através de “bate-papo” informal, nada de profissional procurei discutir de início. No decorrer do tempo, entretanto, quando se despontava uma amizade com laços mais sólidos, sutilmente: procurava obter informações sobre os seus pontos de vista quanto ao processo educacional, principalmente ali, na escola onde trabalhávamos. Salvo alguns poucos, os demais se diziam “não estar nem aí”. Alguns me diziam:

“Francisco, meu amigo, acorda para a vida, homem! Isso aqui (se referindo aos alunos) não tem jeito! Conhece aquele ditado que diz que ‘pau que nasce torto, morre torto’? Tu acha que eu vou me matar tentando melhorar o que não tem jeito! Eu mesmo não! Ainda mais com esse salário que recebo! Só se eu fosse doido!”.

Muitas outras opiniões semelhantes ouvi dos meus colegas professores de história, e demais disciplinas. Entretanto, um dos fatos que mais me deixou indignado foi quando sugeri aos alunos uma visita ao Museu do Algodão. Obviamente os próprios alunos pagariam as suas próprias passagens no ônibus. Contudo, mais uma vez tal iniciativa fora cerceada. Novamente fui “convidado” a comparecer a sala do diretor. De modo mais simpático, este, pediu-me maior ponderação sobre a minha atenção: “Professor Francisco, o que eu desejo de você é que o senhor compreenda a situação, ou seja, que o senhor perceba a realidade da coisa. Olhe, todos nós sabemos com que tipo de aluno estamos lidando aqui, nessa escola, certo? É sabido, também, que essa comunidade é violenta, há mitos marginais, inclusive há alguns alunos, daqui, que... o senhor entende o que quero dizer, não é? Por bem, vá que nessa visita suma uma peça... um objeto qualquer, ora, são muitos alunos, não dá para vigiar todos. E aí? A culpa vai recair em quem? Na escola, obviamente! Isso, certamente ‘queimará’ A imagem da escola. E isso, trará conseqüências! E quem ‘pagará o pato’? Eu e o senhor, naturalmente!

Principalmente eu, que vou ter que me explicar na Terceira Região. Olha, professor, eu lhe digo; o senhor tem ótimas idéias e intenções louváveis, pena que o senhor se encontra no lugar errado. Vamos fazer o seguinte: toda vez que o senhor tiver uma idéia com intenção de adotá-la nessa escola, comunique-me primeiro antes de anunciá-la aos alunos, certo? Porque assim, agente conversa, discuti as possibilidades e viabilidades. Caso seja possível, agente adota, certo?”

Muitos outros fatos semelhantes a estes tenho vivenciado na escola pública de Campina Grande os quais não os relatarei para não me tornar repetitivo e cansativo. Contudo, uma última palavra: me sinto decepcionado, frustrado e sem perspectiva de vislumbrar no horizonte de qualquer melhoria no ensino nestas escolas, em curto prazo.

ANALISANDO DADOS E RELACIONANDO CONCEITOS

Na nossa pesquisa utilizamos o método da entrevista com professores do ensino médio na escola pública de Campina Grande. A opção para entrevista teve o intuito de deixá-los livres para expressarem as suas opiniões e pontos de vista. Assim sendo, selecionamos aleatoriamente uma amostra de dez (10) professores com formação específica em licenciatura em história de dez (10) escolas públicas de Campina Grande. A entrevista foi composta de dez (10) perguntas básicas (ver anexo) envolvendo de modo abrangente as relações pessoais e profissionais do professor no seu fazer pedagógico. Assim, o objetivo das entrevistas reside em formarmos um arcabouço de informações que nos permita avaliarmos as atuais condições, em termos de preparo, do professor para enfrentar o grande desafio na construção da nova cidadania, como sujeito histórico.

Os dados coletados revelaram que quase todos os professores entrevistados possuem grande afinidade com a ciência histórica e como tal, se sentem satisfeitos com a disciplina que lecionam.

