

Sociedade, Educação e História: Representações de professores sobre qualidade de ensino: um estudo comparativo

Elza NADAI*

RESUMO: *O artigo analisa a visão que o professor de História tem do ensino que pratica. Discutem-se os resultados nesse sentido, a partir de questionários aplicados a professores de História nas cidades de São Paulo e de Rio Branco (Acre), incidindo sobre quatro temas: o dos entraves ao trabalho docente; o das prioridades selecionadas para a busca de uma melhoria do ensino; o dos aspectos negativos na prática cotidiana e, por fim, o da caracterização de um ensino de História de qualidade.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de História. Educação Comparada. Objetivos, qualidade, prioridades e prática do ensino de História.*

Este trabalho pretende analisar a visão que o professor de História tem do ensino que pratica. Isto porque há representações fortes a respeito da escola que antecedeu a expansão quantitativa de matrículas que a apontam como um "modelo" ou "um projeto" a ser recuperado na busca de alternativas aos desafios postos pela escola pública contemporânea. Mais do que tendência de historiografia educacional brasileira essa manifestação é um traço marcante na memória dos professores em geral, dos quais os de História não são exceção¹.

Os historiadores sabem que o controle da imagem acerca do passado acaba sendo um dos modos de manter a hegemonia no presente. Em outros termos, pode-se perguntar, a quem interessa a reprodução da imagem "da escola de antigamente" como uma "escola de qualidade"? No que consistiria essa qualidade? Pode a qualidade ser tomada como um dado externo e abstrato, fora das relações sociais que lhe deram origem? O que explica a permanência tão duradoura desta represen-

(*) Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP.

(1) A documentação produzida no início do governo A. F. Montoro, em São Paulo, expressa, com clareza, essa tendência; cf. Nadai, Elza et al. A propósito do Relatório CoGSP (Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo) sobre o Documento Preliminar. Análise da Faculdade de Educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo 10 (1): 146-155, jan./jun. 1985.

tação, apesar das intensas modificações que, inegavelmente, ocorreram na sociedade brasileira, com profundas repercussões em todos os seus setores, incluindo a escola e a formação dos professores?

Ouvimos os professores de História nas cidades de São Paulo e de Rio Branco (Acre)². Inicialmente identificamos os profissionais quanto à formação acadêmica e condições de trabalho para, em seguida, aplicar os questionários que se referiam a quatro temas: o dos entraves ao trabalho docente; o das prioridades selecionadas para a busca de uma melhoria do ensino; o dos aspectos negativos na prática quotidiana e, por fim, o da caracterização de um ensino de História de qualidade.

A análise foi qualitativa e o pressuposto foi estabelecer as relações entre as opções arroladas pelo conjunto dos docentes, procurando identificar a natureza, o conteúdo e as contradições em seus próprios discursos.

1. Construindo o instrumento com os professores: o pré-teste

O Primeiro questionário conteve um número maior de alternativas para cada questão e foi respondido, em setembro de 1987, por 37 professores de História que atuavam na rede de 1º e 2º graus em São Paulo.

Do total, 91,8% eram professoras, cujas idades variavam de 23 a 52 anos, estando pouco menos da metade, 48,6%, concentrados em 2 faixas de idade: 25 a 30 anos e na de 36 a 40 anos. Pouco mais de 10% era bastante jovem, situada entre 23 e 24 anos.

Parcela significativa freqüentou universidades públicas (51,3%) na década de oitenta (48,64%) cursando licenciatura plena. A maioria (78,3%) fez seus estudos em universidades sendo que somente 21,6% estudou em institutos isolados (Jales, Guarulhos, Moema, Ipiranga).

Grupo significativo (67,56%) lecionava há pelo menos dez anos, estando suas aulas concentradas no horário vespertino e a maioria (62,16%) possui jornada máxima de trabalho permitida pela legislação oficial.

(2) A amostragem constituiu-se principalmente de professores que ministravam aulas de História prioritariamente na rede pública e freqüentavam os cursos por nós ministrados, organizados a partir do convênio entre a USP e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Inicialmente organizamos um pré-teste com um conjunto maior de alternativas e o aplicamos em um dos cursos. De sua análise, surgiu o instrumento definitivo que foi aplicado em duas turmas - uma constituída de professores que centralizavam sua atuação nos estabelecimentos da área central da cidade de São Paulo e, de certa forma, tradicionais da rede pública. A outra foi constituída de docentes jovens, com menor tempo de formados, e atuantes, em grande maioria, nas áreas periféricas da metrópole paulista. A amostragem do Acre foi determinada também pelos inscritos em um curso ministrado por nós, a convite da Universidade Federal do Acre. Constituída, prioritariamente, por professores-licenciandos da própria universidade

Considerados 16 fatores foi solicitado que os professores selecionassem os oito principais que interferiam negativamente em seu trabalho. Em ordem de importância, foram os seguintes:

- 1º) Sobrecarga de trabalho.
- 2º) Inexistência de tempo efetivo de permanência na escola, para atendimento e orientação de alunos.
- 3º) Preparação deficiente do próprio professor.
- 4º) Falta de auxílio técnico para preparação de aulas e de material didático.
- 5º) Grande número de alunos por classe.
- 6º) Inexistência de tempo livre para reuniões.
- 7º) Dificuldade em estabelecer relações entre realidade sócio-cultural do aluno e conteúdo da disciplina.
- 8º) Deslocamento freqüente de professores por várias escolas³.

Priorizando a atenção do professor para situação específica do ensino de História, os aspectos negativos indicados⁴ foram:

- 1) Desvinculação com a realidade dos alunos.
- 2) Falta de coordenação com outras disciplinas.
- 3) Desinteressante para os estudantes.
- 4) Mantém os alunos passivos.
- 5) Número de aulas insuficiente.
- 6) Exige dos alunos a memorização de fatos e datas.
- 7) As aulas são mal ministradas.

Entre as medidas⁵ que o docente considerou urgentes para melhorar, a curto prazo, o ensino da disciplina estavam:

(3) Os outros fatores arrolados, além dos indicados na amostragem, foram, em ordem: "falta de biblioteca", "dificuldade em motivar os alunos para temas ligados à disciplina", "dificuldade em selecionar conteúdos adequados aos alunos", "pequeno aproveitamento dos alunos", "programação dos guias curriculares", "número excessivo de faltas dos professores", obstáculos criados pela administração das escolas.

(4) Do questionário, dois aspectos foram excluídos pelos docentes: "não tem utilidade imediata para os alunos" e "é inadequado à idade dos alunos".

(5) As outras prioridades não assinaladas foram:

"ampliar o espaço de atuação e de decisão do Conselho de escola", "eleger por via direta, as autoridades escolares", "criar mecanismos que permitam maior participação aos pais e alunos", "fornecer merenda e material escolar para os alunos", "elaborar um currículo mínimo a ser seguido por todas as escolas estaduais" e "permitir que sejam dadas suas aulas seguidas".

- 1) Desenvolver programas de treinamento para os professores.
- 2) Fornecer material de apoio (subsídios, guias, etc.)
- 3) Equipar as escolas com biblioteca.
- 4) Aumentar o número de horas-atividade (permanência na escola).
- 5) Implantar a coordenação de área.
- 6) Equipar as escolas com recursos tecnológicos (projektor, retroprojetor, vídeo cassete, etc).
- 8) Autonomia na gestão financeira da escola.
- 9) Instituir a obrigatoriedade de permanência do professor em suas horas-atividades na escola.

