

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

**O SABER HISTÓRICO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
POTENCIALIDADES E LIMITES
UBERLÂNDIA - 2000 a 2004**

Ana Flávia Ribeiro Santana

Ana Flávia Ribeiro Santana

O SABER HISTÓRICO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS:

POTENCIALIDADES E LIMITES

UBERLÂNDIA - 2000 a 2004

Monografia apresentada ao 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 orientação do Prof^o Dr. Antônio de Almeida.

Uberlândia, 28 Setembro de 2007.

ANA FLÁVIA RIBEIRO SANTANA

O SABER HISTÓRICO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS:

POTENCIALIDADES E LIMITES

UBERLÂNDIA - 2000 a 2004

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio de Almeida (Orientador) – UFU/MG

Prof. Dr. Guilherme Amaral Luz – UFU/MG

Prof. Dr. Newton Dângelo – UFU/MG

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus, pela força e sabedoria que me possibilitou superar os desafios advindos dessa pesquisa.

Na jornada de escrita desse trabalho foram importantes muitas pessoas às quais sou imensamente grata.

À minha família, meu pai Pedro, meu exemplo de vida, de força e determinação que muitas vezes abriu mão de seus sonhos em prol dos meus. À minha mãe Dona Eterna que sempre esteve ao meu lado me apoiando nas horas de angústias e à Branca minha irmã querida que soube colaborar comigo nos momentos em que tive que ficar presa ao computador para escrever o trabalho. Amo vocês.

Agradeço de forma imensurável, à todos aqueles professores e professoras que dispuseram do seu tempo para conversar comigo um pouco sobre o seu trabalho. A todos o meu muito obrigada, pois sem vocês essa pesquisa não seria possível.

Aos professores dos Cursos de Graduação em História em especial o meu carinho pelo Prof. Dr. Newton Dângelo, Profª Dra. Josiane França Serazoli, Profa Dra. Luciene Lehmkuhl, Prof. Ms. Florisvaldo. Sou imensamente grata e aqui revelo o meu profundo afeto e admiração intelectual.

Agradeço também ao João Batista que ao longo desses cinco anos se tornou um grande amigo. Obrigada por me socorrer e acalmar sempre.

Ao Fernando amor da minha vida, extremamente paciente e carinhoso nos momentos de stresse. Obrigada lindo!!!

Aos amigos, Ana Luísa Dornellas, Caroline Rizzotto, Denise Recedive, Diogo Brito, Edinho, Elaine dos Santos, Elisângela, Florianana (Flor da História), Leonardo Latini, Marcelo Mota, Michelle da Costa, Pollyana, Raphael Machado, Renata Silva, Rodrigo Paiva, Roger Vieira, Tadeu e Viviane Pereira.

Aos companheiros do POPULIS, Rafael Guarato, Getúlio, Elmiro, Ricardo, pela convivência amigável e agradável e contribuições extremamente importantes para minha formação acadêmica.

Agradeço imensamente ao Professor Dr. Antônio Almeida, orientador dessa pesquisa, pela coerência de suas colocações e observações, que permitiram compreender um pouco mais sobre este tema tão delicado que é o ensino de História.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
 CAPÍTULO I	
REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA	14
 CAPÍTULO II	
A ESCOLA, SEUS AGENTES E OS CONTEÚDOS MINISTRADOS: POTENCIALIDADES E LIMITES	25
 CAPÍTULO III	
DISCUTINDO OS FORMADORES: O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA	46
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 58
 BIBLIOGRAFIA	 59

INTRODUÇÃO

Temas ligados à educação estão cada vez mais presentes nas pesquisas e discussões sejam elas acadêmicas ou não. O trabalho que ora nos propomos desenvolver tem por objetivo analisar e refletir as práticas pedagógicas do educador em especial do professor de história na atual conjuntura do ensino nas escolas selecionadas da cidade de Uberlândia. A escolha das escolas se deu pela possibilidade de acesso a elas e as fontes documentais.