Achamos importante essa pergunta porque esta induz uma gama de relações que revelam comportamento, atitudes e decisão do profissional em relação a sua atividade. Isto porque, uma vasta literatura a respeito e, até mesmo, a experiência pessoal de cada indivíduo, dão conta da diferença entre exercer determinada atividade por gostar daquilo que se faz daquele pelo fator remuneração ou recompensa. No primeiro caso, segundo GADOTTI (1997), se explica o fato de professores comprometidos, dedicados, que exercem a sua atividade com paixão e como um verdadeiro “Sacerdócio”. Isto implica, num desenvolvimento maior e melhor na relação ensino-aprendizagem porque há uma preocupação desse profissional comprometida com a qualidade do ensino, da educação e com o desenvolvimento do aluno. No segundo caso, normalmente tem-se um profissional não comprometido com a qualidade e que exerce a sua atividade por falta de opções ou por questões econômicas, como é o caso de dois professores entrevistados que disseram:

“Não tenho grandes afinidades com o curso de história, mas procuro ensinar da melhor forma possível, dentro das minhas possibilidades. Na verdade, eu quis

muito fazer o curso de Direito, mas infelizmente não passei no vestibular. Assim, fui para história”.

“Quando passei no vestibular para história eu já tinha tentado inúmeras vezes para Administração. Fiquei com história e durante o curso aprendi a gostar um pouco do curso... é muito interessante. Além do mais, eu precisava trabalhar, e, como aluno desse curso, havia a oportunidade de ensinar nos colégios. Comecei a ensinar a partir do segundo período e estou até hoje. Acho que sou boa profissional”.

É interessante observar nestes dois depoimentos o reflexo de uma prática muito comum no Brasil, principalmente no Norte e Nordeste: O exercício do magistério em função de fatores econômicos e não de prazer.

Os dados revelaram que estes dois professores são os únicos entre os dez entrevistados que não participaram uma única vez de cursos de qualificação (treinamento, “reciclagem”reciclagem”, capacitação, etc.); quatro disseram que já participaram de todos os cursos oferecidos na cidade. Os dois primeiros, assim como os quatro que pouco participaram, justificaram:

“Infelizmente, há uma falta de tempo muito grande. Eu leciono os três turnos em três escolas diferentes. Mesmo quando há dispensa das aulas para a participação em cursos de reciclagem, não dá para frequentar porque aproveito esses dias para corrigir provas e trabalhos”.

Entre os quatro que participam, todos alegaram o mesmo motivo:

“Eu participo porque pretendo me manter atualizado sobre as questões da educação, porque pretendo (quando tiver tempo) fazer uma pós-graduação... especialização ou mestrado. E vejo nesses cursos uma oportunidade muito grande de atualização quanto as novidades e isso é muito importante para o meu objetivo, que é a pós-graduação.”.

Quanto à utilização de recursos metodológicos e a receptividade dos alunos dos alunos em relação a estes recursos, só os últimos quatro professores utilizam e que há uma boa receptividade por parte dos alunos:

“Agente percebe uma maior motivação dos alunos... uma maior interesse. E, normalmente as atividades são respondidas com maior elaboração. Agente percebe que há uma evolução. Além do mais a aula não se torna maçante, principalmente quanto utilizo o meu vídeo, ou revistas.”.

Entre os demais professores:

A escola não possui praticamente nada além do livro-texto. Assim, é muito difícil utilizar outros recursos. Eu até gostaria de trabalhar com vídeo e revistas, jornais, etc. Mas, infelizmente não tenho tempo para selecionar reportagens de interesse das aulas, ou seja, que estejam associados ao tema discutido na aula, para que o aluno possa relacionar.”

Sobre a importância da história frente ao processo de globalização, as opiniões foram homogêneas:

“A história como ciência social, tem uma importância muito grande não só ao processo pelo qual o mundo passa, mas a qualquer outro processo passado e futuro. Porque, é através dela que podemos entender as diversas relações entre o passado e o presente e, do futuro. Portanto, a globalização é um processo, e como processo, ela tem raízes que precisam ser analisadas e discutidas para serem entendidas e, a partir daí nos inserirmos no processo que, aliás, não se pode fugir dela, tem que se conviver com ela adaptar-se a essa nova realidade. E para isso, a história tem um grande papel a exercer nessa sociedade globalizada.”

Sobre a relação histórica-disciplinaridade destacamos as seguintes opiniões.