A leitura da seleção realizada pelos docentes de História indica que há uma tendência em considerar as *condições de trabalho* – sejam as encontradas no interior da escola (sobrecarga, inexistência de tempo livre para reuniões, classes superlotadas) sejam as relacionadas à falta de continuidade na formação docente – como as maiores responsáveis pela aprendizagem precária. As questões propriamente pedagógicas poderiam ser sanadas pela sua intervenção direta – seleção "de conteúdos adequados aos alunos", ou "de livros didáticos de boa qualidade" são, em sua maioria, excluídas das preocupações imediatas do professor .

Todavia, o aspecto com maior negatividade no cotidiano docente é a falta de um projeto de trabalho que o vincule à realidade dos alunos, que consiga resgatar o seu interesse pela História. Nessa perspectiva, o professor valorizou dois aspectos que são faces de um único: a necessidade da coordenação de área que se dedicasse a ressaltar o diálogo no currículo e a buscar a superação do ensino de História enquanto espaço de memorização de fatos, de nomes e de datas singulares.

Insistiu ainda o professor que a carga horária é insuficiente mas, em contrapartida , considera as aulas mal ministradas, fato que novamente realça a precariedade de sua formação, como uma circularidade sem ruptura possível: não consegue desencadear o interesse do aluno porque não ministra adequadamente seu curso e isto acontece porque se sente inseguro, devido à sua precária formação.

As soluções sugeridas apontam para medidas de caráter administrativo-burocrático como condição necessária para melhorar, a curto prazo, o ensino. Neste caso, encontram-se, de um lado, programas de treinamento, atualização e aperfeiçoamento, com fornecimento de material de apoio, e, de outro, fornecimento de equipamentos tecnológicos atualizados. Nessa perspectiva, suas associações não diferem substantivamente das práticas tradicionalmente seguidas pelo poder público quando enfatizam também o binômio cursos de reciclagem e distribuição de equipamentos, como condição de melhoria da qualidade da escola.

O professor utiliza, assim, medidas conhecidas para solucionar os seus problemas. Para exemplificar, o fator indicado "decisão, a nível de escola sobre o uso dos recursos financeiros", prática que determinaria a autonomia relativa do estabelecimento no sentido de se equacionar papel, escolher e elaborar suas alternativas – não aparece como prioritária.

A gestão democrática não se destacou, entre as demais, seja concebida como "ampliação do espaço de atuação e de decisão dos Conselhos de Escola", seja como "processo de eleição direta das autoridades", ou da "criação de mecanismos que permitam maior participação aos pais e alunos". Pode-se portanto inferir que os professores de História consultados entendem que há outros problemas prioritários, que devem ser antes superados.

Há uma representação forte no imaginário do professor que identifica a relação entre "qualidade" de seu trabalho e o que se poderia chamar "desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo"; em outros termos, a afirmação da ação da História como uma das possibilidades de "formação da cidadania", compreendida no sentido abrangente: indivíduo que consiga refletir sobre o mundo no qual vive, que afirme sua capacidade de pensar sobre fatos, idéias e relações; que se localize no seu tempo e espaço (isto é, na sociedade na qual vive), que aprenda a questionar a realidade social, a tomar decisões; enfim, que se sinta um "agente histórico" crítico e participante.

Três depoimentos sobre ensino de História com qualidade, para confirmar:

"Um ensino que parta da bagagem do aluno e deve ser desenvolvido com a participação do aluno: levar a pensar historicamente, a entender que ele é parte integrante da História do seu país". (sujeito A).

"Despertar na pessoa o seu espírito crítico: a fim de que ela fundamentalmente melhor sua experiência de vida; saiba escolher o que é bom para si (em termos de governo, de trabalho...), compreenda principalmente a importância de sua participação na sociedade, a necessidade de perceber e influir naquilo que considera errado em seu meio". (sujeito B).

É o ensino que busca atender às necessidades, dificuldades e interesses dos alunos, buscando criar uma consciência crítica da realidade de tal modo que os alunos tenham um instrumental que os capacite a uma compreensão da realidade e de seu papel como agentes históricos e seres responsáveis. (sujeito C).

Um segunda tendência, menos numerosa, mas não menos importante, refere-se à necessidade de superar o que se convencionou chamar de "método tradicional". Trabalhar com a reflexão, a análise e a compreensão pressupõem superar a

memorização de fatos e datas marcantes do passado, e, portanto, ao professor caberia "a árdua tarefa de desmistificar a visão de História enquanto narrativa de fatos verdadeiros". Na resposta de um docente seria "o ensino que percebe o conhecimento histórico como produção e produto de agentes sociais numa realidade histórica contraditória".

Uma terceira destaca a relação entre a "bagagem cultural do aluno" e o "próprio conteúdo histórico". Talvez seja esta a representação de mais difícil explicitação porque deve ser lida, integrada à outra que "reconhece as dificuldades do professor em conhecer as diferentes capacidades de aprendizagem de seus estudantes". Em outros termos, há expressiva dificuldade em trabalhar com os "novos" alunos que adentraram à escola, pois em geral o professor ainda tem como referência o "aluno-padrão", primeiro ocupante das salas de aula dos cursos secundários.

Os professores que atuavam em São Paulo demonstravam não conhecer os debates travados pela historiografia acerca das relações entre o "saber erudito" e o "saber popular"; ou, em outros termos, aqueles que identificam a vivência do aluno como ponto de partida ao seu processo de aprendizagem, sem ignorar, entretanto, o conhecimento histórico produzido. O problema se relaciona à organização de um projeto de ação que simultaneamente não recuse a especificidade do lugar e das condições ocupadas pelo aluno, fazendo-o avançar em seu processo de aprendizagem, que não se esgota na escola e supere os parâmetros externos usados para se aquilatar da "qualidade de qualquer curso", ou seja, o sucesso ou insucesso nos exames vestibulares por exemplo.

A tendência também encontrada com certa significação entre os docentes de História que melhor elabora a relação quantidade/qualidade afirma que não se pode medir a qualidade de ensino pela extensão dos conteúdos apresentados, ou seja, pelo tratamento enciclopédico.

A maioria dos docentes consultados identificaram "a noção da qualidade" como decorrência e produto de sua ação, enquanto profissional estimulador, motivador, instigador da aprendizagem do aluno. E para que essa aspiração se concretize, a condição de um trabalhador "bem" formado, "bem" preparado, "bem" remunerado, com "boas" condições de trabalho, foi considerada fundamental.

Um última representação relacionou qualidade à mudança no método docente, sem explicitar se ele se referia à pedagogia da disciplina ou era inerente ao método do historiador.

Em síntese, *qualidade do ensino*, segundo o grupo de professoras paulistas que participaram do pré-teste não é referência que deve ser tomada fora do sistema escolar. É fundamental que nela estejam contempladas as esperanças de alunos e professores (os pais não foram lembrados) que apontam para expectativas sociais e individuais. O registro fundamental releva a necessidade de o docente auxiliar o

estudante a se perceber enquanto elemento participante de uma realidade em movimento, desvendando-lhe a complexidade das relações sociais e das formas de dominação contemporâneas, ensinando-lhe mais interrogações e dúvidas, do que respostas e certezas.

