

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

A HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO.
PREPARAÇÃO PARA A CIDADANIA OU PARA INGRESSO
NA UNIVERSIDADE?

ERONILDES MANOEL DOS SANTOS

ERONILDES MANOEL DOS SANTOS

A HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO.
PREPARAÇÃO PARA A CIDADANIA OU PARA INGRESSO
NA UNIVERSIDADE?

Monografia apresentada no Curso de Graduação em História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Bacharel em História, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria de Fátima Ramos de Almeida.

Uberlândia, Junho de 2005.

Santos, Eronildes Manoel dos, 1970

A História no nível médio. Preparação para a cidadania ou para ingresso na universidade?

Eronildes Manoel dos Santos – Uberlândia, 2005

80 fl

Orientadora: Maria de Fátima Ramos de Almeida

Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História.

Inclui Bibliografia

Palavras-chave: 1. Ensino 2. História 3. Vestibular

ERONILDES MANOEL DOS SANTOS

A HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO.
PREPARAÇÃO PARA A CIDADANIA OU PARA INGRESSO
NA UNIVERSIDADE?

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria de Fátima Ramos de Almeida

Profª Ms. Leila Floresta Oliveira

Profª Ms. Sheille Soares de Freitas

À minha esposa Maribeth e às minhas filhas Gabriela e Juliana. Sempre amadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria de Fátima Ramos de Almeida, aos membros da banca examinadora, ao João Batista pelo material fornecido, aos entrevistados, por me concederem um pouco do seu tempo, e, principalmente, agradeço à minha esposa, por suportar meus momentos de reclusão durante a elaboração.

*Nenhum educador de mediano bom senso vai achar que a educação, por si só, liberta.
Mas também não pode deixar de reconhecer o papel da educação na luta pela
libertação.*

Paulo Freire

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo 1 – O ensino de História	14
1.1 – Trajetória e tendências.....	14
1.2 – Por que estudar História?	19
Capítulo 2 – A escola	26
Capítulo 3 – O professor.....	32
Capítulo 4 – O ingresso na universidade.....	41
Considerações finais	53
Bibliografia.....	55
Anexos	58

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

FUVEST – Fundação para o vestibular (USP)

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior

PIBEG – Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unesp – Universidade do Estado de São Paulo

Unicamp – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

A intenção deste trabalho é trazer para o debate a relação entre o discurso do ensino de História (capacitar o aluno para ler o seu entorno social e produzir conhecimento, ter uma ação política consciente e um olhar crítico sobre o mundo) e a sua prática no Ensino Médio (aulas em sua quase totalidade expositivas, onde o aluno é apenas um objeto a ser moldado). Propõe também uma reflexão a respeito do vestibular: não seria ele o único motivo pelo qual a maioria dos alunos no Ensino Médio se dispõe a assistir as aulas de História? Aqueles que não têm o vestibular como objetivo assistem por prazer ou como uma obrigação enfadonha? Preparar os alunos para a cidadania ou para o ingresso na universidade? Como lidar com a relação vestibular/capacidade crítica dos alunos? É possível conciliar as duas coisas? Como o ensino dessa disciplina é visto por professores e alunos do Ensino Médio na rede pública e privada?

No primeiro capítulo fiz um breve comentário acerca da trajetória do ensino de História no Brasil.

No segundo capítulo relatei como a escola foi vista por alguns teóricos e como é vista hoje por alguns educadores.

O terceiro capítulo trata da formação de professores: sua concepção de História, o que espera dos seus alunos e, em consequência disto, que postura adota em sala de aula.

Finalmente, no quarto capítulo, trato da questão do vestibular: sua origem e sua influência tanto no conteúdo do programa de História quanto nas expectativas dos pais, alunos e professores, além de expor o que os alunos entrevistados esperam e pensam a respeito da disciplina de História.

Apesar da ausência de um capítulo dedicado ao aluno, sua presença perpassa todo o trabalho, pois sem ele não haveria razão de ser da escola, do professor e mesmo do vestibular.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho nasceu do seguinte questionamento: é possível para o professor, mais especificamente o de História, ensinar o aluno a pensar ao mesmo tempo em que o prepara para o vestibular?

Para tentar responder a esse questionamento primeiramente busquei entender o que é o ensino de História: como surgiu no Brasil, como é visto atualmente e quais suas tendências.

Em seguida, procurei refletir acerca do papel da escola na sociedade em que vivemos, uma vez que ela é o local a partir do qual a maioria das pessoas começa a questionar essa sociedade, seja de dentro para fora ou de fora para dentro. Para mudar a sociedade é preciso mudar a escola e vice-versa.

O próximo passo foi trazer o professor para debate, componente fundamental em qualquer mudança que se possa imaginar na educação. Procurei saber o que direciona sua prática de ensino: transformar o aluno em um cidadão crítico ou prepará-lo para o ingresso na universidade?

E o aluno? É um ser passivo nesse processo? Certamente não, pois juntamente com o professor ele deve ter voz no processo educativo. Fui saber o que ele pensa do ensino de História e suas expectativas para após a conclusão do Ensino Médio.

Esses três componentes (a escola, o professor e o aluno), nas condições ideais, seriam capazes de muitas mudanças na sociedade. Infelizmente, o quadro que vemos está longe do ideal (ensinar a pensar) e se agrava mais ainda com a pressão exercida pelo vestibular.

Para realização do trabalho entrevistei um professor de História do Ensino Médio na rede privada e dois alunos também do Ensino Médio (um na rede pública e outro na rede privada), além de consultar sites na Internet e trabalhos produzidos sobre a relação ensino-pesquisa.

A escolha das pessoas a serem entrevistadas se deu pelo critério das relações anteriormente existentes: eu já os conhecia antes do início do projeto e eles sabiam da proposta da monografia. Mesmo assim os alunos apresentaram receio em conceder

entrevistas, sugerindo que eu fizesse um questionário para que respondessem. Temiam que eu fizesse perguntas sobre o conteúdo que estavam estudando na disciplina.

As entrevistas foram feitas seguindo um questionário semi-estruturado. De acordo com as respostas dadas pelos entrevistados (a riqueza de detalhes, as respostas monossilábicas ou o direcionamento para outros temas), perguntas eram acrescentadas ou subtraídas.

Tentei dar espaço ao entrevistado, conforme Alessandro Portelli:

Não fazer uma entrevista invasiva é uma indicação de respeito em si mesma e pode abrir espaço para que se tenha confiança bastante, para que se possa tocar em coisas que não teriam sido ditas se alguém não tivesse perguntado. Deve-se criar o espaço. Uma técnica – se é que se pode chamar de técnica – é não cortar a entrevista quando se esgotam as perguntas, ou seja, quando parece que já tenha terminado.¹

Os anexos C, D, e E trazem as transcrições das entrevistas realizadas.

Ao fazer as transcrições preocupei-me em deixar os textos compreensíveis ao leitor. Muitos historiadores defendem a transcrição literal do que foi dito, alegando que cada gesto, cada palavra, tem um significado. Concordo com o significado dos gestos e das palavras, mas discordo que vícios de linguagem e repetições de palavras devam ser transcritos. A minha intenção foi obter informações, tentar saber o que meus entrevistados pensavam acerca do assunto em questão e não me debruçar sobre suas narrativas e capacidade de se expressar. Pretendi realizar as entrevistas de forma amigável e informal, atentando para o fato de não desvirtuar o depoimento dos entrevistados. A supressão de palavras que se repetiam constantemente (né, então, tipo, etc.), assim como a inclusão de outras, tiveram a intenção de dar coesão às respostas sem no entanto alterar seu significado. Para que não houvesse nas transcrições sentidos diferentes das respostas dadas pelos entrevistados, todas elas foram lidas por estes a fim de que suprimissem ou acrescentassem o que desejassem.

¹ PORTELLI, Alessandro. História oral e memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. In: *História & Perspectivas* 25/26. Revista dos Cursos de Graduação e do programa de Pós-Graduação em História da UFU. Uberlândia/MG: EDUFU, 2001/2002. p.47.

Para atingir meu objetivo, segui as indicações de André Castanheira Gattaz:²

A textualização deve ser uma narrativa clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistador; o texto deve ser “limpo”, “enxuto” e “coerente” (o que não quer dizer que as idéias apresentadas pelo entrevistado sejam coerentes); sua leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal, apresentada por alguns historiadores como “fiel” ao depoimento, porém difícil de ser analisada como documento histórico.

Tendo-se portanto em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade através da transcrição. Processa-se então uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito.

Evidentemente, o fato de buscar informações nas entrevistas não significa que as respostas dos entrevistados sejam inquestionáveis. Em cada uma delas há a interpretação dada por eles às perguntas feitas.

A busca de um referencial historiográfico sobre o ensino de História no Ensino Médio e sua relação com o vestibular não foi muito produtiva. A maioria dos autores encontrados fez a opção pelo do Ensino Fundamental, onde ainda não há sobre a escola, sobre o professor e sobre os alunos a pressão exercida pelo vestibular. Entre os autores encontrados que fizeram essa opção está Selva Guimarães Fonseca, em seu “Caminhos da História ensinada” (dissertação de mestrado publicada pela Editora Papirus):

*Esta obra pretende analisar os caminhos pelos quais passa a **História em nível de ensino fundamental** no interior do projeto de educação institucional e nos fazeres autônomos dos professores e alunos, articuladamente com as mudanças ocorridas no âmbito do espaço acadêmico e da indústria cultural brasileira.³ (grifos nossos)*

A mesma autora, em “Ser professor no Brasil: História oral de vida” (dessa vez, uma tese de doutorado), optou pela história oral de alguns professores, em função do grau de frustração sentido por ela diante dos caminhos e possíveis resultados

² GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996 (Série Eventos) p. 135-6.

³ FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 12.

relacionados ao tema inicial, que era “colher depoimentos sobre como estes professores ensinavam e as suas concepções acerca da educação e da história.”⁴

Silma do Carmo Nunes também optou pelo ensino fundamental em “Concepções de mundo no ensino da História”, sua dissertação de mestrado:

*Procura-se, neste trabalho, caracterizar as principais concepções de mundo veiculadas no ensino da História referente ao ensino fundamental, mais especificamente, dessas quatro últimas séries do 1º grau que, nas décadas de 1950 e 1960, faziam parte do chamado curso ginásial.*⁵ (grifos nossos)

Diante dessa dificuldade, optei pelas entrevistas, pela Internet e pelas obras que pensam o ensino de uma forma geral, mas tentando sempre direcioná-las ao Ensino Médio e ao vestibular.

Inicialmente pretendi entrevistar também um professor do Ensino Médio na rede pública, mas como tive acesso à pesquisa do PIBEG, onde professores egressos da Universidade Federal de Uberlândia foram entrevistados, muitos deles atuando na rede pública, escolhi utilizar esse material (trechos das entrevistas estão no anexo F). A pesquisa do PIBEG teve como propósito ouvir esses professores acerca das dificuldades encontradas por eles após a conclusão da graduação e no efetivo exercício em sala de aula. A partir das respostas foram feitas propostas para a mudança na grade curricular do curso de História, que passará a vigorar no primeiro semestre de 2006.

Ao longo do trabalho faço uso da expressão “ensinar a pensar”, cujo significado considero ser o incentivo que se deve dar ao aluno (seja ele do Ensino Fundamental, Médio ou Superior) para que busque o conhecimento. Tal incentivo deve ser dado através do diálogo entre o professor e o aluno, da troca de idéias e opiniões (educação dialógica) e do reconhecimento de que pode haver outras perspectivas além da analisada. Daí que considero como sendo a função do professor de História “ensinar a pensar” e não ensinar pensamentos. Não adianta ficar repetindo o que pensaram os historiadores se o aluno não for capaz de desenvolver sua própria forma de pensar. De acordo com o filósofo americano Matthew Lipman, o problema é transformar o aluno que pensa em um aluno que pensa criticamente e aperfeiçoar esse pensamento através

⁴ Idem. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 12.

⁵ NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da História*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 12-13.

de procedimentos adequados.⁶ O artigo 35 da LDB faz uso do termo “autonomia intelectual”, que acredito ser o resultado alcançado pelo aluno quando “aprende a pensar”.

As citações ao longo do texto seguiram as “Diretrizes para apresentação gráfica das monografias de conclusão do curso de História, modalidade bacharelado”, aprovadas pelo Colegiado dos Cursos de História, em reunião realizada em 19 de dezembro de 2002.

Não me proponho a oferecer respostas, apenas proporcionar o debate. Se em alguns casos expresse opiniões, eu já as tinha antes de iniciar o trabalho. E são somente opiniões. Afinal, “quando pensamos que sabemos todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas...”

Pensem a respeito.

⁶ LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 3ª ed., 2003.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE HISTÓRIA

Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe o ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo levemente da cola para passar nos exames. Damos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa.

Murilo Mendes⁷

1.1 – TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS

O ensino da História como disciplina foi criado no Brasil no século XIX, junto com a criação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, que em seu primeiro regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série.⁸

Conforme Nadai:⁹

Num primeiro momento ensinou-se a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização. A história pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas.

Esse modelo de História continuou sendo referência nos programas curriculares mesmo após a Proclamação da República. Porém algumas escolas foram sistematicamente incluindo a história nacional em seus programas.

⁷ MENDES, Murilo. *A História no curso secundário*. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935, p. 41. Citado por SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 29.

⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. op. cit. p. 10.

⁹ NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set 1992/ago. 1993, p. 146. (Memória, história e historiografia – Dossiê Ensino de História). Citada por SCHMIDT e CAINELLI, op. cit. p. 10.

O ensino de História e o ensino em geral só passaram a ter uma lei que fixasse suas diretrizes e bases (LDB) em 1961, com a Lei nº 4024/61 de 20/12/1961, modificada pela Lei 5540/68 de 28/11/1968, que fixou normas de funcionamento e organização do ensino superior e sua articulação com a escola média, e pela Lei nº 5.692/71 de 11/08/1971, que oficializou o ensino de Estudos Sociais, e relegou o ensino de História apenas ao antigo segundo grau.

Durante a criação e mudanças dessas leis, a concepção e os conteúdos de História continuavam atrelados às formas tradicionais.

Somente na década de 1980 se começou a debater a forma como a História era ensinada nas escolas e nas universidades e a “combater a proposta de Estudos Sociais, identificada com os interesses e a ideologia dos representantes da ditadura militar brasileira”.¹⁰ De acordo com Schmidt e Cainelli, esses debates trouxeram a

*perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da história, enfrentando a forma **tradicional** de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico.*¹¹ (grifo do autor)

Esses debates ocasionaram transformações no ensino de História no Brasil. Schmidt e Cainelli¹² delimitaram essas transformações em três fases características, as quais são sintetizadas no quadro abaixo.

As transformações do ensino da História no Brasil			
	Ensino tradicional	Ensino de Estudos Sociais	Tendências atuais
Visão da ciência	Preocupação com o estudo dos fatos, neutralidade do historiador e da explicação histórica. Ênfase na	Interdisciplinaridade das ciências sociais (História, Geografia, Antropologia e Sociologia).	História como história de todos os homens, e não somente de heróis. Inclusão de novas contribuições

¹⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. op. cit. p. 11.

¹¹ Idem. Ibidem. p. 12.

¹² Idem. Ibidem. p. 15.