“A utilização da interdisciplinaridade parece ser algo muito interessante e importante. Porém, eu não vejo como se trabalhar os conteúdos de história relacionando com os de matemática, por exemplo, ou com os de biologia, física, etc. Só vejo possibilidade dessa relação com os conteúdos de geografia devido à semelhança dos dois conteúdos”.

“O grande problema de se trabalhar com a interdisciplinaridade é a diferença dos conteúdos das várias disciplinas. Fica muito difícil estabelecer relações entre estas, exceto geografia. O ideal era que houvesse livros ao menos tivéssemos mais tempo para pesquisarmos materiais para isso. Além, do mais, eu não vejo qual a importância para a disciplina de história tratar dos conteúdos de química, por exemplo.”

“A interdisciplinaridade é muito importante. Mas acredito que a sua adoção só é viável como disciplina específica. Isso é o que a LDB (Lei de Diretrizes e Base) deveria fazer: criar uma disciplina à parte, como também é o caso dos temas transversais: uma disciplina própria, à parte, específica. Mesmo porque, como se cumprirá os conteúdos de história tendo que lhe inserir conteúdos de história tendo que lhe inserir conteúdos que em nada tem a ver com os de história?”.

Quanto aos objetivos da sua atividade profissional os dados coletados revelaram que nove (9) professores priorizam o preparo do aluno para o mercado de trabalho. Vejamos algumas respostas:

“Olha, vivemos sob o sistema capitalista onde neste nada mais é importante do que o mercado. Observando mais de perto o índice de desemprego no Brasil, e que cresce a dia, o emprego tornou-se o ponto mais importante da vida social de todo cidadão. Logo, acredito que o sistema educacional não só priorize mais se volta totalmente, para preparar o aluno para o mercado de trabalho, ou seja, que dê condições para o aluno ‘batalhar’ um emprego.”

“A minha prioridade é preparar o aluno para o mercado de trabalho porque acredito que o desempregado não tem condições de ser um bom cidadão.”

“Nós vivemos atualmente num mundo do trabalho, da produção, da qualidade, numa sociedade de consumo. A cada dia a exigência por mais qualificação se torna implacável. Logo, não há saída, não há alternativa, para outro objetivo a não ser preparar o aluno para essa realidade que é o mercado de trabalho. Isso é uma exigência do sistema econômico do qual vivemos. Por outro lado, acredito que a preparação para o mercado de trabalho já insere a preparação para a cidadania - se o indivíduo é bom trabalhador, qualificado, etc, com certeza é bom cidadão.”

Os dados coletados nos permite tecer algumas considerações sobre o perfil do professor de história das escolas públicas pesquisadas. De modo geral, as informações levantadas apontam para um quadro preocupante: o despreparo destes frente às novas exigências educacionais para a nova cidadania.

Entretanto, a despeito dos fatores contribuintes para essa deficiência, um constitui o ceme do problema que trás no seu bojo todos os outros: a baixa remuneração. Esta traduz a desvalorização do professor no sistema capitalista que o transformou de produtor intelectual em proletário em, em alguns casos passando-o à condição lupem-proletário.

Segundo NENZEL (1994), a proletarização do professor consiste no processo que o constitui trabalhador coletivo, portanto desfazendo-o como produtor individual. Tal condição o torna cada vez mais desqualificado, em razão da perda do controle sobre o processo produtivo. Como trabalhador coletivo, o professor transforma-se em uma engrenagem de um complexo sistema que tende a gerir a si mesmo, independente das vontades e habilidades individuais dos seus agentes, uma vez que se coloca como necessário. O planejamento e gerenciamento do processo, para estabelecer uma “Normalidade” que permita o todo, composto por setores que produzem parcialmente o produto final, funcionar adequadamente, de acordo com a racionalidade necessária à acumulação capitalista. Isso determina uma série de ‘ajustes’ que acabam por impor-se a interesses e necessidades dos indivíduos. O tempo, o

espaço, os materiais e todos os elementos. Que interferem no processo são ajustados em nome dessa racionalidade, e não dos que produzem como indivíduos.