História, "a mais política das ciências", segundo um historiador⁶, deve buscar, assim, levantar questões (conteúdo curricular) que possibilitem ao aluno compreender, (enquanto sujeito/objeto), de um lado, o próprio movimento histórico e, do outro, as especificidades da elaboração do conhecimento acumulado.

O movimento histórico não é linear e nem ritmado. É multifacetado. Avança e recua, dependendo tanto das realizações passadas quanto das relações de força situadas em um "largo" presente.

Essa posição docente não expressa uma visão demasiadamente ingênua da vida e do devir histórico, quando se considera o fato de que a escola "não é mais o portão pelo qual a juventude descobre o mundo", e "de saída das relações estreitas-familiares – para a socialização mais ampla?". Pensar em atribuir um espaço à "formação da consciência crítica" ao trabalho da escola e, sobretudo, como decorrência do trabalho isolado de História, quando convivemos quotidianamente com o grande formador de opinião que é a TV em um número de horas que extrapola aquele dedicado à escola?

São questões que anseiam por respostas e devem orientar a própria formação docente a respeito da natureza e especificidade do trabalho pedagógico.

Inegavelmente, a prática tem demonstrado que o professor ainda não consegue, coerentemente, organizar projetos direcionados às suas próprias expectativas. Essas, apreendidas em seu conjunto, sofreram modificações sensíveis mas ainda foram incapazes de impulsionarem transformações fundamentais nas práticas pedagógicas.

2. Professores de São Paulo e suas representações sobre qualidade de ensino

A partir das considerações sugeridas pela análise precedente, modificamos o instrumento de coleta (o questionário) e o aplicamos em duas turmas de professores de História de São Paulo e adjacências, em abril de 1988; denominadas *turma I* e *turma II*.

(6) SODRÉ, Nelson Werneck. *História e materialismo histórico no Brasil*. 2ª ed., São Paulo, Global, 1987, passim.

A *turma I*, foi constituída por 29 sujeitos, professores da 1ª. Delegacia de Ensino de São Paulo e a *turma II*, bastante heterogênea era composta de 15 sujeitos, que trabalhavam em diferentes localidades próximas à cidade de São Paulo, com destaque para Mauá, São Roque, São Bernardo do Campo, Cotia e Carapicuíba.

Quadro I

| Sexo | Turma I (Total 29) | | Turma II (Total 15) | |
|-----------|--------------------|------|---------------------|------|
| | Nº | % | Nº | % |
| Feminino | 20 | 68,9 | 11 | 73,3 |
| Masculino | 09 | 31,0 | 04 | 26,6 |

Quadro II

| Idade | Turma I | | Turma II | |
|--------------|---------|------|----------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| 20 a 24 anos | 02 | 6,8 | 01 | 6,7 |
| 25 a 30 anos | 07 | 24,1 | 05 | 33,3 |
| 31 a 35 anos | 05 | 17,2 | 03 | 20,0 |
| 36 a 40 anos | 12 | 41,3 | 02 | 13,2 |
| 41 à 45 anos | 01 | 3,4 | 03 | 20,0 |
| 46 à 50 anos | 02 | 6,8 | — | — |
| 51 à 55 anos | — | — | 01 | 6,7 |

Quadro III

| Ano de Formatura | Turma I | | Turma II | |
|------------------|---------|------|----------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| Até 1970 | 02 | 6,8 | 02 | 13,2 |
| 1971 a 1975 | 05 | 17,2 | 00 | — |
| 1976 a 1980 | 09 | 31,0 | 02 | 13,2 |
| 1981 a 1986 | 07 | 24,1 | 11 | 73,4 |
| 1987 a 1988 | 02 | 6,8 | 00 | — |
| não terminou | 04 | 13,7 | 00 | — |

Quadro IV

| Natureza da Instituição | Turma I | | Turma II | |
|-------------------------|---------|------|----------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| Universidade Pública | 05 | 17,2 | 06 | 40,0 |
| Universidade Particular | 09 | 31,0 | — | — |
| IES Particular | 15 | 51,7 | 09 | 60,0 |

Quadro V

| Graduação | Turma I | | Turma II | |
|--|---------|------|----------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| *Licenciatura Plena em História | 26 | 89,6 | 14 | 93,4 |
| Licenciatura Curta em Estudos Sociais | 04 | 13,7 | 03 | 20,0 |
| Licenciatura Plena em Ciências Sociais | 03 | 10,3 | 01 | 6,7 |
| Pedagogia | 01 | 3,4 | 01 | 6,7 |
| Mestrado | --- | --- | 01 | 6,7 |
| Doutorado | 01 | 3,4 | --- | --- |
| Estudante | -1 | 3,4 | --- | --- |
| Estudante em Pós-Graduação | | | 01 | 6,7 |

* Número > porque um mesmo professor pode constar em mais de um item.

Quadro VI

| Nº. de anos que leciona | Turma I | | Turma II | |
|-------------------------|---------|------|----------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| 1 a 2 anos | 05 | 17,2 | 05 | 33,3 |
| 3 a 9 anos | 10 | 34,4 | 07 | 46,6 |
| 10 a 20 anos | 12 | 41,3 | 01 | 6,7 |
| + de 20 anos | 02 | 6,8 | 02 | 13,2 |

Quadro VII

| Carga Horária Semanal | Turma I | | Turma II | |
|-----------------------|---------|------|----------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| menos de 10 aulas | 01 | 3,4 | — | — |
| 10 a 20 aulas | 03 | 10,3 | 03 | 20,0 |
| 21 a 30 aulas | 09 | 31,0 | 03 | 20,0 |
| + de 30 aulas | 16 | 55,1 | 09 | 60,0 |

*Obs.: Nº. grande de professores acumulam horários de trabalho em mais de um turno.

Quadro VIII

| Período de maior concentração de aulas | Turma I | | Turma II | |
|--|---------|------|----------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| Diurno | 06 | 20,6 | 02 | 13,2 |
| Vespertino | 17 | 58,6 | 04 | 26,4 |
| Noturno | 10 | 34,4 | 09 | 60,0 |

Quadro IX

| Relações de trabalho | Turma I | | Turma II | |
|----------------------|---------|------|----------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| Efetivo | 15 | 51,7 | 11 | 73,3 |
| Contratado | 11 | 37,9 | -1 | 6,7 |
| Estável | 02 | 6,8 | 01 | 6,7 |
| Não respondeu | 01 | 3,4 | 02 | 13,2 |

A leitura dos dados referentes às duas turmas nos indicam algumas considerações importantes:

- A maioria é constituída de mulheres situadas na faixa etária dos 25 aos 40

anos (turma I) e na de cinco anos mais jovens (turma II), concentrando esta última suas atividades na área mais periférica de São Paulo,

- A turma II sendo mais jovem é também recém formada, enquanto a I possui experiência maior de trabalho.

- A turma II é composta por licenciados, em sua maioria por instituto superior particular, enquanto a I estudou predominantemente, em universidade pública ou particular (48,2%).