O tema aqui em discussão surgiu como minha primeira experiência em sala de aula, ministrando a disciplina História. Experiência esta que de certo modo provocou em mim inquietações e questionamentos acerca do ensino de História.

O ensino de história ganha espaço nessas discussões já que indagações em torno do que é história, qual história ensinar para os alunos, qual teoria histórica seguir são comuns no cotidiano de professores dessa disciplina. Várias transformações ocorreram no ensino de história, desde sua implantação enquanto disciplina escolar, porém as dificuldades ainda permanecem seja pelo descaso das autoridades governamentais, pela desmotivação dos próprios professores em dinamizar a história, a falta de materiais e também pelo desinteresse dos alunos. Assim, a cada dia um novo desafio é lançado ao professor-educador. Diante disso, analisar o processo pedagógico se torna imprescindível na tentativa de angariar recursos, sugestões para a melhoria dessa prática.

Para tanto é importante destacarmos que assim como o conhecimento histórico passou por profundas transformações o seu ensino também passou e passa por mudanças significativas. Mas, no entanto, ainda observamos que as questões teóricas, a escrita e o pensar a história são deixados a um segundo plano. Nessa perspectiva, percebemos certo distanciamento do que se aprende no âmbito da Universidade com que o professor “passa” para seus alunos. Como consequência, nos deparamos

de um lado, com o historiador: aquele que é produtor e produto da História enquanto processo (enquanto ciência). De outro lado, nos deparamos com o professor: agente que ao mesmo tempo é produto e produtor, transmissor da História enquanto conhecimento histórico (enquanto disciplina).¹

¹ BALDIN, Nelma. **O ensino de história: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública**. 1985. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1985, p. 04.

Pensar a profissão docente hoje é nos depararmos com uma dura realidade, onde o educador enfrenta as mais diversas dificuldades seja pelo descaso das autoridades públicas, os ínfimos salários, as salas de aulas superlotadas, a falta de interesse dos alunos, a própria desmotivação dos professores, os escassos recursos didáticos, enfim, uma série de elementos que contribuem para o agravamento da educação nesse país.

Ao focarmos o ensino de História no Ensino Médio essa situação se torna ainda mais complexa, pois os alunos em sua maioria estão se preparando para os processos seletivos de ingresso aos cursos superiores, sendo que, no caso específico de Uberlândia há uma prioridade para o PAIES e Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia.

É muito comum nos preocuparmos com a formação educacional praticada no Ensino Médio e Fundamental e raramente voltamos nosso olhar para as práticas, metodologias e conteúdos adotados nos cursos superiores. Nesse sentido, nosso trabalho teve a preocupação de buscar entender como se dão as relações entre alunos e professores dos primeiros períodos da Graduação em História da Universidade Federal Uberlândia, bem como descortinar possíveis dificuldades enfrentadas tanto por docentes como discentes.

O ensino de História vem sofrendo várias modificações principalmente a partir das últimas décadas do século XX, porém, as dificuldades de se trabalhar com a história ainda permanecem. Daí a importância em pensar o papel da história na vida do indivíduo e, mais do que isso, refletir sobre os fatores que levam os professores, em particular os de história, a praticar a chamada história “tradicional”, geralmente voltada para os grandes acontecimentos. Sabemos que vários estudiosos desde o início do século XX vêm buscando uma renovação do campo historiográfico. Como exemplo podemos citar, dentre tantos, Marc Bloch e Lucien Febvre, num primeiro momento, Eric Hobsbawm e Thompson, logo depois..