<p>Visão da ciência</p>	<p>história dos fatos políticos e na história como produto da ação de indivíduos, de heróis. História considerada como ciência que estuda exclusivamente o passado.</p>	<p>Predomínio do ensino de Estudos Sociais. Estudo das sociedades no transcorrer do tempo como objetivo do ensino.</p>	<p>historiográficas: história econômica, cultural e social. Análise do fato histórico substituída por outras possibilidades, como análise do processo histórico e da experiência dos sujeitos da história. Incorporação dos novos temas e objetos da História, como a história das mulheres, a das crianças e a dos movimentos sociais.</p>
<p>Função do ensino</p>	<p>Estudo das origens, da genealogia das nações. Objetivo de formar o cidadão para a pátria e construir identidades nacionais. Estudo dos legados, principalmente daqueles da civilização européia. Compreensão da nação brasileira como fruto da integração entre três raças: branca, índia e negra.</p>	<p>Integração do educando em um meio cada vez mais amplo. Estudo da história do presente, evitando o estudo do passado pelo passado. Formação de cidadãos para a sociedade em desenvolvimento, democrática e industrial.</p>	<p>Contribuição para a construção da cidadania. Desenvolvimento de raciocínios historicamente corretos. Aquisição de capacidade de análise da relação presente-passado. Apreensão da pluralidade de memórias, e não somente da memória nacional. Preocupação com as finalidades do ensino da História no mundo contemporâneo.</p>
<p>Relação professor x aluno</p>	<p>Professor como transmissor do saber histórico verdadeiro, pronto e acabado. Aluno como receptor passivo do conhecimento</p>	<p>Aluno como centro do ensino. Professor como facilitador da aprendizagem. Relação baseada na vigilância do aluno pelo professor.</p>	<p>Importância do domínio do conteúdo específico pelo professor, que deve ser comprometido com o aluno e mediador entre este e o</p>

<p>Relação professor x aluno</p>	<p>histórico transmitido pelo professor.</p>		<p>conhecimento histórico. Professor como responsável pela intermediação entre o aluno e o percurso para produção do conhecimento histórico. Aluno como sujeito de seu próprio conhecimento e do conhecimento histórico.</p>
<p>Conteúdo</p>	<p>Organização de forma linear, cronológica, baseada principalmente na periodização política e baseada em fontes escritas. História narrativa e descritiva. Conteúdos selecionados com base em visões “oficiais” da História. Valorização das datas comemorativas.</p>	<p>Fragilização do conteúdo específico da História. Valorização da aprendizagem baseada no desenvolvimento de atividades. Livros didáticos em que predominam ilustrações. Simplificação do conhecimento histórico. Currículos organizados em “círculos concêntricos”: família, escola, bairro, cidade, país e mundo.</p>	<p>Recuperação da historicidade do conhecimento histórico. Conteúdo histórico como produto do saber-fazer específico. Novas possibilidades de organização curricular para o ensino da História, como a história temática e o ensino por conceitos. Valorização do conteúdo e de visões plurais e críticas da História. Incorporação de novas produções de historiadores.</p>

Método	Formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno. Conteúdos e métodos sem o objetivo de desenvolver a criticidade. Predomínio do “ponto” (texto sobre determinado conteúdo), questionário, testes de múltipla escolha e exercícios com lacunas a serem completadas.	Baseado no ensino por atividade. Ênfase na pesquisa e no trabalho em grupos.	Tem como referência a própria ciência. Recuperação do método da História em sala de aula. Preocupação com a transposição didática: relação entre saber científico, saber a ser ensinado, saber aprendido e prática social. Valorização do uso de documento histórico em sala de aula. Incorporação de novas linguagens e tecnologias no ensino da História, como análise de filmes e uso da informática.
Avaliação	Avaliação centrada no professor. Avaliação de resultados, do produto da aprendizagem, baseada na memorização de informações transmitidas pelo professor. Avaliação classificatória.	Baseada em objetivos previamente propostos. Avaliação do processo, e não do conteúdo.	Diagnóstica, processual, formativa. Busca o crescimento do aluno, e não sua classificação e exclusão.

Quadro 1 – As transformações do ensino de História no Brasil
 Fonte: SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 15.

Ao se analisar o quadro, percebe-se que, de acordo com as autoras, as tendências atuais apontam para uma visão da disciplina de História como capaz de formar o

cidadão e desenvolver seu raciocínio, entre outras atribuições. Os professores se sentem aptos a transformar seus alunos em cidadãos críticos?

1.2 – POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA?

A frase de Murilo Mendes citada na epígrafe deste capítulo é de 1935. Foram quarenta e cinco anos para se começar o debate sobre como a História era ensinada. Desde então já se passaram mais vinte e cinco anos. O que mudou? A História que lhes é ensinada ainda é odiosa? Se for considerada a pergunta que ainda é feita aos professores de História, conclui-se que ainda há muito a ser mudado. A pergunta que insiste em ser repetida à exaustão é: afinal, por que estudar História? Por que se prender no passado quando o que nos importa é o presente e o futuro? Essas perguntas expressam, por parte dos alunos, a falta de sentido naquilo que lhes é ensinado.

Uma das respostas a estes questionamentos é afirmar ser essa disciplina a ciência humana básica na formação dos alunos, pela possibilidade de fazê-los compreender a realidade que os cerca e a partir daí dotá-los de espírito crítico, que os capacitará a interpretá-la e compreendê-la em sua plenitude, visto que não se critica algo do qual não se tem conhecimento. No entanto, por mais que alguns professores se esforcem, são poucos os alunos que compreendem esta resposta.

Diante da falta de compreensão dos alunos, muitos professores acabam optando por se tornarem “tão somente eco do que já foi dito por outros”:

Assim, a aula de história é o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade de o professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente, para isso; de outro, a opção de se tornar tão somente eco do que já foi dito por outros.¹³

¹³ Idem. Ibidem. p. 31.

Outro cuidado que o professor deve ter é não se tornar um instrumento da alienação de seus alunos:

A discussão permanente do que vem a ser História e de qual é a sua serventia, algo aparentemente irrelevante, permitirá, por sua vez, uma escolha mais consciente do caminho a ser seguido. Ela deve se fazer presente como forma de trazer à luz o inconsciente ideológico do professor, evitando-se, assim, que este se transforme, sem que o perceba, num instrumento da alienação.¹⁴

Uma tentativa de fazer os alunos compreenderem o sentido das aulas de História seria proporcionar-lhes os instrumentos necessários para que possam vislumbrar todos os lados de uma mesma questão e assim refletirem a partir de diferentes interpretações, produzindo o seu próprio conhecimento.

Paulo Freire escreveu que

ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. [...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.¹⁵

Produzir conhecimento não é uma tarefa simples, pois nem todos os professores estão preparados ou têm condições para tanto. Em face das dificuldades, muitos professores adotam aulas totalmente expositivas, onde o livro didático reina absoluto, correndo assim o risco de caírem em um tipo de aula positivista,¹⁶ onde a História é apenas a narrativa dos acontecimentos, dos fatos do passado.

¹⁴ ROCHA, Ubiratan. Reconstituindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o ensino de história*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 52). p. 48.

¹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura). p. 28.

¹⁶ Estabelecido no século XIX, o Positivismo afirmava ser “a História a árvore genealógica das nações européias e da civilização de que são portadoras”. FURET, François. *A Oficina da História*, 1ª v., Lisboa, Gradiva, s/d., pág. 135. Citado por NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando o Ensino) p. 24.

Gilberto Cotrim afirma que

*O historiador não é um homem neutro e isolado de sua época. Dessa maneira, percebe-se que a História que se escreve (historiografia) está intensamente ligada à História que se vive. O mundo de hoje, com suas angústias e alegrias, lutas e sonhos, contagia de alguma maneira o historiador, refletindo-se na reconstrução que ele elabora do passado. E essa reconstrução do passado depende de uma série de escolhas e “recortes” feitos pelo historiador. Escolhas e recortes que envolvem desde a própria natureza do trabalho a ser realizado (tema, método e projeto de pesquisa) até a seleção das **fontes históricas** que interessam à pesquisa (documentos públicos, cartas particulares, livros, objetos técnicos, obras de arte – música, peças de teatro, pinturas -, jornais, revistas, etc.).*

*Os fatos do passado podem ser definitivos, mas as conclusões dos historiadores nunca são definitivas.*¹⁷ (grifos do autor)

Considerando-se esta afirmação, torna-se impossível pensar a História como sendo uma ciência do passado. O modo como o historiador vive o presente influencia na reconstrução que ele faz desse passado. Isso fortalece a concepção de história definida por Fernand Braudel: “a História é a ciência do passado e do presente, um e outro inseparáveis”.¹⁸

Para que haja essa união entre o passado e o presente é preciso que tanto o professor quanto o aluno sejam capazes de “pensar” a História. Acredito que seja essa a função desta disciplina: ensinar a pensar. Não só desta, mas de todas as outras, cada uma à sua maneira. Mas da maneira como as coisas estão postas, onde um diploma universitário ainda tem muito significado (ainda que grande parte de seus portadores sejam “analfabetos funcionais”), a maioria das escolas (principalmente as privadas) opta por formar alunos acríticos com maior chance de obter sucesso no funil da universidade do que formar alunos críticos que ficarão à margem desse processo. Valoriza-se o conteúdo, já que o desempenho dessas escolas é medido através do resultado de seus alunos nos exames vestibulares.

Cabe aqui uma citação do colunista Stephen Kanitz, da Revista Veja, que em um artigo intitulado “Aprendendo a pensar”, nos diz como em seu tempo (e em muitos casos, ainda hoje) as aulas eram ministradas:

¹⁷ COTRIM, Gilberto. *História e Consciência do Mundo*. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1997. p.11.

¹⁸ Citado por COTRIM, Gilberto. op. cit. p.10.

*Ensinavam as capitais do mundo, o nome dos ossos, dos elementos químicos, como calcular o ângulo de um triângulo e muitas outras informações que nunca usei na vida. Nossa obrigação era anotar o que o professor dizia e na prova final tínhamos de repetir o que havia sido dito.*¹⁹

Diante desta afirmação, fica a seguinte dúvida: até que ponto a História ensinada, tanto nos níveis fundamental e médio quanto nas universidades, atua da forma mencionada por Kanitz? Será que os alunos não estão apenas anotando o que o professor diz e repetindo na prova final? Será que estão aptos à produção do conhecimento ainda não existente? Como dotá-los de espírito crítico e capacitá-los a interpretar a realidade?

O articulista Marcelo Coelho, da Folha de São Paulo, escreveu o seguinte sobre uma pesquisa do Datafolha que revelava os colégios “campeões” do vestibular na Grande São Paulo:

*[...] num ensino tão preocupado com o desempenho em provas objetivas, é natural que vá desaparecendo o espaço dedicado à discussão, ao pensamento independente. E cresce para os alunos a obrigação de regurgitar no papel o que lhes foi ensinado pelos ouvidos na véspera.*²⁰

Não há espaço para o senso crítico, para o raciocínio.

Na entrevista com o ALUNO 1, perguntei se a disciplina de História lhe proporciona uma reflexão sobre a sociedade. Sua resposta foi que a Geografia gera muito mais reflexão:

Bem mais. Porque a Geografia aborda mais os séculos XVI ao XX. [Na disciplina de História] você volta lá no tempo, aprende aquele negócio de feudalismo. Hoje, na maioria das vezes, isso não serve pra nada.

Indagado a respeito de como seu professor de História ministra as aulas, o mesmo aluno respondeu que “o professor passa o texto no quadro, todos copiam e depois ele explica o texto”.

¹⁹ KANITZ, Stephen. Aprendendo a pensar. *Veja*. São Paulo, (1763): 20, 07/08/2002.

²⁰ COELHO, Marcelo. O show de horrores dos colégios de elite. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04/05/2005. Caderno Ilustrada. p. E10.

A julgar por essa resposta, ainda há aulas sendo ministradas da maneira citada por Kanitz.

Em seu artigo, Kanitz também afirma:

Num mundo em que se fala de “mudanças constantes”, em que “nada será o mesmo”, em que o volume de informações “dobra a cada dezoito meses”, fica óbvio que ensinar fatos e teorias do passado se torna inútil e até contraproducente. No dia em que os alunos se formarem, mais de dois terços do que aprenderam estarão obsoletos. Sempre teremos problemas novos pela frente. Como iremos enfrentá-los depois de formados? Isso ninguém ensina. [...]

Curiosamente não ensinamos nossos jovens a pensar. Gastamos horas e horas ensinando como os outros pensam ou como os outros solucionaram os problemas de sua época, mas não ensinamos nossos filhos a resolver os próprios problemas.²¹

Caso o professor não tenha a habilidade de desenvolver em seus alunos a capacidade de pensar, de refletir sobre a sua própria história e relacioná-la com a História à sua volta, o ensino continuará da maneira tradicional que tanto criticamos. E essa maneira tradicional de se ensinar História acaba tornando as aulas verticalizadas, do professor para o aluno, de mão única, o que, não raro, causa apatia dos alunos em todos os níveis. Cai-se novamente no esquema onde o professor sabe o conteúdo e o aluno não sabe. Nada mais além do conteúdo.

Conforme Regis de Moraes, o lado oposto dessa aula verticalizada seria o “picadeiro de aula”, onde para não causar a apatia de seus alunos o professor acaba, muitas vezes, perdendo o controle da sala. Para que isso não ocorra, deve-se buscar o equilíbrio entre a autoridade do professor (sem cair no autoritarismo) e a liberdade do aluno (sem cair na licenciosidade), pois “para nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria.”²²

O professor de História, ou de qualquer outra matéria, deve estar atento a esses detalhes, não deve ter seus olhos voltados apenas para os seus manuais, seus livros de referência e o que acontece no cotidiano da escola. Tudo isto tem sua importância, mas

²¹ KANITZ, Stephen. op. cit.

²² MORAIS, Regis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: MORAIS, Regis de. (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 28.

não basta. É preciso mais. Como diz Rubem Alves, o saber tem que ter sabor. Assim as aulas talvez deixem de ser odiosas e se tornem saborosas.

Convém deixar claro que ao fazer as declarações acima não desconsidero, em nenhum momento, as armadilhas pelas quais passa o ensino no Brasil, desde o menosprezo que os donos do poder, e a sociedade em geral, nutrem pelos professores, até a falta de unicidade desta categoria profissional.

O número elevado de alunos, a carga horária cada vez menor para a disciplina (e cada vez maior para o professor) e a desvalorização do profissional são problemas enfrentados pelo professor de História no Ensino Básico (Fundamental e Médio), principalmente na rede pública.

*O professor está cada vez mais sobrecarregado de tarefas, o que torna difíceis sua atuação e o domínio de seu papel, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprir um grande número de funções.*²³

No meu entender, qualquer mudança no ensino passa, necessariamente, pelos professores, devendo estes permanecer no centro dos debates. Para que isso seja possível é necessário que haja uma coesão mínima entre a categoria, conforme salientou o professor Eduardo D'Oliveira França:

*Não se pode pedir ao professor que seja diferente do que está sendo, se ele é tratado pela sociedade como está sendo tratado. Isso tem que ser repensado com urgência. Mas acontece é que quando os professores entram na política, geralmente eles se esquecem de que são professores e se esquecem de sua gente, esquecem a sua origem.*²⁴ (grifos nossos)

Esta opinião é compartilhada por Neidson Rodrigues quando afirma que

É assustador constatar que mesmo as lideranças políticas, os administradores, os planejadores e líderes dos movimentos de professores e educadores no Brasil exibem uma pobreza crônica em relação ao fenômeno educativo. São

²³ FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil*. Campinas: Papirus, 1997. p. 24.

²⁴ Citado por FONSECA, Selva G. op. cit. p. 106.

freqüentes as falas, os discursos, proposições e idéias que se reduzem a três ou quatro chavões publicamente respeitados e consensuais, com os quais eles manipulam a massa de educadores e se apresentam como detentores de toda a verdade política: “democratizar a escola”. “escola pública e gratuita”, “melhorar a qualidade de ensino”, “acabar com as determinações de cima para baixo”, etc. Se tais chavões expressam alguma convicção política, eles, no entanto, têm servido muito mais para a obtenção de aplausos em assembleias do que força propulsora de transformação.²⁵

Tais aplausos resultam quase sempre em desilusão. Se os professores, ao entrarem na política, “se esquecem de que são professores e se esquecem de sua gente, esquecem a sua origem”, como mudar o quadro atual? Como propulsionar transformações?

Somente um político comprometido com a categoria poderá representá-la adequadamente. E somente no interior de uma categoria unida poderá surgir esse político.

²⁵ RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 54). p. 3-4.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA

Todos estamos matriculados na escola da vida, onde o mestre é o tempo.

Cora Coralina

O papel da escola tem sido muito discutido e questionado: um lugar para se doutrinar, se adestrar, se disciplinar para ser o mais eficiente possível ou um lugar para formar indivíduos críticos, com uma visão do homem e do mundo, conscientes da realidade e de como ela foi construída?

Para muitos, a segunda opção é a verdadeira, mas para outros a escola tem sido um espaço de doutrinação, utilizada pelo Estado para impor a sua ideologia e subordinar a todos que por ela passam.

Em relação à ideologia, segundo o Dicionário de Política,

[...] pode-se delinear [...] duas tendências gerais ou dois tipos gerais de significado que Norberto Bobbio se propôs a chamar “significado fraco” e de “significado forte” da Ideologia. No seu significado fraco, Ideologia designa o genus, ou a species diversamente definida, dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de idéias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos. O significado forte tem origem no conceito de Ideologia de Marx, entendido como falsa consciência das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque se mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção de falsidade: a Ideologia é uma crença falsa. No significado fraco, Ideologia é um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das classes políticas. No significado forte, Ideologia é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política.²⁶

A ideologia transmitida pela escola seria, de acordo com essa definição, a ideologia forte, que transmitiria uma “falsa consciência de uma crença política” capaz de doutrinar e manter a paz entre as classes opostas de uma sociedade.