- A maioria dos docentes possui licenciatura plena em História, embora não deva ser desprezado o número significativo (13,7%, na I) e (20% na II) que fez licenciatura curta em Estudos Sociais e "plenificação" em História. A amostragem conteve também remanescentes, diplomados em Pedagogia, na faixa etária mais avançada, e outros originados de cursos de Ciências Sociais:

- Professores com maior experiência de trabalho (10 a 20 anos) têm sua área de atuação concentrada nas áreas metropolitanas centrais, enquanto que recém-formados atuam preferencialmente nos espaços periféricos das grandes cidades⁷;

- A maioria trabalha em mais de um período, tendo a jornada máxima permitida, apesar de se encontrar na turma II número significativo concentrado no noturno. Em qualquer dos casos porém, o número de efetivos é relevante.

Esta é uma situação peculiar ao Estado de São Paulo, onde o concurso público de provas e títulos é uma norma que se impôs. Ainda assim, permanecem resguardados os espaços de interferência política, de nepotismo e de clientelismo. Eles não se localizam, via de regra, na escola propriamente dita, mas se situam nos estratos mais altas da burocracia educacional. Basta identificar o número excessivo de funcionários deslocados de seus setores de origem e alocados em diversos órgãos burocráticos da administração central; a duplicação de órgãos da Secretaria de Educação, etc... para se desnudar os universos da política de favorecimento pessoal ainda existente.

(7) A localização do professor em espaço social determinado, sobretudo nas grandes metrópoles, é dado relevante para a definição de seu perfil profissional. Não se ignora o fato que os espaços da *polis* não são iguais. Hierarquizados, pressupõem repartição desigual da riqueza pública e sua apropriação diferenciada pelas classes sociais e categorias profissionais. Desta forma "a caminhada da periferia para o centro", isto é, de *locus* abandonado, miserável, complexo e deteriorado, entregue à própria sorte de seus moradores, para um outro, melhor equipado pelo poder público, constitui a própria *via crucis* na trajetória de vida do professor. Semelhante repartição pode ser encontrada no interior da escola. Ao recém-formado e, eventualmente ao estudante ou leigo, há a prerrogativa de trabalho noturno e, ao experiente, o diurno. Na universidade o mesmo processo se desenrola com os cursos de graduação e de pós-graduação. Na verdade, na raiz destas questões, situa-se o valor atribuído a cada um destes espaços, tanto pelo poder público quanto pelos diferentes profissionais do ensino. Sob rótulos objetivos transparecem as marcas, ora da recusa e de descomprometimento, ora do limite possível da sobrevivência do sujeito, entregue à própria sorte.

Em síntese, os dados arrolados nos indicam certas semelhanças e algumas diferenças com estudos, que destacaram o perfil do professor de História. Isto pode ser evidenciado pelo quadro que se segue, contendo a faixa etária e a situação funcional dos docentes de História que se encontravam, em outubro de 1987, atuando na rede pública do Estado de São Paulo.

| Idade (anos) | Situação Funcional | | | | | | | |
|-----------------|--------------------|-------|------|-------|---------|-------|------|-------|
| | EFETIVO | | ACT* | | ESTÁVEL | | CLT | |
| | FEM. | MASC. | FEM. | MASC. | FEM. | MASC. | FEM. | MASC. |
| 20 a 25 | 39 | 12 | 282 | 80 | — | — | — | — |
| 26 a 30 | 125 | 58 | 638 | 203 | — | — | 01 | — |
| 31 a 35 | 390 | 67 | 747 | 190 | — | — | — | — |
| 36 a 40 | 1060 | 202 | 690 | 155 | — | — | 22 | 02 |
| 41 a 45 | 871 | 235 | 348 | 108 | — | — | 37 | 12 |
| 46 a 50 | 483 | 155 | 192 | 96 | 01 | 01 | 22 | 09 |
| 51 a 55 | 159 | 124 | 117 | 55 | — | 01 | 17 | 09 |
| 56 a 60 | 42 | 43 | 47 | 29 | — | 01 | 01 | 02 |
| 61 a 65 | 13 | 17 | 21 | 12 | — | — | 04 | 02 |
| 66 a 70 | 04 | 08 | 07 | 04 | — | 01 | 03 | 01 |
| Total | 3186 | 921 | 3089 | 932 | 01 | 04 | 107 | 37 |

*ACT = Admitido em caráter temporário

Fonte: DRU - SE/1987.

Para os grupos de professores paulistas que compuseram a nossa amostra, o questionário (pré-teste, analisado) foi simplificado, uma vez que as questões não selecionadas, anteriormente, foram suprimidas, permanecendo 10 questões, das quais os professores deveriam hierarquizar cinco.

Comparando as respostas da duas turmas em relação aos *fatores*⁸ que influem negativamente no ensino da disciplina, encontramos o seguinte:

(8) Dos 29 questionários da turma I, três foram anulados porque não usaram a pontuação solicitada. Na turma II, quatro sujeitos foram desprezados por terem usado aleatoriamente a pontuação.

| Turma I | FATORES | Turma II |
|---------|---|----------------|
| 1º. - | Dificuldade em estabelecer a relação entre a realidade sócio-cultural do aluno e o conteúdo de História. | 4º. - |
| 2º. - | Preparação deficiente do professor. | 1º. - |
| 3º. - | Sobrecarga de trabalho do professor. | 2º. - |
| 4º. - | Dificuldade em selecionar conteúdos adequados aos alunos. | |
| 5º. - | Inexistência de permanência efetiva do professor na escola para atendimento e orientação de alunos. Falta de auxílio técnico para preparação de aulas e de material didático. Deslocamento freqüente de professores por várias escolas. | 3º. - 5º. - |

Os principais *aspectos negativos intervenientes* no ensino de História foram:

| Turma I | ASPECTOS NEGATIVOS | Turma II |
|---------|--|----------|
| 1º. | Não é vinculado à realidade dos alunos | 1º. |
| 2º. | Não é coordenado com outras disciplinas | 3º. |
| 3º. | O n.º de aulas é insuficiente | 5º. |
| 4º. | É desinteressante para os alunos | 4º. |
| 5º. | Mantém os alunos passivos | 6º. |
| 6º. | As aulas são mal ministradas | 6º. |
| 7º. | Exige dos alunos a memorização dos fatos e datas | 2º. |

As medidas consideradas urgentes para melhorar, a curto prazo, o seu ensino foram:

| Turma I | MEDIDAS PRIORITÁRIAS | Turma II |
|---------|--|----------|
| 1º. | Desenvolver programas de treinamento para professores | 1º. |
| 2º. | Democratizar os processos de decisão nas escolas | 5º. |
| 3º. | Implantar a coordenação de área | 3º. |
| 4º. | Equipar as escolas com recursos tecnológicos (projektor, vídeo-cassete, retroprojektor) | 4º. |
| 5º. | Equipar as escolas com bibliotecas Fornecer material de apoio (subsídios, guias do professor) para o professor) | 2º. |

Não há diferença significativa nas duas amostras quando se trata de realçar as precárias condições de trabalho como entraves ao melhor desempenho profissional. Todavia o extremado grau de penúria existente nos estabelecimentos situados na periferia da cidade de São Paulo e também característico nas famílias que os frequentam podem explicar o fato de que docentes que aí atuam pouco enfatizaram os aspectos pedagógicos e muito as suas condições objetivas de trabalho, traduzidas tanto em uma formação acadêmica precária (realizada em institutos isolados particulares), como no excesso de aulas e na falta de instrumentos tecnológicos de apoio.