Por outro lado, além da forma material do processo produtivo escolar, que tende a cada vez mais alienar o professor do processo, deve-se considerar o envolvimento do mesmo com o que se pode chamar de “Funções Paralelas”, como atuar como “Psicólogo” e entender os problemas familiares do aluno, orientação vocacional e aconselhamento de toda espécie, etc. Enfim, as responsabilidades que pesa sobre as suas costas são enormes e das quais ele não fora preparado. Isso o torna ainda mais desqualificado, pois o desvia daquilo que se poderia chamar de função específica do professor, mesmo na ótica do ideário liberal. Rompe-se assim a normalidade do professor e define-se a irracionalidade do sistema.

Logo, a proletarização do professor e a sua conseqüente desvalorização pelo sistema capitalista trás no seu bojo uma cadeia de relações nocivas ao bom desempenho deste na medida em que desvalorização implica em baixa remuneração. E esta, implica, pois, numa rede de conseqüências que tende a levar cada vez mais a uma desvalorização maior. Isto podemos perceber através, por exemplo, dos dados coletados, onde todos os professores disseram ser a questão salarial influente na dedicação do professor. Ora, é de conhecimento geral que a baixa remuneração dos professores no Brasil é fato. É fato também, que no Estado da Paraíba* essa situação é ainda mais grave.

Assim sendo, para sobreviver e se manter de “pé no trabalho” o professor é obrigado a se submeter a uma dupla - e na maioria das vezes, como no caso dos nossos informantes, até a tripla jornada de trabalho - em várias escolas ao mesmo tempo. Logo, quando o professor diz que não participa de cursos de qualificação por falta de tempo, isso implica dizer que a sua falta de tempo é resultado da sua baixa remuneração.

Entretanto, esse fator baixa remuneração implica num processo de desvalorização do professor como sujeito individual e coletivo. Individual, porque este não consegue suprir as suas necessidades pessoais e profissionais, na medida em que não tem tempo para atualizar-se, em termos de formação contínua, e de avançar na qualificação porque não tem condições financeiras e de tempo disponível para consumir os substratos necessários ao bom desempenho da sua atividade profissional. Assim, quando o professor diz não saber trabalhar com a interdisciplinaridade, isso reflete uma deficiência não de formação, mas principalmente, de continuidade da qualificação, de formação contínua. Entretanto, hoje mais do que nunca, o

profissional de história necessita de uma formação contínua na medida em que esta avançou nos seus objetos de pesquisa abrangendo todos os segmentos sociais. A ciência histórica já não se encontra mais presa ao paradigma tradicional de “estudar o passado para entender o presente”, como opinou a professora quando disse que “A história é importante no processo de globalização porque estudará as suas raízes.” Tal concepção, reflete uma visão da história tradicional o que, por outro lado, isso implica no seu processo de ensino a adoção do método tradicional, reforçando assim o grave problema da crise no ensino de história, apontado por CRUZ. (1999).

Nesse sentido, o fator baixa remuneração implica também na desvalorização do professor enquanto agente coletivo. Isso pode ser explicado, na medida que os objetivos da Nova História (Paradigma Moderno) e demais ciências sociais, adota uma concepção de cidadão como sujeito histórico¹⁰ - este entendendo não mais como na concepção Hegeliana, de grandes homens, personagens célebres, etc., mas sim, como o indivíduo comum, o cidadão crítico, reflexivo e atuante, capaz de transformações sociais -, traduzido como Nova

Cidadania. O processo de construção do sujeito histórico pela escola, parte do princípio da necessidade de adoção de métodos modernos de ensino-aprendizagem.

- Segundo dados do Ministério da Educação publicado na revista Nova Escola, setembro, 2003, é na Paraíba que se encontra a menor remuneração de professores.

Nesse, sentido, a Escola Crítica se apresenta como a opção mais adequada por valorizar o aluno como elemento central construtor do seu conhecimento.