²⁶ BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfrancesco. *Dicionário de Política*. 8ª ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1995.(v. 1) p. 585.

Numa interpretação marxista,

A ideologia assume [...] uma conotação pejorativa, na medida em aparece como sendo uma interpretação da realidade feita pela classe dominante. A ideologia tem como função autonomizar as idéias dominantes e jogar um véu sobre a contradição e a luta de classes características da sociedade burguesa, mostrando-a como um todo harmônico, no qual os dados que compõem o real são tidos como supostamente naturais, inevitáveis e, por isso, inquestionáveis. A ideologia naturaliza o dado histórico, legitimando suas “verdades” em nome de elas sempre terem existido.²⁷

Um dos que definiram a escola como espaço ideológico, de doutrinação, chamando-a de Aparelho Ideológico do Estado, foi Althusser:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante [...], ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro [...]. Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são “leigos” convictos).²⁸

Essa visão da escola como um aparelho totalmente alienante certamente não é compartilhada por todos. J. A. Guilhon Albuquerque, no prefácio crítico do livro de Althusser, escreveu:

*Fica claro, com isso, que o funcionamento, tanto coercitivo quanto ideológico, do aparelho de Estado não é neutro ou instrumental – não é unidirecional – mas sim, contraditório. Nesse sentido, o “aparelho” em questão não deveria ser representado como um **bastão** servindo de alavanca, em que a força empregada de um lado desloca um obstáculo inerte do outro lado, mas como uma **corda** num cabo-de-guerra, em que a força empregada numa ponta*

²⁷ LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A história que se conhece, a história que se ensina*. 1997. 266 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997. p. 62.

²⁸ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 79.

*encontra uma resistência proporcional se não igual na outra ponta.*²⁹ (grifos do autor)

Mais adiante ele conclui:

*A Universidade e a escola, particularmente, deixam de ser uma conquista da humanidade a ser preservada das querelas pequeno-burguesas, para se tornarem não mais instrumentos de saber, mas máquinas de sujeição ideológica. O que a torna instrumento de subordinação ideológica não são os “valores” da burguesia e os “interesses” de seus representantes, mas seu funcionamento ideológico. **A escola continuaria máquina de sujeição, ainda que mudasse de mãos e adotasse “valores” ou “interesses” hipoteticamente opostos.***³⁰ (grifos nossos)

A partir dessa afirmação, pode se dizer que a escola, não importa se na mão da burguesia ou do proletariado, servirá sempre como um aparelho ideológico, mas incapaz de estender sua ideologia a todos os sujeitos envolvidos na relação ensinar/aprender. É um espaço de alienação/conscientização, adestramento para a exploração/liberdade e de lutas entre utopias/ideologias.

Na colocação de Althusser,

*a escola desempenha muito bem sua função política, fornecendo aos estudantes as atitudes apropriadas para o trabalho e para a cidadania. O que ela não faz é desafiar a base estrutural do capitalismo, **embora haja indivíduos dentro dessas instituições que podem oferecer agudas críticas e formas de ensino de oposição.***³¹ (grifos nossos)

Ciente da existência desses indivíduos, ele escreve:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e

²⁹ ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 16.

³⁰ Idem. Ibidem. p. 17.

³¹ ALTHUSSER, Louis. Citado por GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical – Subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983. p. 37.

esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo o seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão “natural” e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás.³²

Comparar a Escola de hoje com a Igreja de nossos ancestrais é um tanto excessivo. Questionar a Igreja era algo punível até com a morte (o que não impediu a Reforma), mas questionar a Escola é algo totalmente aceitável (o que me faz acreditar que mudanças são possíveis).

Acredito que foi isso que Giroux disse quando escreveu:

Em outras palavras, a dominação nunca é tão completa que o poder seja experienciado exclusivamente como força negativa. Ao contrário, o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor.³³

Neidson Rodrigues disse a mesma coisa com outras palavras:

Não se pode simplesmente considerar que, por estarmos inseridos numa sociedade capitalista – onde há um setor dominante da economia que organiza a estrutura de dominação no universo da ciência, da técnica, da cultura, da ideologia – a escola, como instituição social inserida nessa realidade, executa apenas a função de reproduzir os interesses desses setores dominantes. Por mais que tente reproduzir apenas interesses dos donos do capital – que organizam o Estado e a sociedade –, ela também perpassa os outros setores da sociedade, já que cumpre sua função de ensinar, de socializar a cultura e de instrumentalizar os educandos para compreenderem essa realidade.³⁴

De fato, a maioria das escolas está aquém do que se suporia ser uma “escola ideal” (ainda que considero este termo um tanto utópico) e muitas das privadas têm como objetivo maior o interesse financeiro, como afirmado pelo ALUNO 1: “Ela é como se fosse uma máquina; a função é pôr conhecimento na sua cabeça, você tem que

³² ALTHUSSER, Louis. op. cit. p. 80-81.

³³ GIROUX, Henry. op. cit. p. 41.

³⁴ RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 54). p. 57.

aprender de qualquer jeito para poder passar no vestibular e a escola ganhar nome e ter mais lucro”.

No entanto, por mais que haja críticas, havendo professores dispostos, este é o lugar onde se aprende a questionar o mundo (ainda que nem todos o façam). Aqueles que tecem críticas não seriam capazes de fazê-lo se nunca tivessem sentado em um banco escolar.

É o caso de Gilberto Dimenstein e Rubem Alves:

Para mim, a escola foi um problema durante toda a minha vida escolar. Não houve um único ano em que a escola tenha sido estimulante e fonte de realização. Então, acabei desenvolvendo algumas defesas para tentar me proteger. Uma delas foi uma dicção péssima: as pessoas não entendiam direito o que eu falava. A outra era a minha letra. Até hoje eu não entendo a minha letra. Precisaria ter um tradutor para a minha letra. Ir à escola, para mim, era um processo doloroso. Não conseguia aprender. (Gilberto Dimenstein)³⁵

O Calvin (personagem de história em quadrinhos), provocador das minhas idéias sobre a escola, recebeu, dentro de uma caixa, um presente. Não gostou do presente e o deixou de lado. Mas ficou encantado com a caixa. Tantas coisas se podiam fazer com a caixa! A escola foi, para mim, como o presente do Calvin. Não me entusiasmou. Mas gostei da caixa, o mundo que a cercava. Havia tantas coisas para conhecer, tantas coisas para fazer! (Rubem Alves)³⁶

A “caixa do Calvin” é o sabor do saber: a curiosidade para conhecer e para fazer. A escola deve incentivar essa curiosidade, despertar o desejo de aprender, ao invés de vir sempre com o saber pronto e acabado, sem reflexão e sem crítica, fruto ainda da educação escolástica introduzida no Brasil pelos jesuítas, conforme salienta Marília Beatriz Cruz.³⁷

³⁵ ALVES, Rubem e DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos maus alunos*. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 14.

³⁶ Idem. Ibidem. p. 14.

³⁷ CRUZ, Marília B. A. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e de Educação. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o ensino de história*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 52)

A generalização não deve ser feita, pois, como mencionado anteriormente, ainda há escolas e professores, por menor que seja esse número, que estão fora desse esquema massificante, porém,

apesar de uma aparente modernização que aparece mais nas palavras do que na ação, fruto da influência escolanovista, o ensino em geral (e talvez mais especificamente o ensino de História) permanece para muitos como uma ladainha repetida pelos herdeiros da tradição jesuítica.³⁸

³⁸ Idem. Ibidem. p. 74-75.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR

*“Venham para a beira”, disse ele.
Eles responderam: “Temos medo”.
“Venham para a beira”, repetiu.
Eles vieram. Ele então os empurrou.
E eles voaram.*

Guillaume Apollinaire

Já foi afirmado que qualquer mudança no ensino passa necessariamente pelo professor, conforme afirma Fonseca:

*[...] as investigações pedagógicas, que até pouco tempo insistiam em estudar a educação, a escola e o ensino ignorando o professor, hoje tentam colocá-lo no centro dos debates. Isso decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: **não há educação ou ensino sem o professor**, e o professor é uma pessoa.³⁹ (grifos nossos)*

Devemos então considerar que

[...] sendo o professor uma pessoa, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada à nossa maneira de ser, aos nossos gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas.⁴⁰

Se considerarmos também que grande parte dos alunos do Ensino Médio tem por objetivo o ingresso na universidade, então a maneira de ensinar depende, basicamente, da maneira de ser do professor (suas teorias e visões), do que ele espera de seus alunos e do que os alunos, os pais e a escola esperam dele.

No caso do ensino de História, qual será a maneira e o propósito de ensinar desses professores? Somente preparar o aluno para o vestibular?

³⁹ FONSECA, Selva G. op. cit. p. 43.

⁴⁰ Idem. Ibidem. p. 14.

O dilema do professor passa a ser:

*dedicar-se a propósitos formativos e educacionais, que implicam em preparar alunos capazes de refletir criticamente sobre a história e o mundo que os cerca, ou, pelo contrário, dedicar-se à preparação para o Vestibular que, muitas vezes, corresponde às expectativas dos alunos mas também a pressões institucionais e sociais sobre o professor.*⁴¹

Diante desse quadro de incerteza, muitos professores, tanto do ensino público quanto do privado, acabam adotando “um ensino de História linear, factual, memorizador e reprodutivista”⁴², que é o método mais próximo daquilo que será pedido nos vestibulares.

Para mudar esta situação, Franco et al. afirmam que

*é fundamental mudar a própria concepção de história e de sociedade que dão sustentação àquela orientação educacional. Nesse sentido, a mudança exige uma ruptura com a própria concepção de educação cujas finalidades se restringem a obter notas suficientes para a aprovação, aprender o necessário para ingressar no mercado de trabalho ou, para uns poucos, passar no vestibular.*⁴³

Mudar a concepção de História não é tarefa fácil, principalmente quando os próprios alunos desejam “um treino específico e não uma educação formativa”:

*[...] na pesquisa educacional realizada pela equipe do laboratório de História antes referida, responderam que o principal motivo que os leva a estudar História é a busca pela aprovação no Vestibular. Apenas como segunda opção, encontramos a preocupação com a busca de consciência sobre a realidade social.*⁴⁴

⁴¹ WEIMER, R. A. Ensino de história e vestibular: uma reflexão. In: PADRÓS, Enrique Serra et alii.

Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002. p. 205.

⁴² FRANCO, Alexia. P. et alii. O Ensino de História: Problemas e Perspectivas. In: *Cadernos de História*, Uberlândia, 8(1), mar.99/mar.2000, p. 45.

⁴³ Idem. Ibidem. p. 45.

⁴⁴ CORSETTI, 1997, p. 48. Citado por WEIMER, op. cit. p. 206.

Esses alunos, cujo propósito é somente a aprovação no vestibular, necessitam somente de um professor reprodutivista e muitas instituições nada mais fazem do que formar profissionais com esse perfil. Quanto a isso, Corsetti nos alerta:

*As instituições formadoras dos educadores necessitam aprofundar um trabalho que garanta o desenvolvimento não só da consciência social por parte dos futuros professores, mas também de sensibilidade social. Nesse sentido, é fundamental que os novos educadores possam ser preparados para que tenham a compreensão plena do papel da escolarização num mundo como o que atualmente se estrutura nos marcos de um processo de globalização, com as características que conhecemos.*⁴⁵

Fazer desses egressos da graduação (e mesmo do mestrado e possível doutorado), sujeitos com senso crítico, capacidade de aprender a pensar e aptos a perceberem a realidade que os cerca (certamente adversa da realidade de seus educandos), ao invés de fazer deles “Miguelângelos de arquivos ou Stravinskys das notas de rodapé”⁴⁶ deve ser a função das instituições de ensino.

Aprender a repetir o que os grandes historiadores pensaram não é suficiente. É preciso saber adequar esses pensamentos ao contexto no qual se está inserido. Conforme Giroux:

*Muito frequentemente, os programas de formação de professores perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar. Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. A ênfase do currículo de formação do professor está em descobrir o que funciona.*⁴⁷

⁴⁵ CORSETTI, Berenice. História e Educação: reflexões sobre a formação dos educadores. In: PADRÓS, Enrique Serra et alii. *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002. p. 35.

⁴⁶ PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando o Ensino) pp. 20-21.

⁴⁷ GIROUX, Henry. op. cit. p. 14.

Além disso, há na formação de professores a ausência do conhecimento de suas reais condições de trabalho (mesmo a Prática de Ensino não dá conta de suprir essa ausência), o que impossibilita adequar a relação entre o conhecimento adquirido no curso superior e as ações que devem ser desenvolvidas, para que se efetive o processo educativo nos diferentes níveis de ensino e se crie uma inter-relação entre a formação e a atuação profissional. As idéias não devem ficar descoladas da realidade. Além disso, um contato maior entre a universidade e o Ensino Médio poderia ter como consequência uma melhora no nível deste, o que refletiria positivamente mais adiante, quando os alunos fossem concorrer a uma vaga no ensino superior.

Alguns relatos de professores no Ensino Médio egressos da graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia servem para ilustrar essa afirmação:

Na área de licenciatura foi muito difícil. Está sendo muito difícil porque a universidade não prepara o graduando para ser um profissional em sala de aula. O curso é mais direcionado para a pesquisa, para o mestrado, doutorado... Essa é uma dificuldade que sinto, porque as disciplinas não preparam os alunos para a realidade em sala de aula.[...] Isso eu achei muito carente no curso de História, uma carência muito grande.⁴⁸

Eu acho que o problema maior é você perceber que na universidade você já tem dificuldades [...] Faltam recursos dentro da universidade, mas na escola pública a situação é bem pior do que a gente imagina. Acho que os alunos deveriam partir para as escolas para ver como é a situação dela, porque senão ele pensa uma coisa, chega cheio de idéias...[...] Então vai ser difícil trabalhar.⁴⁹

[...] Eu acho que a grande dificuldade é essa: a gente enxerga na graduação uma realidade que não acontece na prática. Eu acho que quando o pessoal vai fazer Prática de Ensino começa a perceber isso.⁵⁰

Deve-se considerar também que a Universidade ensina o ideal, pois devido ao fato de trabalhar com pessoas, o professor lidará com diversas realidades. Creio que o conhecimento prévio da situação que deverá encontrar ao ingressar no seu mundo de trabalho talvez lhe permita identificar e definir em que condições e por quais meios os

⁴⁸ ROSSI, Juliana e SOARES, Cristiane Rodrigues. *Entrevistas realizadas com ex-alunos do curso de graduação em História*. 2005. 98 p. Trabalho apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação (PIBEG) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. p. 2.

⁴⁹ Idem. *Ibidem*. p. 67.

⁵⁰ Idem. *Ibidem*. p. 60.

conhecimentos por ele adquiridos poderão ser transmitidos nos diferentes níveis de escolaridade, ainda que não seja possível conhecer todas as realidades.

É questionável afirmar que as disciplinas pedagógicas (nos atuais currículos: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino, Oficina Pedagógica e Estágio Supervisionado), da maneira como são ministradas, são suficientes para preparar o futuro professor, pois há um desconhecimento recíproco entre o Ensino Fundamental e Médio e os cursos superiores. Um semestre de Estágio Supervisionado (estágio de observação, destaque-se) torna o aluno apto a assumir uma sala de aula?

Apesar de haver esse desconhecimento, há egressos da UFU que confundem separação com imposição, como na resposta dada abaixo quando foi questionado o distanciamento entre a Universidade e o Ensino Médio:

[...] Qual o programa que eles (os responsáveis pelo Ensino Médio nas escolas privadas) seguem quando falam: “Oh! Vai preparar sua aula... você vai dar aula no 1º ano”. Você sabe qual é o programa que eles te obrigam a seguir? É o programa do PAIES. Então, não está tão longe não. É o PAIES que dita o que vai ser dado no 1º, é o PAIES que dita o que vai ser dado no 2º e é o PAIES que dita o que vai ser dado no 3º. Então, não existe essa separação ilusória.⁵¹

Em função do distanciamento que de fato há, muitos professores não têm a menor noção de como lidar com a sala de aula e acabam adotando práticas de seus professores na universidade, repetindo os mesmos mecanismos e demonstrando dificuldade em romper com determinados padrões. A influência do passado escolar é muito forte:

A dificuldade fica, mas é do pânico. Mas para dar aula, na estruturação da aula, foi ótimo. Aí é que eu fui descobrindo que me espelhava nos meus professores daqui. O quanto a minha experiência com meus professores, a forma de lidarem conosco, o respeito e o desrespeito que eles tinham em relação à gente, o quanto isso influencia na nossa postura como professor. Os modelos que a gente tem, os professores que a gente admira, você acaba buscando imitá-los. E é fantástico isso. Às vezes, até aquele professor que você odeia, quando você vê, você fala: “Meu Deus, estou igualzinha a ele! Então eu já sei como vou me vingar desse aluno.” É por aí.⁵²

⁵¹ ROSSI, Juliana e SOARES, Cristiane Rodrigues. op. cit. p. 79.