Todavia quando se procura evidenciar o grau de inserção dos estudantes no projeto de disciplina, ocorre a reunificação do discurso de seus professores: todos ressaltam o ônus do desinteresse, da desmotivação e da passividade dos alunos.

Quando inquiridos sobre as possibilidades de superação dos problemas, uma tênue diferença deve ser identificada: os professores que atuam prioritariamente na periferia anseiam por equipamentos, recursos tecnológicos e material subsidiário, embora todos reconheçam a necessidade de programas de treinamento.

Mais uma vez, vale ressaltar: a especificidade encontrada nos dois grupos deve-se à precariedade das condições de trabalho ou nas de formação? Será que um professor com amplo domínio teórico-metodológico de sua ciência necessitaria tanto de recursos de motivação situados fora dos *nexos* internos que caracterizam a natureza peculiar de sua disciplina?

A análise das tabelas apresentadas, e sobretudo a comparação entre elas, podem nos conduzir a conclusões pertinentes. São os professores experientes e licenciados, sobretudo por universidades, que clamam por uma continuidade em sua preparação, insistindo também na explicitação de suas dificuldades cotidianas com vistas à elaboração de projeto consistente e de práticas relevantes. Percebem que sem a implantação da coordenação de área (3º. escolha em 5) e sem uma permanência maior na escola, além do período de aula propriamente dito, tem muitas dificuldades em concretizar qualquer tipo de projeto coletivo de ensino. Além disso, os componentes das duas turmas evidenciam sinais de crença exagerada no poder público, seja como fornecedor de material auxiliar à preparação das aulas ou de material didático seja como organizador de programas de treinamento e de atualização, visando uma formação contínua.

Os diferentes agentes do ensino (professores, pais, especialistas, etc.) não aprenderam ainda a "olhar" sobre si mesmos, na busca de alternativas que necessariamente não dependam da interferência do poder governamental. Com isso não se pretende defender qualquer iniciativa que se desloque a responsabilidade do estado para com a educação pública. Ao contrário. A decisão sobre o uso dos recursos e a democratização dos processos de decisão, a nível da unidade escolar, são alternati-

vas não privilegiadas na indicação dos docentes. Igualmente pode-se inferir em relação à organização de bibliotecas escolares, medida pouco arrolada entre as condições necessárias a um "bom" desempenho docente apesar de seu trabalho não prescindir do uso de variada documentação.

Contudo, a excessiva carga horária é condição limitativa a qualquer possível inovação. A questão central é estruturar um trabalho que incorpore as demandas, as aspirações e expectativas da maioria dos alunos, e considere as suas condições objetivas, além de superar o discurso científico dominante que enfatiza sua característica mnemônica e seu tom narrativo.

Quando inqueridos sobre sua compreensão acerca de ensino de qualidade, os dois grupos insistem na ação de História para preparar o aluno para o *exercício da "real cidadania"* – ser pensante, que desenvolvendo sua consciência de agente de transformação histórica, participe ativamente da sociedade em que vive. História, portanto, que não deve ser evidenciada como algo acabado no passado, mas como algo vivo, que influencia ou que se ramifica no presente. O conhecimento histórico produzido não foi desvalorizado e nem esvaziado. Ele se apresenta como um dos mediadores essenciais para o diálogo entre a realidade social de diferentes passados com a do presente –, a do aluno e de sua classe, em particular. O estudante e sua vivência devem ser os pontos de partida, mas nunca os de chegada. A história, segundo expressa as duas turmas de professores, amplia a capacidade de pensar do homem, de compreender e de situar-se a si e aos outros à sua época e à sua realidade.

Uma segunda representação vincula o problema da qualidade sobretudo ao *trabalho com o método histórico* que bem conduzido não permitiria a apropriação da ciência como "conjunto de verdades prontas", o que via de regra, vem ocorrendo. Mesmo quando o professor trabalha numa perspectiva abrangente e visando o confronto e a relatividade, permanecem interpretações como "verdades" e portanto, a própria natureza da História não se altera.

Um terceiro entendimento com menor expressão numérica, relaciona a "questão da qualidade" às condições de trabalho docente. Estas são determinantes daquela. Sem uma melhoria qualitativa nos salários, nas condições e na própria organização e funcionamento da escola – perguntam diversos professores – como se pode superar os desafios postos pela escola pública contemporânea? É necessário que a escola disponha de material didático variado, de recursos tecnológicos, de bibliografia para a organização de pesquisas, etc...

Uma outra parcela enfatiza a necessidade de mudanças *nas técnicas de trabalho*. As questões do interesse e da motivação dos alunos, acredita, podem ser conseguidas com excursões, com atividades de teatro, com organização de pesquisas, su-

perando as tradicionais verbalizações, os questionários dados em classe, o ponto ditado, a leitura monótona, parcial e incompreendida de textos.

Conclusões parciais

A totalidade das respostas dão-nos ensejo de pensar no próprio movimento que a História construiu desde que se tornou disciplina curricular. No programa do curso fundamental do ensino secundário expedido a 30 de junho de 1931 lê-se: "Ao professor compete estimular nos alunos os dons de observação, despertar-lhes o poder crítico e oferecer-lhes sempre ensejo ao trabalho autônomo"⁹. Porque isto é uma aspiração dos professores, ainda não concretizada nos anos noventa?

Poder-se-ia interrogar se o trecho acima assinalado possui o mesmo significado hoje quando foi editado pela primeira vez. Naquela época (1930) a ciência histórica trabalhava com *certezas, objetividade, neutralidade do ofício, método positivo, crítica externa e crítica interna, com a noção enfim, de fato histórico, objetivo, verdadeiro*, com as fontes "falando" por si. Atualmente entendemos que estas noções justificavam uma das teorias históricas. Há outras: Embora não abdicuem da contribuição da escola positivista, percebem nitidamente o campo da cultura historiográfica como um espaço possível de manipulação política e de disputas ideológicas, como mais um dos instrumentos de poder.

Desta forma, "qualidade" pressupõe fazer também um questionamento das premissas do conhecimento histórico. O desafio atualmente é menos trabalhar com novas interpretações que substituem outras e, mais, questionar "a fundo, a forma pela qual a História, enquanto historiografia se produz e acaba produzindo também um espaço institucional do discurso – um discurso que se institucionaliza enquanto um discurso da verdade histórica"¹⁰.

Não se trata portanto, de mudar temas, periodizações, interpretações. A questão central é modificar o próprio *estatuto da História*, no qual conteúdo e método andando juntos, permitam reconstituir a pluralidade do conhecimento histórico e não somente a versão dominante, possibilitando a emergência das diferenças. A relação do professor com o conteúdo histórico deve ser outra pois este deve ser selecionado em razão de uma problematização organizada com a adesão dos alunos. O saber histórico escolar passa a ser produzido conjuntamente por alunos e professores na medida em que o jovem participar ativamente do processo de aprendizagem, adquirindo a dignidade de sujeito desse mesmo processo.

(9) SERRANO, Jonathas. *Como se ensina História*. São Paulo, Melhoramentos, s/d, pag. 65

(10) DE DECCA, Edgard. *A formação do historiador: algumas questões*. In: *SEMINÁRIO Perspectivas do Ensino de História. Anais*. São Paulo, FEUSP, 1988, p. 74.