Diferentemente dos métodos tradicionais fundamentos em paradigmas antigos onde o aluno era um mero repositório de informações prontas, acabadas e não-passíveis de questionamento e, que por isso, se desenvolvia apenas como sujeito reproduzidor da ideologia dominante dos blocos (Elite) Hegemônicos (GRAMISCI, 1982), a Escola Nova fundamentada em Paradigmas Modernos prioriza através do ensino, a construção do cidadão crítico, verbalizado no princípio da democracia – esta não mais entendida no seu sentido clássico de

¹⁰ Nesse sentido, Eric HOBBSBAWM diz que o sujeito histórico é o cidadão comum capaz de desenvolver a sua própria cidadania plena através da sua participação social, pressionando as diversas esferas do poder público. No sentido de reformas sociais. In: Folha de São Paulo, junho de 2000. (Caderno Especial)

“Governo da maioria”, “Governo do povo” e fundada apenas nos princípios da democracia política formal de “Voto universal” Livre expressão”, etc. , mas sim, entendida enquanto significado ampliado de democracia formal, para democracia substancial (BOBBIO, 1987) -, como expressão de bom viver e viver bem.

Logo, educar para a democracia significa educar o cidadão criticamente para que a sua atuação no espaço social seja voltada para a busca da democracia substancial, reflexo da sociedade mais justa e igualitária, ou seja, a busca de uma sociedade melhor. Contudo, isso implica numa educação voltada, priorizada, para a cidadania.

Entretanto, quando o professor diz que a sua prioridade reside em “educar para o mercado porque este se sobrepõe à cidadania”, isso aponta para uma concepção objetivada na qual os seus alunos nada mais serão do que meros repositórios de uma “Educação Bancária” e como tal meros reprodutores da ideologia dominante e das relações dominantes do sistema capitalista. Por outro lado, é interessante observar nessa postura que o professor faz uma “ponte”, no sentido inverso: “o bom trabalhador – bom cidadão”. Uma reflexão mais acurada irá perceber que uma postura dessa natureza é produto do mesmo processo de ensino do qual ele pratica na sua atividade. Ou seja, ele adota um método de ensino igual ao que recebeu na sua formação.

Logo, ele é fruto de um processo que o construiu como mero reprodutor da ideologia dominante e, como tal, prepara os seus alunos nessa mesma relação.

Por outro lado, uma reflexão mais acurada poderá perceber também, que a alienação na qual se encontra o professor é consequência da sua desvalorização profissional e como tal, desvalorização, essa, em que subjaz sua baixa remuneração. Portanto, se mesmo com os modernos recursos metodológicos – farta literatura especializada, Internet, vídeos conferência, TV por assinatura, cursos de pós-graduação, seminários, simpósios, congressos, etc., Enfim, uma gama de recursos e processos que lhes possibilitaria manter-se atualizado num processo de formação contínua – o professor não consegue crescer, evoluir, a raiz do problema reside na sua baixa remuneração que não lhe permite desfrutar de tais recursos. Do mesmo modo, a sua baixa remuneração o obriga a uma tripla jornada de trabalho, para sobreviver, a qual toma todo o seu tempo não lhe restando nem mesmo o mínimo para melhorar a sua qualificação ou para o lazer. Eis aí, as relações de produção do sistema capitalista. Relações de exploração, estas, que aliena o professor a ponto deste não se perceber vítima de um processo do qual

prioriza na sua atividade, qual seja; educar para o mercado de trabalho capitalista. Logo, diante da sua alienação o professor, enquanto partícipe do processo social na busca que deveria ser por uma sociedade mais justa, contribui para a manutenção do atual *status quo*, refletindo assim, na sua desvalorização social por parte daqueles que desejam uma sociedade mais justa, que é a classe trabalhadora.

Assim, diante de tal quadro, uma pergunta se faz inevitável: quem e como pode educar o cidadão como sujeito histórico?

Ora, as considerações que vimos fazendo sobre o professor de história da escola pública em Campiã Grande, supõem a insatisfação com o atual ensino escolar e a perspectiva de sua transformação. Nesse sentido, para o professor progressista, a perspectiva deve ser, certamente a de transformação, tendo como horizonte a superação histórica da atual ordem educacional e social. Dessa perspectiva, passa a ser altamente incômodo, tanto o papel de fato hoje desempenhado pela escola, quanto o horizonte e a expectativa que grande parcela dos professores têm com essa escola. Quanto a este último aspecto, continua-se com a visão tradicional de preparar para o mercado de trabalho ou para o sucesso no vestibular. Na prática, pelas já mencionadas condições de precariedade, e pela falta de um objetivo mais adequado a suas características – forma cidadãos críticos -, a escola acaba não conseguindo fazer bem nem uma coisa nem outra; mas ao negar sua função de atualização histórico-cultural, e ao preocupar-se mais com o mercado de trabalho do que com a transmissão de cultura e com o desenvolvimento de uma consciência crítica, consegue contribuir para a formação de pessoas adequadas ao trabalho alienado e conformadas com o *Status Quo*.