⁵² Idem. Ibidem. p. 83.

Nas palavras do filósofo e educador francês Georges Gusdorf:

*A existência intelectual e espiritual da maioria da humanidade organiza-se **na maior parte das vezes** segundo os princípios de uma economia feudal, em que cada homem encontra o seu lugar num sistema de relações de dependência. Cada um repete as palavras de ordem daqueles que julga colocados em lugares mais altos do que ele na hierarquia da autoridade fundamental.⁵³ (grifos nossos)*

O professor, durante a sua formação, deve aprender a pensar (insisto nesta frase), pois somente a partir daí será possível romper com essa relação de dependência.

O professor Eduardo D'Oliveira França alertou:

Acho que a formação de professores está em crise.[...] Depois que se estabeleceu que o importante é a pesquisa e que o ensino é um apêndice da pesquisa, os professores são menos professores e mais pesquisadores. Isso porque a própria universidade cobra deles a pesquisa e não o ensino. Exige a famosa e detestável avaliação, exige a necessidade de pesquisar e publicar, como um imperativo, uma exigência da universidade. Os professores estão sendo apanhados por essa mudança de distribuição do tempo, pensam mais em si próprios, nas suas pesquisas, nas suas publicações, nas suas participações em congressos, do que nos seus alunos. Isso é uma distorção que precisa ser contida, é preciso reencontrar o equilíbrio entre as duas formas de atividade. A preocupação é com formar o pesquisador, inclusive precocemente.[...] É preciso repensar a formação do professor secundário para conter essa queda de nível, sobretudo, de estado de espírito no ensino secundário.⁵⁴

Mais uma vez, faço uso das palavras de egressos da UFU para reafirmar este alerta:

Quando eu terminei o curso, eu já estava dando aula. O que pude perceber é que havia uma grande diferença entre aquilo que se ministrava, ou melhor, que cobrava e que se exige da gente nas escolas de Ensino Médio e Fundamental com aquilo que estava sendo ministrado na universidade. Saíamos aptos a enfrentar uma pesquisa e não tão preparados para uma sala de aula.⁵⁵

⁵³ GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1970. p. 183.

⁵⁴ citado por FONSECA, Selva G. op. cit. p. 105

⁵⁵ ROSSI, Juliana e SOARES, Cristiane Rodrigues. op. cit. p. 92.

[...] Um dos maiores problemas que eu observo, quando fui aluno observava e ainda persiste, é uma separação clara entre historiografia e o conteúdo a ser ensinado em sala de aula. [...] Então, essa é uma grande dificuldade que o profissional enfrenta: quando ele vai para a sala de aula, não consegue interagir com os alunos porque ele não sabe o que vai ensinar. E aí quem fornece isso para ele é o livro didático.⁵⁶

[...] Todo mundo negligencia (as disciplinas de Prática e Oficina) e sobretudo estão nas mãos de substitutos que estão sobrecarregados, que muitas vezes acabaram de sair do curso de História. São ex-alunos que entram e não têm prática de sala de aula de 2º grau. Então tudo isso dificulta. E isso, na verdade, está ligado a um modelo de conhecimento: ao modelo de que o professor-pesquisador universitário é mais importante do que o professor licenciado, que vai para o Estado. O curso é organizado para formar esse pesquisador, mesmo sabendo que ele não tem mercado de trabalho.⁵⁷

Devo dizer que não considero a formação do professor algo delimitado; não se pode afirmar que a formação está acabada, concluída, após o término do curso, assim como não se inicia somente nos últimos semestres, como ainda acontece. Inicia-se desde o primeiro semestre da graduação e continua além dos muros da universidade. Ela é permanente, através das experiências e práticas de cada professor. Este, em sua contínua formação, sofre influências de fatores exteriores (instituições, pais, programas curriculares), interiores (sua personalidade, suas escolhas, seus projetos pessoais) e dos alunos (que são diferentes em cada sala e entre si), não lhe sendo possível permanecer estático, independente de uma formação acadêmica adequada ou não.

O PROFESSOR 1 afirma:

Tem muito professor que acha que descobriu a “fórmula de ensinar”. Ele explica do mesmo jeito, ele conta as mesmas piadas, faz os mesmos comentários e todos os alunos gostam dele. Ele fica no mesmo conteúdo tanto tempo que “bitola”. Por mais que eu tenha que cumprir a matéria, que cumprir o conteúdo, se eu não mudar ao menos um pouquinho por ano, fica difícil.

⁵⁶ Idem. Ibidem. p. 85.

⁵⁷ Idem. Ibidem. p. 89.

Daí que o professor deve buscar sempre novos conhecimentos, permanecendo um eterno aprendiz, conforme Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.⁵⁸

Reafirmo aqui não desconsiderar o descaso pelo magistério existente na sociedade. Tenho também plena ciência de serem poucos os privilegiados que têm todos os recursos materiais necessários para realizar seu trabalho, que têm tempo disponível para serem pesquisadores e que, por fim, têm uma remuneração que lhes permita não acumular cargos e se dedicar mais aos seus educandos.

Os recursos materiais deveriam ser os melhores possíveis. As escolas deveriam ter, no mínimo, bibliotecas, vídeos, computadores e laboratórios de pesquisa, necessários não somente ao estudo dos alunos, mas também às necessidades do professor para compor suas aulas.

Quanto à questão do tempo, deve-se lembrar que o trabalho do professor não se resume a só dar aulas. O professor planeja/estuda o que vai trabalhar com os alunos; o professor seleciona/elabora materiais de estudo; o professor dá aulas. Ele realiza os mais diferentes tipos de atividades com os alunos em sala de aula, da tradicional aula expositiva até os mais dinâmicos, criativos e exaustivos, trabalhos de grupo, além de, muitas vezes, passar o fim de semana às voltas com seus diários de classe.

Em relação ao salário, creio que não serão necessários comentários.

⁵⁸ FREIRE, Paulo. op. cit. p. 29.

Diante dessa realidade, soa irônico o Art. 67 da LDB:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;*

III – *piso salarial profissional;*

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – *período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;*

VI – *condições adequadas de trabalho.*

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.⁵⁹ (grifos nossos)

Aqui também a prática destoa da teoria.

Por que então falar sobre o professor ideal quando a realidade impede que ele o seja? Primeiro, conforme exposto anteriormente, porque acredito que a coesão entre os professores será capaz de mudar muitas coisas. Segundo, porque concordo com Mário Quintana, que no poema “Das Utopias” diz: “Se as coisas são inatingíveis... ora! / não é motivo para não querê-las... / Que tristes os caminhos, se não fora / a mágica presença das estrelas!”.

Parafraseando Euclides da Cunha, pode-se dizer que o professor é, antes de tudo, um forte e sendo assim é capaz de lutar por suas utopias.

⁵⁹ LDB disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em 24/03/2005.

CAPÍTULO 4

O INGRESSO NA UNIVERSIDADE

A lição sabemos de cor. Só nos resta aprender.

Beto Guedes

Desde 1808, com a introdução dos cursos superiores no Brasil, até 1910, o acesso a esses cursos era garantido aos poucos candidatos, todos eles oriundos das elites, através dos “exames parcelados preparatórios” feitos nas próprias instituições de ensino superior. Não havia a necessidade de comprovação da conclusão do “ensino secundário”.

Com a promulgação da República, em 1889, tentou-se instituir o “exame de madureza”, de admissão aos cursos superiores. Primeiramente por Benjamin Constant (Ministro da Educação, Correios e Telégrafos) e em 1901, por Epiácio Pessoa, quando a educação passou a ser responsabilidade do Ministério da Justiça. Essas tentativas foram sucessivamente adiadas pelo Congresso e somente a partir de 1911, durante a gestão Rivadávia Correia, o exame de admissão se tornou obrigatório por lei.⁶⁰ As escolas passaram a realizar seus testes em duas etapas – a primeira, escrita e dissertativa; a segunda, oral.

Quatro anos depois a educação sofreu uma nova reforma, de autoria do Ministro da Justiça Carlos Maximiliano (Decreto 11530 de 18/3/1915), que instituiu o “exame vestibular”.⁶¹

Em 1960, com a chegada dos computadores, as provas passaram a ser de múltipla escolha e corrigidas eletronicamente. Resultado: o critério de nota mínima

⁶⁰ Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental - Decreto 8659 de 5/4/1911.

⁶¹ A denominação vestibular foi criada pelo Decreto 11530 de 18/3/1915. Conforme o dicionário Aurélio, vestibular é algo “relativo a vestíbulo”, que por sua vez é o “espaço entre a rua e a entrada de um edifício”, segundo o mesmo dicionário. Vestibular seria, então, o espaço entre a rua (o Ensino Médio) e a entrada de um edifício (a Universidade). Uma vez que o tamanho do edifício não se altera enquanto o número de jovens na rua aumenta progressivamente, o número de pessoas se acotovelando no vestíbulo aumenta na mesma proporção.

aprovava um número muito maior de pessoas do que o número de vagas. Oito anos depois, os candidatos eternamente excedentes (que ficavam aguardando expansão das vagas) nas listas das universidades organizaram um movimento nacional mas foram barrados pela Lei 5.540 de 28/11/1968, que substituiu o sistema de habilitação pelo sistema classificatório (somente os melhores colocados nas provas teriam a vaga garantida). Para resolver o problema dos excedentes, a solução encontrada pelo Ministério da Educação foi permitir a abertura de inúmeras faculdades privadas a fim de absorver parte da demanda. Hoje o número de faculdades privadas continua em ascensão, porém, os excedentes continuam existindo, já que ou desejam as universidades públicas ou não têm condições financeiras para frequentar a universidade privada. O vestibular continua sendo um obstáculo.

A atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394 de 20/12/1996) não cita o termo vestibular mas deixa claro, no seu artigo 44, inciso II, que a educação superior abrangerá os cursos de graduação “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido *classificados em processo seletivo*”. (grifo nosso)

A interpretação desse artigo permite que cada escola opte por critérios próprios de acesso à graduação, o que incentivou a Universidade Federal de Uberlândia a criar, em 1997, o PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior. Trata-se de um processo de avaliação seriada realizado enquanto o estudante está cursando o Ensino Médio. As provas são feitas no final de cada ano durante as três séries, com questões exclusivas da série cursada, mais a prova de redação. Ao final dos três anos é obtida a média que classificará ou não o candidato. São questões do tipo (V) ou (F) onde duas questões erradas anulam uma certa. Em tese, o intervalo de um ano entre as avaliações serviria para permitir ao estudante se recuperar do mau desempenho em uma prova sem sofrer com o estresse do vestibular. Iniciativas como o PAIES de fato tendem a minimizar o efeito nocivo do vestibular, porém os chamados “cursinhos pré-vestibular” já montaram toda uma estrutura de “cursinhos pré-PAIES” que acabam tornando a disputa por uma vaga na universidade quase tão desigual quanto na forma tradicional.

Além da Universidade Federal de Uberlândia, outras universidades também criaram formas alternativas de ingresso:

Universidade Federal de Sergipe - UFS (vestibular seriado)

Universidade Federal de Alagoas - UFAL (vestibular seriado)

Universidade Federal da Paraíba - UFPB (vestibular seriado)

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (vestibular seriado)

Universidade de Brasília - UnB (vestibular seriado)

Universidade Federal de Viçosa - UFV (vestibular seriado)

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (vestibular seriado)

Universidade Federal de Lavras - UFLA (vestibular seriado)

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (vestibular seriado)

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (vestibular seriado)

Universidade Federal do Maranhão - UFMA (vestibular seriado)

Universidade de Uberaba - UNIUBE (vestibular seriado)

Universidade Estadual de Montes Claros - UniMontes (vestibular seriado)

Universidade Federal do Pará - UFPA (vestibular seriado)

Fundação Armando Álvares Penteado - FAAP (vestibular seriado)

Universidade Católica de Pelotas (RS) (avaliação pelo histórico escolar do Ensino Médio)

Universidade São Francisco (SP) (sistema misto, com a pontuação do vestibular somada ao desempenho no nível médio)

PUC/RJ, FUVEST, Unicamp e Unesp (Exame Nacional do Ensino Médio - Enem)

Através dessas iniciativas talvez um dia as escolas sejam desobrigadas de afunilar a matéria e passem a se preocupar em formar cidadãos críticos. O vestibular deixará de ser um modo de disciplinar os alunos, como salientou o PROFESSOR 1: “Se (os professores) querem que os alunos fiquem quietos, dizem: ‘Oh, vamos ver no vestibular, hein!’”

Por enquanto, apesar da LDB definir como sendo a finalidade do Ensino Médio a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando, o que ocorre na prática, na maioria das escolas, é a preparação para o ingresso na universidade.

O Art. 35 da atual LDB determina:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o *desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.⁶²
(grifos nossos)

⁶² LDB disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em 24/03/2005.

Entre os incisivos mencionados, acredito que o terceiro vem ao encontro do que se espera da disciplina de História. No entanto, na realidade do dia-a-dia, não terá o Ensino Médio a preocupação de possibilitar ao educando o “prosseguimento de estudos” (vestibular) e “a preparação básica para o trabalho” (mercado de trabalho)? Diante da pressão do vestibular, há uma preocupação com “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”?

Rubem Alves alertou para o efeito do vestibular sobre as escolas de Ensino Médio:

*O grande problema do vestibular é o impacto que ele tem sobre as escolas retroativamente: os pais já começam a procurar as escolas que preparam o aluno para o vestibular. [...] Quando se tem a idéia do vestibular já se começa a fazer a seleção: **Isso aqui cai no vestibular, isso não cai no vestibular.** O deleite da literatura cai no vestibular? Não, o deleite da literatura não cai no vestibular. O que cai no vestibular é a chatice da literatura.⁶³ (grifo do autor)*

Para ele,

são os vestibulares que determinam os rumos das escolas. Os professores que preparam as suas questões o fazem na ignorância de que suas escolhas vão estabelecer o rumo das escolas do sistema educacional brasileiro e o destino das crianças e dos adolescentes. Essa é a razão por que as escolas “fortes” se dedicam a treinar os seus alunos com questões de vestibulares anteriores: ITA(1997), USP(1985), Unicamp(2001), etc.⁶⁴

Essa afirmação é comprovada pelo PROFESSOR 1, quando indagado se no material didático por ele utilizado havia essas questões de vestibulares anteriores:

Tem. Para mostrar que há uma interação com o vestibular, sempre lembrar ao aluno que ele está ali em função do vestibular. São questões presas à outra época, a outro período. Se não forem colocadas, o próprio pai reclama, pois quer isso, uma aproximação com o vestibular.

⁶³ ALVES, Rubem e DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos maus alunos*. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 43.

⁶⁴ ALVES, Rubem. A utopia do fim do vestibular. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28/10/2003. Caderno Sinapse. p. 3.

O artigo 51 da LDB reforça essa orientação ao estabelecer que

*As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.*⁶⁵

O sociólogo Rudá Ricci afirma que

*o vestibular impede o desenvolvimento da inteligência porque exige uma quantidade exagerada de informações. Como a maioria dos professores de Ensino Médio resolvem esta demanda? Adotam métodos questionáveis de instrução e condicionamento, como é o caso dos “simulados”. Os “simulados” são ações repetitivas de exercícios e problemas já empregados em exames vestibulares passados. É o condicionamento programado.*⁶⁶

As escolas privadas assumem abertamente sua função de preparar para o vestibular, enquanto a grande maioria das escolas públicas não pode fazê-lo devido às condições tanto do seu corpo docente quanto discente, que não dão conta de atingir o patamar de conhecimento exigido, ou por má formação, ou por falta de recursos. A contradição se dá, então, em quem vai frequentar a universidade pública, onde, acredita-se, está o ensino de melhor qualidade: o aluno que saiu do ensino privado ou o aluno que saiu do ensino público?

A Universidade deve impor, por iniciativa própria, um determinado tipo de esquema de avaliação, independente da realidade escolar da qual recebe os candidatos às suas vagas? Acreditamos que não. Não lhe compete tamanha autonomia e alienação do seu entorno social. Então, deve ela propor esquemas que estejam de acordo com os níveis de exigência existentes atualmente no conjunto da rede? Também não! Considerando-se absurdo manter um nível de exigência muito acima do que é possível esperar da média dos alunos da rede, também o é desprezar o compromisso de exigir níveis condizentes com o que se espera dos egressos de 2º grau classificados no processo de seleção. Até porque, não cabe nem deve caber compactuar com o baixo nível de ensino que impera, de forma generalizada, nas redes estaduais de ensino público e privado. Aceitar tal mediocridade para mascarar as mazelas e deficiências do ensino fundamental será tornar-se conivente e co-responsável pelo mesmo. Conseqüentemente, este é um desafio permanentemente enfrentado por aqueles

⁶⁵ LDB disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em 24/03/2005.