3. Ensino de História no Acre: Alguns apontamentos

Em novembro de 1987, 22 professores de História do Acre (Rio Branco) foram convidados a responder o mesmo questionário. A universidade do Acre fora instalada recentemente e o curso de História foi antecedido do de licenciatura curta de Estudos Sociais.

Os quadros a seguir caracterizam a população pesquisada – foram 22 sujeitos – todos atuando como professores de História, sendo que a metade encontrava-se também na condição de aluno do Curso de licenciatura em História na universidade referida.

Quadro I

| Sexo | N° | % |
|-----------|----|------|
| Feminino | 18 | 81,8 |
| Masculino | 04 | 18,2 |
| Total | 22 | 100 |

Quadro II

| Idade | N° | % |
|----------------|----|------|
| 20 a 24 anos | 03 | 13,3 |
| 25 a 30 anos | 04 | 18,2 |
| 31 a 35 anos | 05 | 22,7 |
| 36 a 40 anos | 04 | 18,2 |
| 41 a 45 anos | 03 | 13,3 |
| 46 a 50 anos | 01 | 4,5 |
| não declararam | 02 | 9,0 |

Quadro III

| Formação* | N° | % |
|---------------------------------------|----|------|
| Licenciatura curta em Estudos Sociais | 06 | 22,3 |
| Licenciatura plena em História | 07 | 31,8 |
| Mestrado | 01 | 4,5 |
| Estudantes | 11 | 50,0 |

Obs.: * A diferença deve-se ao fato de que alunos, tendo terminado a licenciatura curta em Estudos Sociais, continuavam seus estudos, visando atingir a "plenificação" em História.

Quadro IV

| * Graduação | N° | % |
|-------------------------------------|----|------|
| Universidade Federal do Acre | 09 | 40,9 |
| Universidade Federal do Paraná | 01 | 4,5 |
| Universidade Católica de Pernambuco | 01 | 4,5 |
| Ainda não concluiu | 11 | 50,0 |

Obs.: * Os representantes das Universidades do Paraná e de Pernambuco bem como a maioria dos graduados pela Universidade do Acre encontravam-se na condição de docentes universitários.

Quadro V

| Ano da Graduação * | N° | % |
|--------------------|----|------|
| 1967 | 01 | 4,5 |
| 1972 a 1979 | 05 | 22,7 |
| 1980 a 1987 | 08 | 36,3 |

Obs.: * Refere-se tanto à licenciatura curta quanto à plena.

Quadro VI

| N° de anos que leciona | N° | % |
|------------------------|----|------|
| 1 a 2 anos | 06 | 22,3 |
| 3 a 9 anos | 09 | 40,9 |
| 10 a 20 anos | 05 | 22,7 |
| mais de 21 anos | 02 | 9,0 |

Quadro VII

| Carga Horária Semanal | N° | % |
|-----------------------|----|------|
| menos de 10 aulas | 03 | 13,3 |
| 10 a 20 aulas | 14 | 63,6 |
| 21 a 30 aulas | 03 | 13,3 |
| + de 30 aulas | — | — |
| não respondeu | 02 | 9,0 |

Quadro VIII

| Período de maior concentração de aulas | N° | % |
|--|----|------|
| Diurno (manhã/tarde) | 09 | 40,9 |
| Vespertino | 07 | 31,8 |
| Noturno | 06 | 22,3 |

Quadro IX

| Relações de Trabalho | N° | % |
|-----------------------|----|------|
| Efetivo | 07 | 31,8 |
| Contratado (recebido) | 12 | 54,5 |
| Estável | 02 | 9,0 |
| Não respondeu | 01 | 4,5 |

Os *principais entraves* ao ensino de História no Estado do Acre foram:

| | |
|-----|--|
| 1 - | Preparação deficiente dos professores. |
| 2 - | Grande número de alunos por sala |
| 3 - | Falta de auxílio técnico e de material didático para preparação de aulas |
| 4 - | Sobrecarga de trabalho docente |
| 5 - | Dificuldades em selecionar conteúdos adequados aos alunos |

Em relação aos *principais aspectos negativos* foram hierarquizados:

| | |
|-----|--|
| 1 - | Não é vinculado à realidade dos alunos. |
| 2 - | Não é coordenado com as outras disciplinas. |
| 3 - | Exige dos alunos a memorização de fatos e datas. |
| 4 - | O n° de aulas é insuficiente. |
| 5 - | É desinteressante para os alunos. |
| 6 - | Mantém os alunos muito passivos. |
| 7 - | As aulas são mal ministradas. |

Em relação às *medidas* que poderiam, a curto prazo, *melhorar o ensino*, foram lembradas:

| | |
|-----|--|
| 1 - | Desenvolver programas de treinamento para professores. |
| 2 - | Fornecer material de apoio (subsídios, guias, para o professor) |
| 3 - | Equipar as escolas com recursos tecnológicos (projeto, retro, vídeo, etc.) |
| 4 - | Equipar as escolas com bibliotecas. |
| 5 - | Democratizar os processos de tomada de decisão nas escolas. |
| 6 - | Decidir, a nível de escola, sobre o uso de recursos financeiros |

4. Professores de História de São Paulo e do Acre: Comparação

Tanto o professor que atua no Acre como aquele que tem sua base situada nas áreas periféricas da grande metrópole, como São Paulo, reconhecem que sua formação acadêmica deixou a desejar, sobretudo quando precisam lançar mão do elemento mediador, por excelência, de seu trabalho cotidiano – o *do conteúdo histórico*. A relação entre o saber do aluno e o erudito como condição de elaboração do "saber crítico", a nosso ver, é um dos problemas polêmicos do ensino da disciplina. Esta mesma questão pode ser equacionada de outra maneira – quando o professor explicita sua dificuldade ou mesmo impossibilidade em estabelecer significativa relação entre "a realidade sócio-cultural do aluno e o conteúdo de História", como ponto de partida de um projeto de ensino relevante. Quando o professor descobre, por exemplo, que uma criança ou um jovem trabalhador conseguem elaborar categorias de *tempo histórico*, mesmo tendo dificuldades no emprego correto das formas convencionais de contagem do tempo linear, e que assim procedendo, o grau de compreensão da multiplicidade de tempo existe, produz conseqüências fundamentais para a mudança de sua prática.

Igualmente se pode afirmar a respeito da noção de espaço, para o ensino de Geografia. Os alunos trabalhadores procedentes da maioria da população elaboram, pela sua própria experiência de vida, uma lógica especial que não oculta, pelo contrário, explicita o trabalho social presente na construção do espaço geográfico, condição esta, muitas vezes, ignorada pela escola e pelo professor. Portanto, em um caso como no outro, o reconhecimento pelo professor das condições iniciais dos alunos (e dos *conceitos* que empregam) é fator determinante da qualidade de ensino.

A *sobrecarga de trabalho do professor* foi fator preponderante lembrado tanto pelos professores de São Paulo (em 2º. lugar, na turma II e em 3º., na I),

como pelos do Acre (em 4º lugar). Para estes, foi acrescentado ainda o "grande número de alunos por sala".

A implantação da *jornada de trabalho* em São Paulo sem a correspondência garantia de salários dignos e de obrigatoriedade de permanência de certo tempo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, tão necessária quanto a própria aula – para prestar atendimento aos estudantes – para planejar suas atividades e as relacionadas em integração com as de colegas, para corrigir trabalhos, preparar material didático, etc. – acabou por não produzir efeitos diretos na melhoria do ensino.