Não há dúvida de que, numa sociedade em que até a apropriação “conteudista” do saber é negada a imensos contingentes populacionais, já aparece como conquista importante o acesso aos conteúdos culturais tal como são vinculados pela ideologia dominante, mesmo tendo presente que tais conteúdos não se passam apenas verbalmente, por meio das disciplinas convencionais como história, geografia, português, química, etc., mas impregnam as ações e comportamentos com valores que são passados às novas gerações e que são também construções históricas. De qualquer forma, mesmo inscritos nos limites dos direitos da sociedade burguesa, é preciso reconhecer a importância de se lutar pela apropriação da cultura produzida historicamente, pois constitui direito do trabalhador ao consumo de algo que é produzido sempre à custa dos seus esforços, neste e em todas as gerações. Todavia, é preciso

considerar que a cultura elaborada e produzida historicamente não se restringe àquilo que se ajusta ao limite da ideologia dominante: também a crítica a essa ideologia é elaboração histórica. Nesse ponto localiza-se o papel do professor numa perspectiva crítica e transformadora. Não que este irá transformar num passe de mágica a sociedade, mas que ele tem também seu papel como contribuição a essa transformação na medida em que se faz crítico e propicia avançar para além de uma função meramente reprodutivista: até porque o desinteresse dos que detêm o poder político e econômico já demonstrou que mesmo essa função de um bem de consumo não se fará enquanto as camadas trabalhadoras não se fizerem ouvir, a partir da adoção de uma postura crítica de seus direitos.

De todo o legado de GRAMSCI (1978) à compreensão da sociedade e da cultura, uma das contribuições mais significativas talvez seja a demonstração de que não é possível transformar estruturalmente a sociedade, sem que esse processo se articule a uma “*Reforma Intelectual e Moral*” (OP. CIT), adequada aos fins da transformação. Isto significa que, na escola, a consciência crítica e transformadora dos educando, só pode dar-se a partir da apropriação de uma visão de mundo elaborada que esteja comprometida com a construção de uma nova ordem social, ou seja, a partir da apropriação de uma nova consciência, no sentido em que esta é dada pelo próprio Gramsci, como “*uma concepção do mundo que se manifesta em todos os segmentos da sociedade*” (Ibidem).

Assim sendo, uma ideologia comprometida com a superação da atual sociedade de exploração e dominação, a caminho de uma ordem social em que se generalizem e prevaleçam relações de respeito mútuo, pautadas na afirmação dos sujeitos individuais e coletivos (Democracia Substancial), ela não pode ser apropriada do modo autoritário como é organizado hoje o aprendizado escolar através dos métodos (Padrão) tradicional. Porque não se trata de um dogma, mas de uma concepção de mundo e de indivíduo que se constrói e da qual se apodera de forma consciente e livre, essa ideologia não é suscetível de ser transmitida do modo “Bancário” do ensino tradicional denunciado por PAULO FREIRE (1975), porque supõe o envolvimento do educando como co-autor de seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma grande nação se faz com homens e livros.”

(Rui Barbosa)

A frase acima fora cunhada nos idos iniciais do século XX, por esse notável político, Rui Barbosa. Aparentando uma grande simplicidade esta frase, no entanto, possui um efeito notável quando interpretada na sua plenitude: o brilhante político quis dizer que uma grande ação só pode ser construída se contar com um sistema de educação que produza cidadãos críticos e atuantes.

Entretanto, tão brilhante frase, parece não ter reproduzido eco, quando pronunciada com tamanha eloquência, nos ouvidos das autoridades do início do século XX, aos dias hodiernos.