⁶⁶ RICCI, Rudá. *Contra o Vestibular*. <http://www.espacoacademico.com.br/004/04ruda.htm>. Acesso em 24/10/2004

que gerenciam a seleção, ou seja, ter o bom senso de não fugir da realidade sem ser conivente, contudo, com os resultados do desrespeito e descomprometimento com que o tema educação tem sido tratado pelas autoridades responsáveis e pelos interesses por eles representados.⁶⁷

Se na ordem social vigente o indivíduo que possui somente o Ensino Médio tem poucas chances de crescimento profissional, o caminho é a universidade, via vestibular.

É o que esperam muitos alunos do Ensino Médio, como constatou Berenice Corsetti numa pesquisa realizada em escolas de Santa Maria, Rio Grande do Sul:

[...] O apego marcante aos esquemas e questionários está diretamente relacionado à questão do vestibular, elemento cuja influência é extremamente forte, no contexto de uma sociedade como a nossa, onde a possibilidade de ingresso no ensino superior é, ainda, uma questão de ascensão social.⁶⁸

Ignorar a expectativa do aluno em relação ao vestibular não é uma solução aceitável, visto que devo respeitar sua opinião, conforme Paulo Freire:

Primordialmente, minha posição tem de ser de respeito à pessoa que queira mudar ou que se recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. [...]⁶⁹

Diante dos pontos acima expostos, o que podemos esperar do Ensino Médio? Será que alunos críticos e com maior discernimento estão mais aptos a passar no vestibular? Os alunos da rede pública têm capacidade de concorrer em igualdade com os alunos da rede privada?

⁶⁷ PADRÓS, 1997, p. 33-34, citado por WEIMER, op. cit. p. 204-205).

⁶⁸ CORSETTI, citado por WEIMER, op. cit. p. 206-207

⁶⁹ FREIRE, Paulo. op. cit. p. 70-71.

Se não houver o comprometimento de criar senso crítico nos alunos, então o Ensino Médio será um mero “adestrador” para o vestibular, fazendo prevalecer neste tipo de ensino a “educação bancária” pontuada por Paulo Freire:⁷⁰

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua, os educandos, os que têm a ilusão que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, mero objetos.

Esse tipo de educação desconsidera os saberes possuídos pelo aluno antes de ingressar no Ensino Médio, pois certamente ele não é uma tábula rasa, alguém que chega vazio à escola. Ele tem um conhecimento da realidade na qual está inserido e é a partir desse conhecimento que o professor de História deve ministrar suas aulas. Assim como o professor, o aluno também traz consigo elementos extrínsecos à realidade escolar que devem ser considerados nas relações que se estabelecem no ambiente de ensino. Ele tem algo a dizer e ouvindo-o o professor poderá preparar um conteúdo mais apropriado:

⁷⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção O Mundo Hoje, v. 21) p. 67-68.

Construído em torno de um conceito central correlato ao espontâneo utilizado pelo aluno, esse conteúdo poderá servir de mediação entre as representações particulares do aluno e o conhecimento universalmente produzido, que tem como porta-voz o professor.

O que se pretende, na verdade, é que as representações do aluno, conscientes ou não, possam servir de elo entre o que ele já sabe e o que se supõe necessário que ele venha a saber.⁷¹

A fala do aluno pode assumir no ensino a mesma função que a fala do oprimido na História das Mentalidades. O aluno é testemunha da sua época, tanto do cotidiano como dos acontecimentos de que tem notícia pelos meios de comunicação. Coordenado por um professor capaz, o seu imaginário poderá servir como matéria-prima para a produção de uma História instantânea.⁷²

Além disso, o professor deve considerar e respeitar os saberes do aluno, como afirma Paulo Freire:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, ao seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola [...] Ao pensar sobre o dever que tenho, ao respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.⁷³

Porém, respeito ao educando não significa licenciosidade: como afirmou Regis de Moraes, deve haver um equilíbrio entre autoridade/autoritarismo e liberdade/licenciosidade. A sua “identidade em processo” não deve servir como justificativa para todos os seus atos. O educando do Ensino Médio é, na maioria das vezes, um adolescente cheio de certezas prematuras e cabe ao professor guiá-lo, ensiná-lo a pensar ao invés de ensinar pensamentos, ajudá-lo na formação de sua identidade.

As certezas desses alunos nem sempre estão relacionadas com o processo educativo. “Muitos deles não estão preocupados nem com o vestibular. Percebe-se que tem uns que estão ali porque o pai mandou”, conforme relata o PROESSOR 1.

⁷¹ ROCHA, Ubiratan. op. cit. p. 62-63.

⁷² Idem. Ibidem. p. 63-64.

⁷³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura). p. 64.

Outra certeza trazida pelo aluno é quanto à função do ensino de História. “[Na disciplina de História] você volta lá no tempo, aprende aquele negócio de feudalismo. Hoje, na maioria das vezes, isso não serve pra nada”, diz o ALUNO 1; “Pra mim, não serve pra nada. Aprender o que passou não me importa, não”, afirma o ALUNO 2.

Decerto a forma como as aulas são ministradas contribui bastante na formação dessas certezas dos alunos em relação ao ensino de História:

Um fato que merece reflexão na prática do professor de História é o uso abusivo das aulas expositivas. O hábito é assimilado já no 1º e 2º graus e depois consolidado na universidade, quando o aluno de História passa a assistir brilhantes explicações de seus mestres. O exagero no uso do método certamente conduz à produção de um alunado de baixo senso crítico, uma vez que este é colocado na condição de objeto a ser moldado. Discordar ou defender um ponto de vista diferente é muito difícil para aqueles que têm à sua disposição apenas as informações passadas pelo mestre ou contidas no livro didático. Sem alternativas, resta a esse aluno assumir um padrão de passividade intelectual sem aprender caminhos que levem à busca e criação do conhecimento. Não aprendendo a andar sozinho, sem produzir as suas próprias conclusões, tornar-se-á um alvo fácil de manipulação de toda sorte.⁷⁴

O ALUNO 1 afirmou que seu professor de História “passa texto no quadro, todos copiam e depois ele explica o texto” e o ALUNO 2 disse que seu professor “às vezes dá espaço, faz algum debate, prova oral...”. Permanece, de acordo com as declarações, o método tradicional de ensino, o chamado “ensino bancário”, onde as aulas serão uma enfadonha obrigação ao invés de algo que lhes desperte questionamentos. Para esse tipo de aula, Paulo Freire afirma que

o necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto pela rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”.⁷⁵

Outra questão levantada por alguns educadores é quanto às dúvidas dos jovens, aos 17 ou 18 anos, de decidirem qual profissão seguir. Muitos são pressionados pela família e aqueles privilegiados que podem voltar atrás e escolher uma nova profissão certamente o farão. Porém aqueles que lutam por um curso superior para tentar um lugar

⁷⁴ ROCHA, Ubiratan. op. cit. p. 55.

⁷⁵ FREIRE, Paulo. op. cit. p. 25.

ao sol não estarão certos se serão profissionais competentes e felizes com a profissão que escolheram.

O ALUNO 1:

Alguns educadores questionam se um jovem de 16, 17 anos é capaz de decidir qual profissão seguir. Você se sente preparado para tomar essa decisão?

Não sei.

E se no meio do caminho você sentir que não era o que você queria? Você larga o curso ou vai até o final?

Tenho que ir até o final, porque aí acho que já perdi todo o conhecimento adquirido no Ensino Médio e não tem como voltar.

Não tem receio de acabar se tornando um profissional insatisfeito?

Vou correr o risco.

O ALUNO 2:

E depois de concluir o Ensino Médio, o que pretende fazer?

Medicina.

Você fez teste de aptidão?

Não. Mas eu acho que dá certo, eu gosto dessas coisas.

E se acontecer de chegar no meio do curso e você descobrir que não era aquilo que você queria? Você largaria o curso?

Não acho que é assim, não. Não sei, pode até ser. Só se eu tiver muito descrente.

Tem médicos na família, alguém que te influenciou?

Um tanto de gente... Médico, enfermeira...

É mais influência da família ou opção sua mesmo?

Eu que gosto mesmo, acho interessante. Só se eu não conseguir mesmo passar, mas acho que isso não vai ser obstáculo, não.

A necessidade de entrar no mercado de trabalho faz com que os estudantes façam uma opção o mais breve possível e, em função da concorrência acirrada no vestibular, o Ensino Médio se afasta cada vez mais da formação de cidadãos com senso crítico:

Na verdade eles preparam a gente mais para passar no vestibular do que para ser um cidadão. (ALUNO 1)

É. Está desviando muito da formação do cidadão. (ALUNO 2)

Como afirmou o professor Henrique:

*Ou se muda a cobrança do vestibular, do PAIES, para que possamos ter uma outra forma de trabalhar em sala de aula, ou se muda a formação do aluno da universidade. Uma coisa ou outra tem que ser feita.*⁷⁶

Uma breve olhada nas provas da primeira fase do Vestibular e do PAIES da UFU reforça a afirmação do reprodutivismo: as questões necessitam apenas serem decoradas.⁷⁷ Apesar do discurso afirmar ter o ensino de História a função formativa e de defender a produção de conhecimento histórico, o vestibular ainda mantém questões onde o conhecimento está pronto e acabado (ao menos na primeira fase...). O PAIES ainda tem uma peculiaridade: a cada duas questões erradas, uma questão correta é anulada. O candidato pode sair devendo pontos, conforme o PROFESSOR 1: “Se errar duas, anula uma. Antes era uma por uma. Aí você pode sair com a nota negativa na prova”.

Rudá Ricci escreveu:

*O escritor Affonso Romano de Sant'Anna escreveu sobre o vestibular brasileiro no seu texto “O Vestibular da Vida”. Diz o autor: “um enduro sem moto, um rali sem carro, uma maratona onde, ao invés de atletas, correm paraplégicos, cegos, presidiários, grávidas e doentes em suas macas, esta é a imagem que nos deixa este vestibular realizado esta semana, mobilizando centenas de milhares de jovens em todo o país. (...) Como se fossem dar um salto sem vara. Como se fossem dar um salto na vida.” A vida, todos sabemos, é muito mais que um salto.*⁷⁸

Enquanto o vestibular não for substituído por uma forma alternativa de ingresso na universidade (possível) ou então o número de vagas seja suficiente para todos os candidatos (utópico), cabe ao professor de História buscar atender às expectativas de seus alunos sem no entanto deixar de lado sua função de educador. E o objetivo do educador não é o adestramento para o vestibular, mas a formação do cidadão. Buscar o ponto de equilíbrio é a árdua tarefa que nos cabe.

⁷⁶ ROSSI, Juliana e SOARES, Cristiane Rodrigues. op. cit. p. 96.

⁷⁷ Ver ANEXOS A e B

⁷⁸ RICCI, Rudá. op. cit.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmado no início, este trabalho não teve a intenção de apresentar respostas, apenas trazer para o debate a relação entre o que se espera do ensino de História e a sua prática no dia-a-dia do professor.

O número de alunos entrevistados foi ínfimo, não dá para fazer afirmações a partir de suas respostas, mas a opinião deles, acredito, reflete a da maioria: as aulas de História não dão conta de formar cidadãos críticos.

Os próprios professores, na maioria das vezes, não são cidadãos críticos. Algumas das razões para essa falta de criticidade do professor foram destacadas: os baixos salários, o tempo escasso, a pressão das escolas para que dêem o conteúdo, entre outras razões, acabam fazendo com que ele procure a maneira mais fácil de lecionar. E essa maneira não requer pesquisa nem questionamentos, apenas o conteúdo do livro didático.

Defendo a união dos professores como forma de mudanças para a categoria, ainda que essa visão possa parecer ingênua. Mas se não há certeza de que essa união possa proporcionar alguma mudança, é certo que a desunião em nada ajuda.

Por meio das fontes pesquisadas, pude perceber que o ensino de História no nível médio, infelizmente, está cada vez mais voltado para o ingresso na universidade. A formação do cidadão está sendo preterida. Essa opção, por parte das escolas, em preparar o aluno para o vestibular é o reflexo de uma sociedade com um mercado de trabalho cada vez mais concorrido, onde um diploma universitário tem valor quando se busca um emprego. Algo totalmente aceitável. O que não julgo aceitável é a forma predatória como se dá esse processo: a concorrência é estimulada até as últimas consequências, a pressão sobre o aluno é extrema e sua eventual reprovação faz dele um fracassado aos olhos daqueles que o rodeiam. É isso que precisa ser revisto.

Algumas instituições de ensino superior já fazem uso de formas alternativas de ingresso, como é o caso da Universidade Federal de Uberlândia com o PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior. Apesar de serem uma boa opção ao estressante vestibular, essas alternativas já foram assimiladas pelos “cursinhos”, que antes já brigavam entre si para saber qual deles aprovava mais alunos no vestibular e

agora também brigam para saber qual deles aprova mais alunos no PAIES (no caso da UFU). É uma opção que talvez deva ser melhorada, mas é válida na medida em que quebra a hegemonia da maneira tradicional de ingresso na universidade.

A formação do professor também é uma questão levantada. O distanciamento entre a universidade e a sala de aula, tanto no nível médio quanto fundamental, na maioria das vezes prejudica essa formação, fazendo com que a universidade forme excelentes pesquisadores com sérios riscos de se tornarem professores medíocres. Não posso negar a importância da teoria, mas reafirmo o valor da prática.

A mudança na grade curricular, prevista para o próximo ano, não foi objeto de estudo deste trabalho, mas espero que ela possa propiciar melhorias na formação do professor, através de um contato maior com a sala de aula.

Para finalizar, deixo o questionamento: o que garante que minhas aulas serão diferentes do modelo que critico? Este trabalho mostrou que a forma como a História é ensinada recebe críticas há muito tempo e mesmo assim permanece praticamente inalterada. Qual a explicação para esse fato? Não sei. Mas espero que o debate prossiga.

O futuro não é uma coisa escondida na esquina. O futuro a gente constrói no presente.

Paulo Freire

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ALVES, Rubem. A utopia do fim do vestibular. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28/10/2003. Caderno Sinapse.

_____, Rubem e DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos maus alunos*. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfrancesco. *Dicionário de Política*. 8ª ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1995.(v. 1)

COELHO, Marcelo. O show de horrores dos colégios de elite. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04/05/2005. Caderno Ilustrada.

CORSETTI, Berenice. História e Educação: reflexões sobre a formação dos educadores. In: PADRÓS, Enrique Serra et alii. *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

COTRIM, Gilberto. *História e Consciência do Mundo*. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

CRUZ, Marília B. A. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e de Educação. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o ensino de história*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 52)

FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1997.

FRANCO, Alexia. P. et alii. O Ensino de História: Problemas e Perspectivas. In: *Cadernos de História*, Uberlândia, 8(1), mar.99/mar.2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção O Mundo Hoje, v. 21)

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura)

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996 (Série Eventos)

GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical* – Subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

_____, Henry A. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 20)

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

KANITZ, Stephen. Aprendendo a pensar. *Veja*. São Paulo, (1763): 20, 07/08/2002.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A história que se conhece, a história que se ensina*. 1997. 266 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAIS, Regis de. (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____, Regis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: MORAIS, Regis de. (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o ensino de história*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 52)

PADRÓS, Enrique Serra et alii. *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando o Ensino)

PORTELLI, Alessandro. História oral e memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. In: *História & Perspectivas 25/26*. Revista dos Cursos de Graduação e do programa de Pós-Graduação em História da UFU. Uberlândia/MG: EDUFU, 2001/2002.

Revista Época, ed. 27 de 23/11/1998

Disponível em <<http://epoca.globo.com/edic/199981123/almana.htm>>

Acesso em 30 mar. 2005

RICCI, Rudá. *Contra o Vestibular*.

Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/004/04ruda.htm>>

Acesso em 24 out. 2004

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o ensino de história*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 52).