Para pensar a problemática que ora nos propomos foi necessário trabalhar com fontes diversificadas: entrevistas, livros didáticos, planos de aula, conteúdos programáticos, entre outros. Essa opção de pensar a produção historiográfica a partir de diferentes documentos nos remete à Escola dos Annales, fundada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre, com a proposta de fazer uma outra história. Peter Burke afirma que essa escola,

abre um leque de possibilidades de fazer historiográfico, da mesma maneira que se impões a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e instrumentos que permitiriam ao historiador ampliar sua visão do homem.²

As contribuições da Escola dos Annales vão propiciar ao historiador trabalhar com uma vasta documentação utilizando-se de quaisquer vestígios para pensar as variadas temáticas em diversificados períodos históricos. Assim, toda produção, tenha ou não intenção de comunicar um saber, pode ser considerada documento pelo historiador. Em seu livro *Apologia da História*, Bloch adverte:

Seria uma grande ilusão imaginar que cada problema histórico corresponde a um tipo único de documento, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza. (...) À medida que nos aproximamos de nossa época, essas exigências tornam-se sem dúvida diferentes. Nem por isso se tornam menos imperiosas.³

Dessa forma os documentos utilizados pelo historiador possuem as mais variadas naturezas e é nesta multiplicidade que se insere a necessidade do diálogo entre o historiador e suas fontes. Bloch destaca essa relação entre o historiador e o seu documento mostrando que isso consiste em um método de investigação que requer análise e crítica ao mesmo tempo, pois os documentos não falam por si só, *os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes não falam senão quando sabemos interrogá-los*.⁴ Por isso, o documento é passível de erros e tampouco se manifesta como verdade absoluta. Nessa mesma linha, Caar ressalta que:

o dever do historiador de respeitar seus fatos não termina em verificar a exatidão deles. Ele deve procurar focalizar todos os fatos conhecidos, ou que possam ser conhecidos, e que tenham alguma importância para o tema em que está empenhado e para a interpretação a que se propôs ...⁵

² BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001, p. 80-81.

³ IBIDEM, p. 80-81.

⁴ IBIDEM, p. 79.

⁵ CAAR, E.H. *Que é História?* 6ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 27-29.

Observamos desta forma que os documentos não estão acima do historiador. Embora sejam imprescindíveis para a pesquisa, os documentos sofrem a ação do pesquisador. Conforme observação de Jacques Le Goff:

Não existe um documento objetivo, inócuo, primário (...) O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto documento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente. Istoé, com pleno conhecimento de causa.⁶

Sabemos que a pesquisa histórica não pode ser separada do contexto global da sociedade, pois um determinado momento histórico pode influenciar desde manifestações culturais como o ensino, particularmente o de história, tema desta pesquisa. Dentre as fontes utilizadas neste trabalho, recorreremos a história oral, realizando entrevistas com os professores e alunos de história do ensino médio e superior, objetivando refletir sobre as dificuldades enfrentadas tanto dos docentes quanto por discentes. Como afirma Paul Thompson, *a História Oral é tão antiga quanto a própria história, ela foi a primeira espécie de história*⁷, utilizada para guardar as tradições culturais. Porém, no século XIX essa prática foi perdendo espaço dado a “necessidade” de tornar a história uma disciplina científica e a compreensão de que as fontes orais inviabilizavam essa possibilidade. Não obstante, essa prática retorna em meados do século XX como metodologia da pesquisa histórica. Mais do que isso, ela passa a ser utilizada com o objetivo de dar voz aos marginalizados e excluídos da “história oficial”. Assim, como nos lembra Nilza,

através do diálogo entre pesquisador e depoente pode-se entender como as pessoas e grupos experimentaram o passado, e acrescento, o presente, o que leva o pesquisador a questionar as interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjuntura.⁸

⁶ LE, GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **Memória-História**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, p.102.

⁷ THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁸ OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. **Profissão docente: representações, sentimentos, e práticas educativas nas primeiras séries do ensino fundamental**. Uberlândia (1980 – 2000). 2007. Dissertação (Mestrado em História) Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007, p. 27.