A *falta de apoio técnico para preparação de aulas e de material didático* configura outro fator que atua negativamente tanto para os professores do Acre, como para os componentes da turma II de São Paulo. É interessante, entretanto, perceber que o docente do Acre não incorpora nesse item "a falta de biblioteca nas escolas".

Questões como os *deslocamentos freqüentes de professores* de um lugar para outro, a *inexistência de tempo livre* para reuniões e para atendimento de alunos não se colocam como prioritários.

De maneira geral, os mesmos aspectos negativos foram salientados para as três turmas, com uma única variação na hierarquia: "A exigência de memorização de datas e fatos" foi colocado em último lugar para a turma I de São Paulo e em posição prioritária para os demais. A partir disto, pode-se perguntar se a maior experiência docente impõe outras práticas ou indica acomodação ao *status quo*? Cansado de "remar contra a corrente", teria o professor sido vencido pela gigantesca corrente que o impele à passividade e ao conservadorismo?

Contudo, é interessante registrar que o docente (do Acre e da turma II de São Paulo) não encontra relação entre a "falta de coordenação com outras disciplinas" e a "inexistência de tempo para permanência na escola, fora do horário de aula". O professor-horista, que entra e sai de uma sala para outra, de uma escola para outra, não tem disponibilidade para os seus alunos e nem para os seus companheiros. Em outros termos, a demanda por espaços livres de exigência formais é condição para o surgimento de ação conjunta, de projetos coletivos.

O professor, coerentemente, toma como preferência o seu próprio trabalho bem como a sua auto-imagem quando se refere ao fato "de que as aulas são mal ministradas". Em que consistiria esta representação tão depreciativa de sua ação? Provavelmente, pelas imagens que os alunos constroem acerca da História: disciplina desinteressante, isolada, pouco exigente quanto à compreensão, estimuladora da passividade (no sentido do conformismo), da memorização e da alienação.

Em suma, percebe-se, mais uma vez, não só a existência como a extensão do que chamamos "modelo" hegemônico de História¹¹. Ele se ramifica, qual árvore desgalhada, por todos os segmentos da sociedade, exercendo um papel de controle ideológico por excelência. Desenraizando os grupos sociais, tecendo a teia da alienação para com os problemas de sua época e para com a vida social, dificulta a construção de identidades não necessariamente homogêneas, mas suficientemente amplas para nelas encontrar guarida os diversos atores da cena social.

Na verdade, pensamos que não deva ser creditado somente à História ensinada na escola esse conjunto de problemas. Afinal, há muito a escola deixou de ser "a janela de abertura para o mundo" pela qual crianças e jovens transitavam pela primeira vez, passando a desempenhar um papel secundário face à produção cultural da massa, sobretudo da TV, responsável, por sua vez, também pela veiculação da mesma imagem de História construída há gerações.

Nesse contexto, professores do Acre, tal como aconteceu, com os de São Paulo, acreditam que a melhoria deste quadro seria vinculada à existência de programas de treinamento com o fim precipuo de garantir a sua própria preparação profissional.

Evidentemente, em qualquer situação, a competência, traduzida de uma lado pelo *domínio crítico* do conhecimento produzido e em *processo* de produção e, de outro, pela *transmissão do conhecimento* a partir de uma posição crítica que revela a própria natureza do conhecimento histórico e tem na pesquisa sua condição básica, é quesito essencial para a execução de qualquer projeto de história para a escola de 1º e 2º graus.

Mais uma vez a crença no poder externo à escola, entendido como "a autoridade" que define regras, propõe soluções e repartições de espaços, sugere programas, planeja e elabora material para ser consumido, enfim, que mantém a tradicional hierarquia de competências – ampliando o espaço da burocracia e dos intermediários e anulando o processo de trabalho conduzido integralmente pelo professor – foram absorvidos pelos docentes de História. Ao lado disso, suas representações sugerem também a crença na ação dos recursos tecnológicos, ainda que altamente sofisticados para desenvolver o interesse do aluno.

A *democratização dos professores de tomada de decisão nas escolas* ocupou o quarto lugar entre as medidas que os professores de História do Acre consideraram essenciais para conseguir, a curto prazo, a melhoria do ensino. Entretanto, para realçar seu significado e ser melhor compreendida precisa ser considerada em seu conjunto: por democratização pode tanto se entender a não ingerência política,

(11) Essa questão foi por nós trabalhada em *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.6, n.11, p.99-116, set. 1985/ fev. 1986.

quanto a adoção de medidas descentralizadoras sobre o uso de recursos financeiros ou seleção de prioridades. A *coordenação de área*, contudo, nem foi considerada desejável pois não estabeleceram qualquer vínculo entre sua adoção e a melhoria do processo educativo.

5. Representações sobre qualidade de ensino: À guisa de considerações finais

As representações mais expressivas abrangeram a vinculação da História ao "desenvolvimento do senso crítico" e "atuação consciente do aluno enquanto cidadão", ou seja, ressaltaram a relação entre disciplina e o exercício da cidadania plena, entendida não só como o domínio das liberdades políticas mas também a aquisição dos direitos sociais.

O professor de História assimilou durante décadas a vinculação de sua disciplina ao que Furet denominou de "pedagogia do cidadão" isto é, desde o seu nascimento enquanto ciência e disciplina, reservou a si a faculdade de, por seu intermédio, negar ou afirmar aqueles que seriam os "verdadeiros" cidadãos de um país¹².

O quanto essa representação se espalha pelo conjunto dos docentes pode ser vislumbrada pela aparente pluralidade das respostas que reunificadas, dirigem-se para um mesmo e igual sentido: a relação entre História e cidadania. Vejamos alguns exemplos:

- "atender os anseios dos alunos enquanto sujeitos da História";
- "desenvolvimento da consciência crítica de sua realidade e que seja um agente transformador dela";
- "formar o espírito crítico, em relação ao meio e à realidade em que vive";
- "conhecer o lado positivo e o negativo dos fatos, fazendo com que os alunos possam refletir sobre o assunto e tirar sua própria conclusão, desenvolvendo sua capacidade crítica";
- "ensino que leve o aluno a raciocinar, a criticar, demonstrando seu ponto de vista através do julgamento e não aquele ensino meramente decorativo, etc."

Uma segunda representação identifica "qualidade de ensino" ao "bom conhecimento de conteúdo"; em outros termos, a competência em conseguir estabelecer a ponte entre "conteúdo histórico" e vivência. Na afirmação de alguns professores:

(12) FURET, François. *A oficina da História*. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Gradiva, s.d. (Coleção Construir o Passado, 8). Ver também: PIETRO, G. et al. *Storia e processi di conoscenza*. Torino, Loescher Editore, 1983.

- "saber selecionar os assuntos mais importantes para os alunos;
- "Bom conhecimento do conteúdo e que leve os alunos a se interessar pela história".

Uma terceira tendência insiste na vinculação entre História e Presente. Como afirma Jean Chesneaux, não se trata de estabelecer mão única de direção do passado para o presente mas compreender "a relativa autonomia do presente" e torná-lo, preferencialmente, o objeto de História, sobretudo considerando o fato de que é nele que ocorrem as mudanças e os embates¹³. Na afirmação de uma professora: a qualidade está "não fazer História divorciada da realidade social do presente; estimular o desenvolvimento da crítica do presente".