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 54)

ROSSI, Juliana e SOARES, Cristiane Rodrigues. *Entrevistas realizadas com ex-alunos do curso de graduação em História*. 2005. 98 p. Trabalho apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação (PIBEG) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

WEIMER, R. A. Ensino de história e vestibular: uma reflexão. In: PADRÓS, Enrique Serra et alii. *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases 9394/96

Disponível em <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>

Acesso em 25 mar. 2005

Prova de História – Vestibular de dezembro de 2004 da UFU – Primeira Fase

Disponível em

<http://www.ingresso.ufu.br/vest20042/provasgabaritos/provasPS/Dezembro2004/1/Historia_1_Dezembro2004.pdf>

Acesso em 05 abr. 2005

O Ensino Secundário na Primeira República

Disponível em <<http://www.accio.com.br/Nazare/1946/his-br03.htm>>

Acesso em 30 mar. 2005

ANEXOS

ANEXO A

Prova de História PAIES/UFU – 1ª Etapa Subprograma 2003-2006 PROVA TIPO 1
21 de dezembro de 2003

QUESTÃO 13

Leia o fragmento abaixo.

“Não bastava ‘descobrir’ novas terras. Era necessário ocupá-las. (...) A ocupação das terras era importante para que Portugal e Espanha garantissem a conquista, o direito de explorar e dominar os povos que nela habitavam. (...) A América não era, porém, uma terra de ninguém. Sua História começa bem antes de os europeus iniciarem a conquista.”

REZENDE, Antônio Paulo e DIDIER, Maria Thereza. *Rumos da História: a construção da modernidade*. São Paulo: Atual, 1996. v.2.

A respeito do contexto histórico dos chamados “Grandes Descobrimentos”, assinale (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- 1() A ocupação dos novos territórios da América pelos invasores foi facilitada pela semelhança entre as culturas dos povos nativos da região dominada pelos espanhóis e pela passividade dos nativos da região dominada pelos portugueses.
- 2() Os “conquistadores” europeus, com a ajuda da Igreja Católica, empreenderam um verdadeiro extermínio de povos e culturas em nome da idéia de superioridade da cultura civilizada, e de seus interesses econômicos, seja por meio da violência armada, seja pela gradual imposição dos seus valores e costumes aos nativos.
- 3() As sociedades dos povos Maias, Incas e Astecas eram marcadas pelo predomínio da agricultura de subsistência, pela posse igualitária da terra e pela inexistência de rígidas hierarquias, sendo essas apenas observadas entre os que possuíam ou não o domínio da escrita.
- 4() Enquanto os índios tupis, que viviam no Brasil, não conheciam a escrita e subsistiam da caça, pesca e da coleta, os Astecas, Maias e Incas, situados na América do Norte e no Peru, conheciam a matemática, construíam grandes obras arquitetônicas e tinham uma organização social mais complexa.

QUESTÃO 14

Entre os séculos XV e XVI, a Igreja Católica viu-se abalada por uma série de crises internas, que culminaram na Reforma Protestante e na Contra-Reforma católica.

A respeito deste contexto histórico, assinale (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- 1() Entre as principais críticas dos reformadores à Igreja Católica, estavam a compra e venda de perdões e a exclusividade sobre a interpretação da Bíblia, a qual tornava-se fonte de poder para o alto clero desde a época medieval.
- 2() A Companhia de Jesus foi um instrumento de reação da Igreja católica ao impacto provocado pela Reforma Protestante. Sua atuação estendeu-se da Europa às áreas coloniais ibéricas, como importante instrumento de expansão do número de fiéis pelo Novo Mundo, por meio da catequese dos nativos.
- 3() A Reforma dirigida por Lutero eliminou a necessidade do batismo e da eucaristia, mas preservou os demais sacramentos católicos. Além disso, impulsionou grandes rebeliões populares na Alemanha contra a manipulação, os escândalos morais e a corrupção que envolviam o alto clero da Igreja Católica.
- 4() As idéias de Calvino ajustavam-se aos interesses da burguesia, por meio da predestinação, ao afirmar que a riqueza material era um sinal da graça divina aos que investiam e lucravam com os negócios. Seu governo em Genebra, entretanto, foi marcado pelo controle rígido de hábitos e prazeres dos moradores.

QUESTÃO 15

“Em 4 de julho de 1776, foi publicada a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América. Redigida por Thomas Jefferson, com a colaboração de Benjamin Franklin e John Adams, entre outros, inspirava-se fortemente nas idéias iluministas de John Locke.”

VICENTINO, Cláudio e DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2001. p. 267.

A respeito dos ideais que estiveram presentes no processo de Independência dos Estados Unidos, bem como se sua posterior aplicação à organização política e social, assinale (V) para as afirmativas verdadeiras e (F) para as falsas.

- 1() Na política, estes ideais baseavam-se na democracia representativa, no federalismo e, referenciando-se na filosofia de Montesquieu, na divisão política entre os poderes executivo, legislativo e judiciário.
- 2() A luta pela independência, ao aglutinar pequenos comerciantes, escravos e fazendeiros do sul, colocou em prática os ideais de John Locke, ao promover a distribuição de terras e riquezas, garantindo, aos excluídos sociais, o direito à propriedade e declarando o fim da escravidão.
- 3() O sentido de direito à propriedade refere-se à proteção dos privilégios dos grandes proprietários rurais e da burguesia. A liberdade de escolha religiosa e de reunião de pessoas também não atingiu grande parte da população, tendo em vista a manutenção da segregação racial em relação ao negros e seus cultos.
- 4() A defesa de um sistema político e social baseado na liberdade e na igualdade concretizou-se pelo direito de voto das mulheres e por um regime de governo, dominado pelos democratas, o qual, por meio da forte centralização do poder pela União, preservou a unidade entre as 13 colônias independentes.

QUESTÃO 16

Considere o trecho a seguir.

“O ceticismo que os estudos recentes demonstram em face do modelo patriarcal, a descoberta de outros tipos de família que não o da casa-grande, as observações sobre a variedade de papéis que as mulheres desempenhavam em nosso passado, tudo isso contribui efetivamente para o avanço dos conhecimentos acerca do período colonial brasileiro.”

VAINFAS, Ronaldo. *Trópico dos pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

Em relação a esta visão de sociedade colonial brasileira, assinale (V) para as afirmativas que condizem com esta abordagem e (F) para as que a contradizem.

- 1() A sociedade colonial era de cunho exclusivamente patriarcal, predominante nas regiões produtoras de açúcar do Nordeste e nas minas, compostas por um núcleo central formado pelo chefe da família, sua mulher e filhos, cujo poder residia no título de fidalguia de nascimento.
- 2() Apesar da leitura consagrada da docilidade e submissão da mulher na sociedade colonial, muitas mulheres brancas, na ausência dos homens de suas casas, assumiam a administração do lar e a educação dos filhos, exerciam atividades comerciais e solicitavam divórcios. Muitas delas, por não concordarem com o enclausuramento, espancamentos e perseguições de maridos e pais, foram taxadas de feiticeiras ou hereges.
- 3() A sociedade colonial era homogênea, constituindo-se numa verdadeira “mistura” racial, em função das relações de compadrio para com os homens pobres livres e do clima de cordialidade e sedução, que imperava no ambiente da casa-grande entre senhores e escravas.
- 4() Os núcleos de povoamento e ocupação da região das minas foram estabelecidos a partir de arraiais formados em torno de capelas. A população era muito heterogênea: mercadores fixos e ambulantes, artífices, pedreiros, ferreiros, carpinteiros, alfaiates, sapateiros, entalhadores, ourives, funcionários públicos, soldados, músicos, religiosos, “mulheres erradas”, vadios, escravos de ganho e de aluguel, levando a uma organização social mais complexa.

ANEXO B

Prova de História Processo Seletivo/UFU – 1ª Fase PROVA TIPO 1
Dezembro de 2004

QUESTÃO 11

A Baixa Idade Média, período que vai do século X ao XV, foi marcada por processos históricos que desencadearam a crise do feudalismo, transformações de hábitos e costumes em relação ao tempo e ao trabalho. A esse respeito, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- A) As Cruzadas mesclaram interesses de cristianização de povos considerados infiéis e de expulsão de povos bárbaros de importantes regiões e rotas comerciais. A expulsão dos mouros da Península Ibérica fortaleceu as monarquias de Portugal e Espanha, criando condições para que estes países se tornassem pioneiros nas grandes navegações.
- B) Nas cidades, a nascente burguesia aliou-se à Igreja contra o poderio da nobreza feudal, lutando pela centralização do poder e impondo novos valores, como o saber erudito das Universidades, a usura e o trabalho das corporações de ofício responsáveis pela produção em larga escala de artigos manufaturados.
- C) Na Baixa Idade Média foram construídas grandes catedrais em estilo gótico, mostrando a imponência da Igreja Católica. Por outro lado, proliferaram obras que rompiam com dogmas católicos e apresentavam visões profanas e laicas sobre o homem.
- D) Na crise do feudalismo o tempo passou do domínio sagrado para o laico. O tempo cíclico da Igreja, em que predominavam as mudanças naturais e climáticas, deu lugar ao tempo regido pelas necessidades de acumulação de capital pela nascente burguesia, promovendo a disciplina e a rotina semanal de trabalho nas manufaturas.

QUESTÃO 12

Interprete o trecho do “Manifesto Antropofágico”, de Oswald de Andrade.

“(…) Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.
(…) Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista. A idade de ouro.
Catiti Catiti
Imara Notiá
Notiá Imara
Ipejú.
Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade.
A alegria é a prova dos nove.
No matriarcado de Pindorama.
Oswald de Andrade
Em Piratininga

Ano 374 da deglutição do Bispo Sardinha.”

Revista Antropofágica. São Paulo, n. 1, ano 1, maio de 1928.

O Manifesto, escrito por um dos participantes da Semana de Arte Moderna de 1922, elabora algumas imagens sobre o passado do Brasil. Sobre este Manifesto, os modernistas e o contexto histórico da década de 1920, podemos afirmar que

- I - o Manifesto traz a marca da conciliação entre as raças negra, branca e índia, celebrada anualmente no carnaval, consolidando a imagem de descobrimento do Brasil como obra do acaso. Este manifesto mostrou a proximidade dos modernistas com os escritores românticos, numa tendência de volta ao passado e de valorização da cultura lusitana.
- II - o movimento modernista sofreu influências do futurismo, expressionismo e surrealismo. Este recolheu inspiração num período marcado por grande agitação política e cultural e pela crescente urbanização do país, ressaltando nossas raízes históricas de uma forma crítica.
- III - a metáfora da antropofagia reforça o principal elemento da cultura modernista – o nacionalismo – em detrimento do princípio da luta de classes. Apesar disso, o período foi marcado por embates entre o anarquismo, defensor de eleições livres, e o comunismo, defensor da luta direta contra os patrões.
- IV - o ímpeto inicial que unia os modernistas era a renovação, a mudança, e o rompimento com as regras acadêmicas, porém alguns seguiram caminhos politicamente conservadores, como Cassiano Ricardo e Plínio Salgado, ligados ao verde-amarelismo e defensores do nacionalismo “tupi”.

Assinale a alternativa correta.

- A) I e III são corretas.
- B) I e II são corretas.
- C) III e IV são corretas.
- D) II e IV são corretas.

QUESTÃO 13

A respeito do panorama político no Brasil na década de 1990, assinale a alternativa correta.

- A) O segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1998, foi obtido em função de sua grande aprovação popular, tendo em vista o sucesso do Plano Real que fez diminuir os índices de desemprego e aumentar a distribuição de renda. Ao defender o monopólio nacional do petróleo e das telecomunicações, o governo FHC conseguiu interromper o crescimento das esquerdas, derrotadas nas eleições de 2000.

- B) A eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994 representou a vitória da social democracia no Brasil por meio do Plano Real, concebido pelo PSDB, Partido Social Democrático do Brasil, evitando assim uma aproximação do governo aos setores mais conservadores da política como o PFL, Partido da Frente Liberal.
- C) Apesar de todo o discurso do presidente Collor em defesa dos “descamisados” e da promessa de “caça aos marajás” do serviço público, a decepção e a indignação da população, bem como o envolvimento do presidente em esquemas de corrupção, foram marcas do primeiro governo eleito após o fim da ditadura.
- D) A construção de imagens carismáticas dos governantes pela mídia e pela propaganda governamental, na década de 1990, especialmente de Collor e de Itamar Franco, baseou-se na disseminação do culto à modernidade e à democracia. Com a revalorização do princípio da ética na política, os esquemas de corrupção, detectados no governo Collor, foram diminuindo nos governos seguintes.

QUESTÃO 14

Após o final da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha mergulhou numa profunda crise econômica e política, o que favoreceu o desenvolvimento da doutrina totalitária conhecida como nazismo. A esse respeito, assinale a alternativa **INCORRETA**.

A) No período da história alemã conhecido por República de Weimar, Adolf Hitler liderou uma tentativa golpista de extrema direita, colocando em cena o programa do Partido Nacional Socialista que denunciava os marxistas, os judeus e os estrangeiros. Este prometeu trabalho a todos os alemães, realizações sociais e a supressão das imposições do Tratado de Versalhes.

B) A Alemanha, derrotada na 1ª Guerra, foi forçada a assinar a “própria culpa da guerra”, além de pagar pesadas indenizações e perder parte de seu território. A instabilidade política e social foi a tônica deste período, face ao aumento da inflação, estimulada pelo próprio governo via desvalorização do marco, facilitando as exportações e uma maior concentração do capital.

C) No contexto da República de Weimar, a ascensão do governo social democrata, em aliança com socialistas e anarquistas, embora tenha diminuído os índices de inflação e desemprego, não conseguiu barrar o crescimento da doutrina nazista de Hitler, a qual pregava o ódio aos judeus e estrangeiros e tinha como princípio a defesa do racionalismo, em detrimento do romantismo.

D) A partir de 1929, a situação socioeconômica do país foi agravada pela crise mundial do sistema capitalista. A crise e a depressão trouxeram na sua esteira as falências, o desemprego, o declínio da produção agrícola e industrial, refletindo-se no agravamento dos antagonismos sociais e na ascensão dos partidos extremistas, fragilizando a coalizão social-democrata que governava o país.

ANEXO C

Entrevista

PROFESSOR 1: Luis Gabriel de Paula Nascimento Moge, 23 anos, 3 anos e meio lecionando

Colégio Ápice (privado)

Entrevista realizada em 06 de abril de 2005

Qual sua formação?

Terceiro grau incompleto. Acabo neste ano.

Leciona há quanto tempo?

Há aproximadamente três anos e meio.

Por que você resolveu cursar História?

Comecei a querer a fazer o curso de fato a partir do primeiro colegial. Acho que teve relação direta com as aulas de história que tive durante o colegial como um todo, por causa da visão diferenciada que o professor dava em relação ao primeiro grau, ao ensino fundamental.

Um professor especificamente?

Não. Tive três professores que foram muito bons no colegial. Exatamente pela visão que davam para a aula de história. O andamento da aula era bem diferenciado, não se preocupavam tanto com a questão de terminar o módulo todo bimestre, em cumprir a matéria. Eram bem criticados por causa do estilo deles, sem se preocuparem tanto com o conteúdo. A escola não “batia muito” com essa filosofia de aula mas os alunos acabavam gostando muito. A visão da escola era o vestibular, por isso havia essa crítica, o professor que não se preocupava com o conteúdo era “enrolão”, enrolava a aula. E querendo ou não, as questões de História eu fechei.

Isso despertou o interesse pela História ou em ser professor de História?

Acho que foi junto. Comecei a pensar o curso que ia fazer, pois desde o primeiro colegial eu já queria ser professor. Eu gostava muito de história, de matemática, de física, de biologia, geografia... No primeiro colegial você acaba gostando de muita coisa.

Ou odiando muita coisa...

Pois é. Interessante foi que no primeiro colegial eu já queria ser professor, mas fui excluindo as outras disciplinas até chegar na História.

Quando você falou para os seus pais que queria ser professor, qual a reação?

Foi tudo bem... Meu pai é professor de matemática e física.

O que é História para você? O que passa para seus alunos?

Infelizmente, por eu ser muito novo, muitas vezes o próprio aluno tem um certo preconceito em relação a mim. Então, inovar é muito difícil.

A escola onde você leciona permite inovações?