Isto, pois, pode ser constatado da observância do atual quadro sombrio da educação oferecida pela escola pública dessa cidade e, com a qual espera-se desenvolver uma nova cidadania, o cidadão-sujeito histórico. Para enfrentarmos os demais desafios que a moderna sociedade globalizada nos impõe. Nesse sentido, o resultado das nossas análises indicam, entretanto, que nos encontramos numa situação completamente desfavorável para tais desafios: os nossos professores de história não se encontram preparados para a adoção de métodos de ensino viáveis a construção do cidadão crítico e atuante para que possa atuar na busca do viver bem uma sociedade mais justa e igualitária.

Todavia, com relação a este fato – a desqualificação do professor – o problema maior parece ser o de que a ignorância a respeito do quadro dramático em que a situação se apresenta, acaba levando a que se faça juízo errado sobre as verdadeiras causas de tal despreparo: Nesse processo, abstraem-se os baixos salários dos professores bem como a sua auto-estima, aviltada demais para quem tem a missão de elevar a auto-conceito de outros e fazê-los engrandecer-se pela apropriação da cultura.

Assim, como se abstraem todas as outras insuficiências nas condições de trabalho, da falta de assessoramento didático à precariedade do material escolar e ausência de recursos pedagógicos. Além disso, as análises que se fazem pecam, às vezes, pela falta de

conhecimento qualificado sobre educação, o que leva a que esta seja também abstraída e não colocada no centro da função da escola pública. Os baixos salários e as condições impostas e impróprias de trabalho do professor, por exemplo, não são comprovadas com as exigências que se deve fazer para esse tipo de função. Por isso, não se percebe que a gravidade, para o ensino público, dos baixos salários docentes, não está fundamentalmente, apenas no fato de os professores estarem passando fome, ou em condições subumanas de sobrevivência; a gravidade está na defasagem de seus salários e de suas condições de trabalho que o obriga a uma jornada excessiva de trabalho, não lhe sobrando tempo para o planejamento de suas atividades e para a sua formação contínua, quando comparadas com o mínimo necessário para um ensino de qualidade para a formação de cidadãos.

Quando todas essas determinações são esquecidas ou abstraídas, fica difícil contrapor-se às autoridades governamentais que, de forma enganosa, insistem em propalar aos quatro ventos que o problema da educação pública está na incompetência do professor ou na inadequação administrativa da direção escolar.

De tudo o que foi visto até agora, pode-se concluir que há, sim necessidade de melhorar a qualidade do ensino na escola pública, mas não porque se tenha conseguido a qualidade e se precise alcançar com maior eficiência os ideais de preparar os alunos para o mercado – agora, tendo em mira o emprego imediato; ou no futuro, tendo em mira o vestibular. A má qualidade do ensino público atual expressa, por um lado, a falta de escolas de verdade, com condições adequadas de funcionamento; por outro lado, a ausência, em nosso sistema de ensino, de uma filosofia de educação comprometida explicitamente com a formação do sujeito histórico, enquanto cidadão crítico que, ultrapassando os propósitos da mera sobrevivência, se articule com o objetivo de viver bem, realizando um ensino que capacite o aluno tanto a usufruir a herança cultural acumulada quanto a contribuir na construção da realidade social.

Quanto ao despreparo do professor, o que se constata é a certa renúncia involuntária de responsabilizar-se por um produto pelo qual ele deve prestar conta sociedade. Pois, para responder sua atividade deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador do onde as exigências de qualidade impostas pela sociedade, a gestão do conhecimento, entre aluno e objeto, coisa que ele não pode executar em função do seu despreparo. Ao mesmo tempo, com essas características dialógicas, deverá assumir uma postura democrática como parte do