Uma última representação refere-se à necessidade de se enfatizar a compreensão de fatos, de acontecimentos, visando fornecer ao aluno respostas às suas possíveis dúvidas. Alguns exemplos: "alunos não devem ficar com dúvidas. Mostrar para eles o porquê, como e quando os fatos aconteceram". Ou "o professor deve ministrar uma aula sem deixar o aluno passivo, transmitir os assuntos com clareza".

Em síntese, os professores consultados que trabalham e residem na cidade de Rio Branco, no Acre, trabalham com a noção de que o conhecimento histórico já é dado, por princípio. Suas respostas enfatizam a necessidade de os alunos estabelecerem uma relação dinâmica com o conteúdo e o professor, ampliando sua capacidade de compreenderem os fenômenos sociais e de refletirem sobre si mesmos, suas vidas e sobre a formação histórica mas ainda não conseguiram operacionalizar a noção acerca do conhecimento histórico como um produto elaborado pela ciência em resposta às demandas existentes em cada momento determinado. A rigor, pode-se considerar que *conhecimento histórico e realidade vivida* constituem-se uma unidade. As investigações sobre ensino de História tem procurado desnudar os compromissos, os interesses e as injunções que cercaram a elaboração das imagens sobre as realidades sociais do passado, enquanto resultados de análises produzidos em diferentes momentos por diversos atores sociais. Nesta perspectiva, emergem a pluralidade de tempos históricos, as multifacetadas realidades sociais e a contribuição, ação e resistência dos múltiplos atores sociais envolvidos, em ampla maioria, desaparecidos do processo, tragados pela preservação da unidade historiográfica uniforme e pela memória dominante.

Recuperar no interior da história oficial, os discursos vencidos em diferentes épocas bem como os seus atores, ampliar a capacidade de "olhar" para o conjunto da sociedade, seja pela utilização de novas metodologias, anteriormente não privilegiadas, seja pela seleção de eixos temáticos antes ignorados pela história oficial, são questões constantemente debatidas nos centros universitários dinâmicos do país.

(13) CHESNEAUX- Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Trad. A. G. del Camino Madrid, Siglo XXI, 1977, passim.

São Paulo e Acre oferecem ao investigador a possibilidade de identificar, a partir de uma única matriz, *dois* momentos significativos – separados e contemporâneos – da constituição do discurso da história escolar brasileira. Aparentemente distantes um do outro, não guardam entretanto, nem divergências e nem contradições essenciais entre si. Talvez este fato esteja relacionado à falta de clareza da política educacional adotada em nosso país, o que tem determinado descontinuidades administrativas em todos os campos e, particularmente, no das políticas públicas.

Se tomarmos somente a questão da formação do professor secundário esta questão fica latente.

Quando nem bem as Faculdades de Filosofia haviam-se firmado enquanto projeto dinâmico e possível de vir assumir a hegemonia na formação de professores do ensino secundário, o governo federal já instituía a *licenciatura curta* que, ao contrário do que pregava o discurso oficial, concentrou-se, nas áreas populosas do centro-sul, à procura de mercado consumidor, relegando as áreas de domínio do professor leigo, para as quais fora pensado, a um plano secundário.

Atualmente outro problema de igual dimensão se manifesta: face à carência de licenciados não por falta de candidatos, mas devido sobretudo às condições precárias de funcionamento das escolas públicas e de proletarização do professor, o governo federal vem tentando impor à sociedade civil, o professor polivalente para o 1º e o 2º graus de ensino¹⁴.

A competência técnica não é condição essencial do compromisso para com a escola e com o processo de mudança social, mas o compromisso político sem a contrapartida da competência esvazia o conteúdo escolar e conduz os professores e assumirem um discurso diferenciado da prática, o que contribui para a descoberta da especificidade do trabalho pedagógico. A escola enquanto "locus" da construção quotidiana do projeto escolar deve ser evidenciado, no qual as divergências dos seus atores, (estudantes, professores, pais e funcionários) devem ser constantemente explicitadas, visando delimitar o espaço de entendimento mínimo, que propicie a sua construção. A escola resultante, consequência e causa desse entrelaçamento e das diferenças explicitadas ver-se-ia valorizada. Não se trata, assim, de negar a existência de conflitos ou de divergências, mas valorizar o espaço do debate de princípios, idéias e posições. Segundo Gramsci "a eficiência da escola é tanto maior e intensa quanto mais estreita é a relação entre professores e alunos"¹⁵. A construção de laços solidários entre os envolvidos acarreta a explicitação da identidade do

(14) Brasil. MEC. Portaria no. 399, de 28 de junho de 1989. Estabelece normas orientadoras no tocante aos registros de Professores e Especialistas em Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 127, p. 10586-10588, 29 de junho de 1989, Seção I.

(15) GRAMSCI, Antonio. *A formação dos intelectuais*. Lisboa. Amadora. s.d. (Coleção 70), pág. 135.

grupo, de sua coesão. E nesse percurso, sobleva a descoberta do significado do ato docente e da contribuição peculiar da História no currículo escolar¹⁶. Isto, de maneira geral, é melhor realizado, por profissionais formados com qualidade: somente um docente "bem" preparado com um conhecimento crítico de sua especialidade, não só temático, mas também das metodologias que o produziram tem condição de "simplificar" e "traduzir" aquele conhecimento para crianças e adolescentes. É importante enfatizar que "a escola inicial, única, de cultura geral, humanística formativa que considere justamente o desenvolvimento da capacidade de atuar manualmente (técnica e industrialmente) e o da potencialidade do trabalho intelectual"¹⁷ exige a contribuição do especialista, seja ele em arte, ciência ou letras, não de profissionais especializados em generalidades. Esse profissional, com certeza, tem condições, também de superar o ensino de História enquanto "conjunto de verdades estabelecidas" ou memorização de fatos, datas e nomes e propor um projeto didático no bojo do qual alunos procedentes da maioria da população consigam descobrir suas identidades e vincular sua memória à história que lhes é ensinada.

E a construção se inicia com os primeiros anos da escolaridade pois, como afirma Marc Ferro, no prefácio de uma de suas obras – "ninguém se ilude: a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios está associado à história que nos contaram quando éramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida. Sobre esta representação, que é também para cada um de nós uma descoberta do mundo, do passado das sociedades, enxertam-se em seguida opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor ao passado que subsistem, indelévels, os traços das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções"¹⁸.

SUMMARY: *The article discusses the teaching of History and how teachers São Paulo and Rio Branco (Acre) see their specific conditions.*

KEY-WORDS: *Teaching of History. Aims, quality, priorities and practice of teaching of History.*

(Recebido para publicação em 16.10.91 e liberado em 06.10.93)

(16) O Seminário Perspectivas do Ensino de História registrou diversas possibilidades de trabalho que estavam em andamento em diferentes Estados brasileiros bem como realizou crítica contundente a respeito do conteúdo histórico assimilado pelos alunos. Cf. SEMINÁRIO Perspectivas do Ensino de História. Anais. São Paulo, FEUSP, 1988.

(17) GRAMSCI. *op. cit.* p. 131.

(18) FERRO, Marc. *Falsificações da História*. Trad. Cascais Franco. Lisboa, Europa - América. 1981, p. 15.