Permite. Ela dá a liberdade para o professor dirigir a aula como quiser, mas ainda assim uma liberdade restrita. Há a liberdade para fazer do jeito que quiser, desde que o

conteúdo seja cumprido. Acredito que cumprirei o conteúdo este ano, mas não estou seguindo a organização de capítulos que eles colocaram. Na explicação, por exemplo, do feudalismo, aquela concepção que pedem para a gente “jogar dentro da cabeça do aluno”, impor. Eu me preocupo muito em não passar aquilo daquela forma, expositiva, escrever no quadro e falar: “decorem isso!” Por exemplo, quando tem que falar sobre a Igreja Católica dentro do feudalismo, eu falo o básico, porque acho que esse tema será mais bem aproveitado quando o assunto for a Reforma Protestante. Eu prefiro deixar um pouco mais pra frente, aprofundar mais na Igreja Católica quando for falar da contestação que houve contra ela. Eu procuro organizar o conteúdo da aula de acordo com a facilidade que eu tenho de expor aquilo. Ao invés de jogar tudo de uma vez, procuro explicar a política, dar uma visão mais crítica pra eles. Fazer com que o aluno fale mais sobre o que ele pensa ao invés de jogar tudo, impor. Mas ainda assim é muito difícil pra ele porque ele já vem com aquela formação desde o pré-primário: tem que entrar na sala, assistir a aula e aceitar o que o professor diz. É muito complicado mudar isso na cabeça dele. Por isso que prefiro dar aula no primeiro colegial e não nos demais.

Você acha que os demais (segundo e terceiro anos do ensino médio) estão mais preocupados com o vestibular ou não existe essa preocupação entre eles?

Muitos deles não estão preocupados nem com o vestibular. Percebe-se que tem uns que estão ali porque o pai mandou. No entanto, muitos professores dizem em sala de aula: “E aí? E o vestibular no final do ano?” Se querem que os alunos fiquem quietos, dizem: “Oh, vamos ver no vestibular, hein!”

Mas, de um modo geral, há a preocupação com o vestibular? Se você tentar inovar eles não te cobram conteúdo mais direcionado a esse fim?

Um pouco. Por isso que eu disse a respeito da liberdade restrita. Você tem a liberdade, mas deve sempre deixar o aluno ciente que se você não falou sobre determinado assunto naquele instante, vai falar mais na frente. Tem a cobrança do aluno, tem a cobrança da coordenação, tem a cobrança até dos pais mesmos. Todos querem saber se você vai terminar o conteúdo.

Já aconteceu de você não terminar?

Uma coisa que eu acho muito complicada é que tem os capítulos que devem ser fechados a cada bimestre e dentro desses capítulos tem uma série de exercícios que não abrangem toda as discussões ocorridas na sala de aula. Muitas vezes não discutem assuntos recentes. Isso prejudica, pois os exercícios que gosto de fazer são exercícios mais reflexivos, onde o aluno tenta ao menos dar a visão dele e não impostos pela apostila. Achei interessante, na apostila desse ano, o fato de colocarem alguns textos de aprofundamento, até pra discutir um pouco o que é história (não aquela decorada, linear). O primeiro texto que li era sobre a questão da mulher no período feudal, como mãe, como serva. E a primeira pergunta não era fechada, era uma pergunta de reflexão, para o aluno discutir sobre o tema. Achei interessante. É muito melhor quando o aluno reflete, faz esse trabalho de aprofundamento, quando pega e lê o texto ou algo relacionado e faz a reflexão, mesmo que ele não discuta. Acho muito mais válido do que pegar o exercício e marcar verdadeiro ou falso.

Nas apostilas têm aquelas questões ITA(1996), PUC(2000)?

Tem. Para mostrar que há uma interação com o vestibular, sempre lembrar ao aluno que ele está ali em função do vestibular. São questões presas à outra época, a outro período.

Se não forem colocadas, o próprio pai reclama, pois quer isso, uma aproximação com o vestibular.

Você acredita que o aluno reflexivo está mais apto a passar no vestibular do que aquele que só decora?

Acho que sim. O aluno que tem a consciência de refletir sobre o assunto e chegar a uma conclusão vai ter uma facilidade de compreensão maior do que aquele que só decora. O aluno que decora não vai conseguir decorar todas as matérias durante o ano todo. A reflexão, o senso crítico, gera uma aproximação, um interesse, e o aluno tendo interesse estuda melhor.

Aqueles que estão preocupados com o vestibular são os que decoram ou os que têm senso crítico?

Por isso eu me preocupo, quando faço esse trabalho de reflexão, em não fugir muito. Então, quando falo do feudalismo, por exemplo, sei que grande parte dos alunos aqui em Uberlândia só vêm feudalismo para ver a queda do feudalismo, até porque o vestibular da UFU pede isso. Pede a transição do feudalismo para o capitalismo. O feudalismo muitas vezes é só ilustrativo aqui em Uberlândia, no colegial. Quando o tema é o feudalismo, me preocupo mais em mostrar sua importância para a transformação do hoje: a sociedade hoje, o que se guarda daquilo. Então quando se puxa para o hoje, o aluno acaba tendo uma maior ligação com aquela matéria, acaba entendendo um pouco mais. Se só se falar do passado e guardar aquilo no passado, acabou, o aluno não vai ver sentido naquilo. Citando, por exemplo, a morte do Papa João Paulo II, recentemente: o mundo inteiro está falando da morte do Papa e então o aluno entra numa aula de história, sobre o feudalismo, sobre o monopólio da Igreja Católica sobre a cultura, a fé, sobre o senso comum da época. Se o professor tiver o mínimo de capacidade de fazer uma ligação, a aula torna-se interessante. Então, o que se pode fazer? Quando fui falar da Guerra dos Cem Anos, da noção de nação, vi que dava para fazer uma ligação entre a Joana D'Arc, uma personalidade carismática capaz de mobilizar multidões e com quem a nobreza se identificava, e o Papa. Falar das jogadas políticas da Igreja Católica, do modo como Joana D'Arc foi condenada e depois canonizada pela mesma Igreja, porque o Papa foi tão importante até mesmo pela nacionalidade dele (mais uma jogada política...). Então acho muito válido, quando se está dando uma aula de história, procurar sempre colocar a realidade do aluno dentro da realidade da escola e ao mesmo tempo a preocupação: qual a realidade do aluno? É a mesma para todos? O professor tem que saber ao menos um pouco da realidade de cada um deles.

Você procura dialogar com outras disciplinas?

Olha, não sei se porque ainda estamos no começo do ano, mas isso é um pouco complicado. Porque se está falando de Igreja Católica, de feudalismo, e a própria sociedade daquela época não tinha tanto conhecimento em relação à biologia, em relação medicina, à física... Eu gosto muito, no colegial, quando se entra no Renascimento, porque dá pra relacionar com a física, com a biologia. Eu sinto que a escola só precisa se adaptar a isso. Tem um professor de química que se preocupa muito com a interdisciplinaridade, às vezes me consulta para saber o que estava acontecendo em determinado período para montar a aula de química. Mas na maioria das escolas ainda não tem isso. Mesmo onde leciono ainda está fraco.

A formação do professor deve ser contínua?

Quando eu estava no primeiro colegial, achava que meu professor sabia tudo. Eu pensava que quando terminasse a universidade sairia sabendo tudo também. Aí percebo que não sei nada. Tem muito professor que acha que descobriu a “fórmula de ensinar”. Ele explica do mesmo jeito, ele conta as mesmas piadas, faz os mesmos comentários e todos os alunos gostam dele. Ele fica no mesmo conteúdo tanto tempo que “bitola”. Por mais que eu tenha que cumprir a matéria, que cumprir o conteúdo, se eu não mudar ao menos um pouquinho por ano, fica difícil.

Seus alunos são a maioria classe média?

Média. Percebe-se alguns de classe média um pouco mais baixa, mas desconheço se tem algum da periferia, que vive em uma casa com problemas profundos.

Você pretende lecionar sempre na rede privada?

Pra falar a verdade, não sei. Eu não gosto de fazer planos para muito tempo. Esse ano achei até que não ia trabalhar. Um professor que já conhecia meu trabalho me convidou e eu fui. Vou continuar trabalhando lá, no entanto não pretendo trabalhar em outra escola aqui em Uberlândia. Aqui, apesar de ser uma realidade no país todo, o respeito ao professor é menor do que em outras cidades.

Você acha que os professores formam uma categoria unida, mesmo estando na rede privada?

No ano passado, quando a coisa apertou mesmo, aconteceu uma coisa que nunca achei que aconteceria numa escola privada: os professores se uniram, discutiram a realidade, o que estavam passando ali e resolveram fazer alguma coisa (a cooperativa). Foi uma experiência muito proveitosa. Nas escolas de Uberlândia, em primeiro lugar vem a estrutura da escola, em segundo lugar vem a secretaria, depois o departamento pessoal, e por aí. O último ponto é o professor e o aluno. Por ser uma instituição aonde o professor e o aluno vem em primeiro lugar, sou muito grato à cooperativa. Isso pra mim é uma escola. Depois vou te mostrar uma carta sobre o que tava acontecendo naquele período na visão do empresário, falando sobre o que tava acontecendo, acalmando os alunos. A realidade foi que fiquei não sei quantos meses sem receber. Passei por um stress tão grande não queria nem ouvir falar em escola, para você ver como é o sistema educacional aqui. Me ofereceram aula lá em Araguari e eu não quis, porque não agüentava dar aula. Pretendia só terminar o semestre na UFU. Pensei: vou me formar e depois corro atrás de aula, pois felizmente eu tenho essa possibilidade. Mas você percebe que o sistema educacional aqui de Uberlândia não agrada ninguém. A maioria dos professores que já trabalharam fora só tem a falar mal.

Os professores da rede pública trazem muito trabalho para casa. Isso acontece com você?

Sim. Existe o diário mas está tendo uma inovação: o professor pode passar a nota pela Internet e já vai direto para o diário, para o departamento de notas. Inclusive parece que vai ser passada uma senha aos pais para que acompanhem o boletim do filho. Existem as provas e isso não vai mudar: é o canetão vermelho, bem tradicional. Eu não chamo, em sala de aula, aluno por aluno e vou falando a nota. Isso eu acho desnecessário. Entrego a prova e anoto a nota, mas ficar criticando o aluno pela nota, não. O que faço é chamar a atenção para os erros de ortografia, chamo os alunos e o aconselho a ler: “Gente, tirando os quadrinhos do Cebolinha e do Chico Bento, que erram mesmo o português, o resto vocês podem ler”. Eu falo: “Moçada, eu não vou tirar nota de vocês

(porque a preocupação deles é nota) por causa do português. Ainda. Porque se continuar desse jeito, eu vou ter que tirar, até para o bem de vocês”. Os alunos, hoje em dia, não lêem. Há uns tempos atrás, o aluno estava na 3ª série, a professora dava o texto e ele tinha que ler e ao menos falar o que entendeu do texto. Quando não era aquela aula chata de ler lá na frente para a classe. Errando, mas com a professora te ajudando. Ela mandava grifar as palavras difíceis e procurar no dicionário. É conservador, mas...

Paulo Freire afirma que o professor tem que se assumir como pesquisador. Levando isso em conta, você procura acrescentar algo mais às apostilas?

Se ficar só na apostila não compensa. É como eu disse: tem o conteúdo e por enquanto não dá para sair muito disso, mas tem que se ter a preocupação de acrescentar alguma coisa. Eu tento pegar o que está mais próximo do aluno, como citei a morte do Papa ou se estou falando da formação da classe burguesa falar sobre o que é essa burguesia hoje. Percebe-se que esse aprofundamento é o que mais agrada o aluno, faz ele se interessar do que aquele negócio batido.

Você leciona à noite ou só de manhã?

Este ano estou só de manhã.

Mas já lecionou à noite?

Já. Já dei aula pra compacto, aula de dependência, colegial... Até hoje só não peguei ensino fundamental, porque acho que tenho uma grande dificuldade de dar aula para o fundamental. Porque acho muito mais complicado lidar com pré-adolescentes do que com adolescentes. Eu gosto do conflito, gosto quando o aluno é mais questionador do que quando é “muito menino”. Acho que é estrutura mesmo. O diálogo com o adolescente pode ser mais aberto e não sou nem um pouco formal quando estou dando aula, a não ser quando vou escrever alguma coisa no quadro, ou fazer uma explicação mais detalhada. Durante as aulas, procuro ter o diálogo que o aluno tem. Tem muito professor, lá da escola mesmo, que critica muito o aluno ficar em frente à televisão. Mas eu mesmo procuro, pelo menos uma horinha, dar uma olhada na TV, porque você pega a Malhação, por exemplo, é idiota mas reflete o jovem. As expressões que usam, o modo de se cumprimentarem, são reflexos disso. O trabalho de conhecer o aluno é uma pesquisa também.

Há uma diferença entre alunos do diurno e noturno? Os alunos do noturno são mais responsáveis?

O engraçado, engraçado não, interessante... Quando eu dava aula para o compacto, à noite, nos primeiros meses, pra mim foi uma experiência muito positiva pelo seguinte: trabalhei com pessoas mais velhas do que eu e com algumas mais novas. Os alunos mais novos, que muitas vezes não trabalhavam, eram na maioria das vezes os responsáveis pela indisciplina, pelas piores notas. Eram os que davam menor valor à educação. Os alunos que tinham maior dificuldade, que trabalhavam, chegavam às vezes atrasados, eram esses que chegavam com interesse em assistir a aula. Entendiam aquilo como uma nova oportunidade.

Você acha que num eventual vestibular esse aluno do noturno teria a mesma chance que um aluno do diurno?

Infelizmente, não. O nivelamento no noturno é mais por baixo, pois muitos deles estão há muito tempo fora da escola. No entanto, alguns se destacam, por mérito próprio, por perseverança mesmo. O aluno estuda, se destaca e consegue um lugar na universidade.

Por isso eu acho que isso de dizer que o indivíduo se forma pela influência dos pais, da televisão, dos amigos, às vezes é comodismo demais. Usam desse argumento pra falar que a culpa não é do indivíduo. Atualmente, quando o indivíduo faz uma coisa boa, o mérito é dele, quando erra, a culpa é da sociedade. Há a influência sim, pois o indivíduo se forma naquele meio, mas não é cem por cento, não é tudo.

Na sua opinião, os alunos da licenciatura deveriam ter um contato maior com a realidade da escola, já que as universidades ensinam o ideal e o real é bem diferente?

Com certeza, com certeza... Acho que essa experiência das oitocentas horas vai ser difícil de implantar, pois acho que tentarão colocá-las em novas matérias, o que será um erro. Mas acho que é válida, que o aluno deve conhecer a realidade desde o primeiro período. Primeiro não, que seria muita responsabilidade, mas a partir do terceiro, certamente. E não só o contato com os alunos, mas também o contato com os professores, observar como são as aulas. Ver o comportamento e a relação professor-aluno não só do ensino em história, mas do ensino em geral. E várias realidades, não só a escola municipal, ou só a escola estadual ou a particular, mas todas.

Alguns teóricos definem a escola como um local de doutrinação por parte do Estado (Aparelho Ideológico do Estado, segundo Althusser). O que pensa a respeito?

Se fosse realmente dessa forma, se desse certo isso, a reforma do ensino não estaria sendo discutida. A televisão, a mídia, hoje em dia doutrina mais, na criação do senso comum. Quando aconteceu aquele movimento dos estudantes do Objetivo no ano passado, a televisão esteve lá, gravou, mas não saiu. O jornal esteve lá, mas não saiu. Saiu uma notinha num jornal que eu nem sei qual é.

Paulo Freire, novamente, afirma que a vontade do aluno deve ser respeitada. O professor não deve ocultar sua posição, mas também não deve impô-la ao aluno. O você acha disso?

Há algum tempo eu estava na sala de aula discutindo sobre... não estou lembrado agora. Aí eu fiz aquele discurso tradicional, formal, que todo mundo já ouviu: “A sociedade hoje é assim, o futuro são vocês, tal, tal tal...” Falei tudo isso e os alunos ficaram com aquela cara de “que professor doido”. Então falei pra eles: “Pessoal, da mesma forma que estou falando isso pra vocês, me falaram também. E o que eu fiz pra mudar isso? Então é o seguinte, se vocês quiserem mudar, vocês mudam. Mas têm que saber que não será fácil, muitas vezes vocês acabarão não querendo isso. Mudança eu quero, principalmente na área educacional, que é com o que trabalho, principalmente em Uberlândia que é onde eu comecei a trabalhar, mas tenho convicção que não será fácil”.

Você acha que o aluno que tem acesso a computador, Internet, tem maior conhecimento do que aquele que não tem acesso?

Acho que qualquer meio de comunicação que um tem e outro não tem dá mais uma área de pesquisa. Mas aí vai depender se vai ser usado como meio de pesquisa ou se apenas como entretenimento.

Você acha que há alguma alternativa ao vestibular?

Uma coisa que é muito criticada em Uberlândia é o PAIES. Mas eu acho que é uma experiência válida. Só que é o seguinte: é um processo muito difícil de se instalar em nível nacional.

Mas já tem toda uma indústria do PAIES, como cursinhos pré-PAIES...

Pois é... Além disso é um processo muito regional. Quem está em outra cidade tem um esquema de aula totalmente diferente, e não tem pré-PAIES. As escolas de Uberlândia, as privadas, se adaptam ao que “cai” no PAIES.