processo de ensino-aprendizagem que induza o aluno a refletir sobre os seus direitos, quando ele mesmo se encontra alienado sobre os mesmos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- ALBUQUERQUE, J. A. C. "Cultura, Educação e Desenvolvimento". Rio de Janeiro, Vozes, 1990.
- BRANDÃO, C. R. "O que é Educação". São Paulo, Brasiliense, 1995 (Col. Primeiros Passos).
- BOBBIO, N. "O Futuro da Democracia – Uma Defesa da Regra do Jogo". Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- BURKE, P. (org) 1992. "A escrita da História. Novas Perspectivas. São Paulo, EDUSP.
- _____. Regra do Jogo. Rio de Janeiro. Paz e Hamornia, 1987.
- CRUZ, M. B. A. In: R"epensando o Ensino de História". Nikituk (Org.), 4ª ed. – São Paulo, Cortez, 2001. (Col. da Nossa Época; v.52).
- DIMENSTEIN, G. "O Cidadão de Papel: A infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil". Ática. São Paulo, 1996.
- DAMATTA, R. "A Casa e a Rua". Rio de Janeiro, Guanabara, 1991.
- FREIRE, P. "Pedagogia do Oprimido". Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- FONSECA, S. G. "Caminhos da História Ensinada". Campinas, Papirus, 1993.
- GAL, R. "História da Educação". Lisboa, Veja. 1979.
- GADOTTI, M. "A Cidadania em Construção". Cortez. São Paulo, 1999.
- GIANOTTI, J. A. In: "Folha de São Paulo", 07/08/2003.
- GRAMISCI, A. "Os Intelectuais e a Organização da Cultura". 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- HOBBSAWM, E. In: "Folha de São Paulo", 12/09/2000.
- JR. P. G. "História da Educação". 2ª ed. Cortez, São Paulo, 1994.
- KUHN, T. S. "A Estrutura das Revoluções Científicas". São Paulo, Perspectiva, 1991.
- LE GOLF, J.; LADURLE, L. R; DUBY, G. et alli (1991). "A Nova História". Lisboa, Edições 70.

NADALI, Elza. In: Revista Brasiliense de História. São Paulo, 13 (25/26), agosto, 1993.

NASCIMENTO, Maria das Graças. In: Candau, Vera Maria. (org). Magistério: Construção Cotidiana. 3º Ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 69-90.

WEIBER, M. In: RIBEIRO, D. A. "A Universidade Necessária". 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

ORTEGA Y GASSET, J. "Meditação da Técnica". Rio de Janeiro, Livro Ibero-americano, 1963.

PARO, V. H. "Cadernos de Política e Administração da Educação". Vitória, v.I, nº 1, 1999

PCN – Brasília: MEC/1998.

_____ : História – Brasília: MEC/1998.

PIAGET J. Seis Estudos de Psicologia. 1ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1989.

VEYNE, P. "Como se Escreve a História". Lisboa, Edições 70, 1987.

VYGOSTSKY, L. S. "Pensamento e Linguagem", 1ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

ANEXOS

ESCOLAS VISITADAS

- ✓ **EEEFM – Virgínio de Gama e Melo**
- ✓ **EEEFM – Raul Córdula**
- ✓ **EEEFM – Ademar Veloso da Silveira**
- ✓ **EEEFM – Argemiro de Figueiredo**
- ✓ **EEEM - Elpídio de Almeida**
- ✓ **EEEFM – Félix Araújo**
- ✓ **ENE – Pe. Emílio Viana**
- ✓ **EEEFM – Alceu Queiroga Lima**
- ✓ **EEEFM – Enésio Leão**
- ✓ **EEEF – Poetisa Vicentina F. Vital do Rego (Funciona o SEM)**

QUESTIONÁRIO

- 1 - Qual o seu nível de afinidade com a disciplina de história?
- 2 - A sua opção por esta disciplina reside no critério vocação ou outro(os) motivo(os)?
- 3 - Levando em consideração o tempo que você leciona esta disciplina, você participou ou participa de cursos de atualização quanto à prática pedagógica?
- 4 - A escola oferece recursos metodológicos além do livro-texto?
- 5 - Você utiliza outros recursos metodológicos além dos oferecidos pela escola?
- 6 - Ao utilizar outros recursos metodológicos, qual a receptividade dos alunos?
- 7 - Na sua opinião o fator remuneração influi na dedicação do professor quanto a sua atividade?
- 8 - Quanto ao processo de globalização pelo qual o mundo, passa como você percebe a importância da história frente a esse processo?
- 9 - Qual sua opinião quanto à relação história – interdisciplinaridade?
- 10 - Na sua atividade o seu objetivo reside na preparação para o mercado de trabalho ou para a construção do indivíduo-histórico, o cidadão?