Mas aí não caberia a UFU mudar esse sistema?

Pois é... é um sistema interessante, mas foi instalado de forma errada.

As questões são do tipo “verdadeiro ou falso”?

Verdadeiro ou falso. Só tem uma questão na prova inteira que é aberta... e a redação. Se não fizer a redação, já está zerada a prova.

Tem aquele esquema de errar tantas questões e anular uma?

Se errar duas, anula uma. Antes era uma por uma. Aí você pode sair com a nota negativa na prova.

Rubem Alves defende que o sorteio seria a forma mais justa de acesso à universidade. O que você acha?

Acho o seguinte: hoje já se valoriza demais o indivíduo que tem o mérito de entrar na UFU por ter tido uma educação melhor. Infelizmente, esse mérito muitas vezes é de quem tem mais dinheiro para pagar. O indivíduo acaba comprando o mérito. Mas o sorteio vai estar dando a vaga sem considerar mérito nenhum. Vai estar justificando a incapacidade total do governo de fazer um reforma educacional decente. Será o fim da meritocracia.

ANEXO D

Entrevista

ALUNO 1: Bruno José Jareno, 16 anos, 3º ano do Ensino Médio

Colégio Kepler (privado)

Entrevista realizada em 05 de maio de 2005

Na Universidade é dito que a disciplina de História ajuda o aluno a compreender melhor o que acontece ao seu redor, a ser um sujeito mais crítico. O que você acha?

Nem tanto a História, mais a Geografia.

A Geografia ajuda a ter mais senso crítico do que a História? Por quê?

Bem mais. Porque a Geografia aborda mais os séculos XVI ao XX . [Na disciplina de História] você volta lá no tempo, aprende aquele negócio de feudalismo. Hoje, na maioria das vezes, isso não serve pra nada.

Há quem diga que se você compreende o passado, é capaz de analisar o presente e imaginar o futuro...

Na minha opinião, não.

Como são as aulas de História na escola onde você estuda? O professor fala, lê a apostila e os alunos apenas escutam e copiam ou ele vai além do conteúdo das apostilas?

O professor passa texto no quadro, todos copiam e depois ele explica o texto.

Em nenhum momento ele faz um paralelo entre o que está na apostila e a atualidade?

Não.

Nem mesmo com a recente morte do João Paulo II ele abordou a questão da Igreja Católica e a política que envolve a eleição de um Papa?

Quem abordou isso foi o professor de Geografia.

O professor de Geografia?! O de História nem comentou?

Não.

Mesmo com o professor somente passando o texto que está na apostila, há espaço para você expor seu ponto de vista sobre o assunto, argumentar ou questionar?

Dá para fazer perguntas, falar alguma coisa.

Mas sempre é sobre o conteúdo que está sendo dado?

É.

Você já prestou dois PAIES, certo?

Já.

Você acha que o conteúdo dado onde você estuda é o mesmo cobrado no PAIES? Está direcionado para o PAIES/Vestibular?

Eu acho que está.

Nas apostilas nas quais você estuda têm aquelas questões ITA(1996), PUC(2000)?

Tem. A maioria das questões são muito bobas. É só copiar a resposta do texto.

E os professores deixam claro que a intenção é fazer com que os alunos passem no vestibular?

Deixam. Na verdade eles preparam a gente mais para passar no vestibular do que para ser um cidadão.

Em todas as disciplinas, desde o primeiro ano, você sente isso? Que a escola te prepara mais para o vestibular do que para ser um cidadão?

É.

Vai prestar vestibular neste ano?

Vou. UFU e FUVEST.

O que você acha da escola onde estuda? Ela valoriza o aluno ou cada um é só mais um?

Ela é como se fosse uma máquina: a função é pôr conhecimento na sua cabeça, você tem que aprender de qualquer jeito para poder passar no vestibular e a escola ganhar nome e ter mais lucro.

O referencial seria então o número de alunos aprovados no PAIES/Vestibular?

É. Para a escola ter mais alunos, mais dinheiro para o dono.

Na sua opinião, quem tem mais chance de entrar em uma universidade pública? O aluno de escola privada ou de escola pública?

Com certeza o aluno de escola privada. No ensino público, tenho colegas que estudam no Messias que não têm aula de Filosofia nem de Sociologia.

Matérias do vestibular...

É. Então já é uma diferença muito grande de pontos que estarão perdendo.

E o material didático? É interessante? Incentiva a pesquisar? Aguça a curiosidade?

Aguça. Tem muita coisa lá que aguça. Na apostila tem tópicos para você pesquisar sobre certos autores, tem boxes para você procurar...

E você chega a pesquisar?

Não.

A atual Reforma Universitária prevê uma cota de 50% das vagas nas universidades públicas para alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Você acha que o sistema de cotas resolve o problema de acesso à Universidade?

Acho que não. Não adianta colocar um aluno sem base nenhuma na Universidade. Não é porque é pobre que tem de entrar na Universidade. Ele tem que ter uma base ao menos para poder entrar.

A solução seria melhorar o Ensino Médio?

Com certeza.

Você acha que o PAIES é uma boa alternativa ao vestibular?

Acho que é bem mais fácil. São questões fechadas. Têm pessoas com dificuldade de dissertar, então fica bem mais fácil.

No PAIES se você errar duas questões anula uma certa?

É. Essas provas do PAIES também são bem bobas. Elas não abordam todo o conhecimento. Você vê um monte de coisas o ano inteiro para chegar lá e ter uma questão de um assunto, uma de outro. Fica pequeno.

Então, se você errar muito, corre o risco de tirar nota negativa?

É.

Cada matéria tem uma questão aberta?

Não. São quarenta e oito questões, quatro de cada matéria, e entre essas questões uma será aberta. O resto é V ou F.

O você pretende fazer após concluir o Ensino Médio? Já pensou em uma profissão?

Pensei em cursar Direito.

Alguns educadores questionam se um jovem de 16, 17 anos é capaz de decidir qual profissão seguir. Você se sente preparado para tomar essa decisão?

Não sei.

E se no meio do caminho você sentir que não era que você queria? Você larga o curso ou vai até o final?

Tenho que ir até o final, porque aí acho que já perdi todo o conhecimento adquirido no Ensino Médio e não tem como voltar.

Não tem receio de acabar se tornando um profissional insatisfeito?

Vou correr o risco.

ANEXO E

Entrevista

ALUNO 2: Nathayne Cristina Santos, 15 anos, 2º ano do Ensino Médio

Escola Estadual Segismundo Pereira

Entrevista realizada em 12/05/2005

O que você acha da disciplina de História?

Pra mim, não serve pra nada. Aprender o que passou não me importa, não.

Mas o professor só fala do que passou? Em nenhum momento ele busca traçar um paralelo entre o passado e o que está acontecendo hoje?

Tenta. Mesmo assim, pra mim não tem utilidade.

Há quem diga que se você compreende o passado, é capaz de analisar o presente e imaginar o futuro...

Pra mim não faz sentido.

E o professor consegue criar um senso crítico nos alunos?

Acho que não.

Como são as aulas de História na escola onde você estuda? O professor debate, dá espaço para vocês exporem suas idéias, falarem sobre o assunto ou só passa a matéria na lousa e vocês copiam?

Às vezes ele nos dá espaço, faz algum debate, prova oral...

Mas sobre o conteúdo do livro ou temas atuais?

Sobre o que está no livro e coisas atuais também.

Mesmo debatendo coisas atuais você ainda acha que História é coisa do passado?

É.

Você já prestou um PAIES. Pretende continuar e prestar vestibular no final do 3º ano?

Pretendo.

Você só estuda História com o propósito de prestar o PAIES e o vestibular?

É. Porque História é mais decorar, não é saber para o resto da vida. Não faço questão de guardar.

Nem temas em voga, como as Cruzadas atualmente, lhe despertam interesse?

Algumas coisas eu acho importantes.

O que, por exemplo?

Ah... algumas coisas.

O conteúdo estudado durante o ano passado foi o mesmo que caiu no PAIES?

A maioria. Teve alguns conteúdos que não tive tempo de estudar, mas de todos que estudei caiu um pouco.

E o professor faz questão de dizer que a matéria dada é matéria do PAIES?

Faz.

Você acha que a função do professor é mais preparar para o PAIES/vestibular?

É. Está mais desse jeito. Dá mais as matérias que vão cair no PAIES.

Na sua opinião, qual a função da escola? Por que estudar?

Para ter mais conhecimento de mundo, de tudo...

E depois de concluir o Ensino Médio, o que pretende fazer?

Medicina.

Você fez teste de aptidão?

Não. Mas eu acho que dá certo, eu gosto dessas coisas.

E se acontecer de chegar no meio do curso e você descobrir que não era aquilo que você queria? Você largaria o curso?

Não acho que é assim, não. Não sei, pode até ser. Só se eu tiver muito descrente.

Tem médicos na família, alguém que te influenciou?

Um tanto de gente... Médico, enfermeira...

É mais influência da família ou opção sua mesmo?

Eu que gosto mesmo, acho interessante. Só se eu não conseguir mesmo passar, mas acho que isso não vai ser obstáculo, não.

E no PAIES, foi bem?

Ainda não sei a nota, acho que até julho deve sair. Mas acho que não fui muito bem não... Primeiro ano, a gente fica meio desligada, achando que não é muito importante.

Quem você acha que tem mais chance no vestibular para medicina, por exemplo, o aluno que cursou o ensino público ou o aluno que cursou o ensino privado?

Depende do esforço.

Você acha que o conteúdo que os dois viram é basicamente o mesmo?

Quase o mesmo. Eu nunca fui de escola privada, acho que é mais puxada, mas o conteúdo deve ser o mesmo.

Na sua opinião, tanto a escola pública quanto a escola privada direcionam o aluno para o vestibular?

É.

A função da escola seria então prepará-lo para a universidade, não formar o cidadão?

É. Está desviando muito da formação do cidadão.

A atual Reforma Universitária prevê uma cota de 50% das vagas nas universidades públicas para alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Você acha que o sistema de cotas resolve o problema de acesso à Universidade?

Eu acho que é certo.

Por quê?

Ah... acho que dá mais chance pra todos.

E o livro didático adotado? Qual a sua opinião sobre ele?

Nem sei o nome, pois não tenho o livro. O professor não gosta de usar livro. O outro professor adotou um livro diferente do que ele usava, aí ele não se adaptou bem e prefere não usar.

ANEXO F

Trechos de entrevistas realizadas com ex-alunos do curso de graduação em História Trabalho apresentado ao Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação – PIBEG- intitulado: *“Atuação do professor de história, da academia ao exercício cotidiano”*

Universidade Federal de Uberlândia, 12 de janeiro de 2005.

Cristiane Rodrigues Soares

Juliana Rossi

Entrevistada: Elaine Aparecida Santoro, formada na UFU em 2002.

Entrevistadora: Juliana Rossi em 7 de abril de 2004.

Quais foram as dificuldades encontradas por você para aliar a teoria aprendida na universidade com a prática da profissão?

Na área de licenciatura foi muito difícil. Está sendo muito difícil porque a universidade não prepara o graduando para ser um profissional em sala de aula. O curso é mais direcionado para a pesquisa, para o mestrado, doutorado... Essa é uma dificuldade que sinto, porque as disciplinas não preparam os alunos para a realidade em sala de aula.[...] Isso eu achei muito carente no curso de História, uma carência muito grande. (p. 2)

O que você acha que poderia estar melhorando?

Mais disciplinas direcionadas para essa área. Eu acho que poderíamos ter uma coisa mais prática. É claro que a parte de bacharelado, a parte de pesquisa científica, é muito importante, mas eu acho que deveria haver um equilíbrio aí, na parte de pesquisa e na parte da prática de estar dentro de uma sala de aula vendo a realidade, participando junto com os alunos. Eu acho que a parte de estágio, que é somente um ano, uma parte observação e outra parte de aula, é muito pouco. É muito pouco porque a gente não está presente todos os dias. O que eu acho que deveria acontecer, o que seria mais interessante, é que houvesse uma reformulação na grade curricular do curso e que fosse inserido mais disciplinas com práticas. Práticas na didática pra se dar na aula. (p. 2)

Entrevistado: Edmilson

Entrevistadoras: Cristiane Rodrigues e Juliana Rossi em 03 de setembro de 2004.

Quais foram suas dificuldades quando você começou a dar aula?

[...] Eu acho que a grande dificuldade é essa: a gente enxerga na graduação uma realidade que não acontece na prática. Eu acho que quando o pessoal vai fazer Prática de Ensino começa a perceber isso. (p. 60)

Entrevistado: Paulo Henrique

Entrevistadoras: Cristiane Rodrigues e Juliana Rossi em 18 de outubro de 2004.

Quais foram suas dificuldades quando você começou a dar aula?

Eu acho que o problema maior é você perceber que na universidade você já tem dificuldades [...] Faltam recursos dentro da universidade, mas na escola pública a situação é bem pior do que a gente imagina. Acho que os alunos deveriam partir para as

escolas para ver como é a situação dela, porque senão ele pensa uma coisa, chega cheio de idéias...[...] Então vai ser difícil trabalhar. (p. 67)

Entrevistada: Ana Paula Cantelli 27/10/2004

Você poderia contar a sua opinião sobre o distanciamento da universidade com a realidade do Ensino Fundamental e Médio?

[...] Qual o programa que eles (o Ensino Fundamental e Médio) seguem quando falam: “Oh! Vai preparar sua aula... você vai dar aula no 1º ano”. Você sabe qual é o programa que eles te obrigam a seguir? É o programa do PAIES. Então, não está tão longe não. É o PAIES que dita o que vai ser dado no 1º, é o PAIES que dita o que vai ser dado no 2º e é o PAIES que dita o que vai ser dado no 3º. Então, não existe essa separação ilusória. (p. 79)

Quando você se preparou para dar aula para o segundo grau, você viu alguma dificuldade, algum empecilho?

A dificuldade fica, mas é do pânico. Mas para dar aula, na estruturação da aula, foi ótimo. Aí é que eu fui descobrindo que me espelhava nos meus professores daqui. O quanto a minha experiência com meus professores, a forma de lidarem conosco, o respeito e o desrespeito que eles tinham em relação a gente, o quanto isso influencia na nossa postura como professor. Os modelos que a gente tem, os professores que a gente admira, você acaba buscando imitá-los. E é fantástico isso. Às vezes, até aquele professor que você odeia, quando você vê, você fala: “Meu Deus, estou igualzinha a ele! Então eu já sei como vou me vingar desse aluno.” É por aí. (p. 83)

Entrevistado: Aguinaldo

Você poderia nos relatar um pouco sobre seu período de graduação?

[...] Um dos maiores problemas que eu observo, quando fui aluno observava e ainda persiste, é uma separação clara entre historiografia e o conteúdo a ser ensinado em sala de aula. [...] Então, essa é uma grande dificuldade que o profissional enfrenta: quando ele vai para a sala de aula, não consegue interagir com os alunos porque ele não sabe o que vai ensinar. E aí quem fornece isso para ele é o livro didático. (p. 85)

[...] Todo mundo negligencia (as disciplinas de Prática e Oficina) e sobretudo estão nas mãos de substitutos que estão sobrecarregados, que muitas vezes acabaram de sair do curso de História. São ex-alunos que entram e não têm prática de sala de aula de 2º grau. Então tudo isso dificulta. E isso, na verdade, está ligado a um modelo de conhecimento: ao modelo de que o professor-pesquisador universitário é mais importante do que o professor licenciado, que vai para o Estado. O curso é organizado para formar esse pesquisador, mesmo sabendo que ele não tem mercado de trabalho. (p. 89)

Entrevistado: Henrique

Quando eu terminei o curso, eu já estava dando aula. O que pude perceber é que havia uma grande diferença entre aquilo que se ministrava, ou melhor, que cobrava e que se exige da gente nas escolas de Ensino Médio e Fundamental com aquilo que estava

sendo ministrado na universidade. Saíamos aptos a enfrentar uma pesquisa e não tão preparados para uma sala de aula. (p. 92)

Nós, por exemplo, do Ensino Médio, deveríamos estar formando também o aluno que saiba fazer pesquisa e, no entanto, não fazemos. Fazemos alunos para passar no PAIES, para passar na UFU. (p. 95)

O aluno da UFU está sendo formado para pesquisa, para fazer um mestrado, para fazer um doutorado e não para entrar numa sala de aula de Ensino Médio. Ou se muda a cobrança do vestibular, do PAIES, para que possamos ter uma outra forma de trabalhar em sala de aula, ou se muda a formação do aluno da universidade. Uma coisa ou outra tem que ser feita. (p. 96)