Porém, vale ressaltar *os relatos de histórias não devem ser vistos como versão única História, elas representam, como outras fontes históricas, pistas do passado*⁹. Ou seja, o pesquisador que opta por trabalhar com fontes orais deve ter claro que essas narrativas não constituem o passado em si, mas representações sobre o mesmo. Dessa forma o relato oral não pode ser visto como a única versão do passado, mas sim, uma outra ferramenta, um outro documento para ser somado aos demais os quais, no conjunto, possibilitam a investigação.

As fontes orais não servem ao pesquisador apenas como meio de preservar o passado, mas, como já apontado à respeito da problemática da memória, servem-nos para destacar as mudanças forjadas pela memória, revelando-nos o esforço dos narradores em dar sentido ao passado e dar forma às suas vidas e colocá-las num contexto socialmente aceite, não só pelos outros, mas por si mesmo.¹⁰

Dessa forma, trabalhar com história oral requer algumas precauções. Como nos orienta Raphael Samuel, as fontes orais,

são importantes não apenas como uma fonte de informação mas também pelo que faz para o historiador que entra no campo como um fiscal invisível. Pode ajudar a expor silêncios e as deficiências da documentação escrita e revelar ao historiador(...) o “tecido celular ressecado” que, quase sempre é tudo o que temos em mãos.¹¹

Além disso, é fundamental respeitar cada indivíduo porque, como bem lembra Portelli,

cada pessoa é uma amálgama de grande número de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consequência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência.¹²

⁹ GRUDZINSK, Ana L. Disponível em: http://alfarrabio.di.uminho.pt/mpessoa/_index_.html acesso em fevereiro de 2007.

¹⁰ IBIDEM.

¹¹ SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v.9, nº 19, 1990, p. 237

¹² PORTELLI, Alessandro. Tentando Aprender um Pouquinho. Algumas Reflexões sobre Ética na História Oral. **Revista Projeto História**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, nº 15, 1997, p.13-49.

Portanto as fontes orais não devem ser vistas como complementação à documentação escrita, mas, sobretudo, como uma evidenciadora de fatos que se encontram de certa forma encobertos. Por isso mesmo, elas foram muito úteis para este trabalho, sobretudo, no que diz respeito ao objetivo de apreender as dificuldades enfrentadas por professores e alunos em sala de aula, bem como, por outro lado, as alegrias compartilhadas no exercício dessa profissão¹³.

Nos capítulos que se seguem, procuramos responder algumas das indagações que nos inquietam e foram fatores motivadores para a escolha dessa temática: que história está sendo ensinada para os alunos do ensino médio? Até que ponto as salas de aula do ensino fundamental e médio podem ser considerados espaços de produção ou de reprodução do conhecimento? Como os profissionais de História estão sendo formados? Já que são eles que vão trabalhar no ensino básico, qual é a realidade transmitida à esses futuros professores? Qual a relação que pode ser estabelecida entre os processos seletivos utilizados pela UFU e os conteúdos de história praticados no ensino médio? Que papel cumprem os processo seletivos, uma vez que, de acordo com a constituição, todos têm direito à educação?

Diante destas indagações o primeiro capítulo tem como eixo problematizar a questão do ensino de história em um panorama geral a fim de superar o ciclo vicioso que ensino de história se encontra. Mesmo com tantas modificações percebemos que ainda é grande a maneira tradicional de conceber o conhecimento histórico.

No segundo capítulo procuramos discutir o ensino de história mais voltado no para o ensino médio abrangendo também os processos seletivos PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior) e o Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, bem como seus limites e possibilidades para o ensino médio. Além disso, é parte também deste capítulo uma discussão acerca dos conteúdos ministrados bem como a metodologia adotada pelos professores.

¹³ Nas entrevistas realizadas com professores e estudantes, para evitar possíveis constrangimentos, uma vez que os mesmos continuam em atividade nas suas respectivas instituições, os entrevistados foram identificados pelos períodos que ministravam aulas ou estavam matriculados no momento em que as entrevistas foram realizadas (no caso dos que atuam nos cursos de história da UFU) ou por numeração, para aqueles que pertencem à rede oficial de ensino do Estado de Minas Gerais.

O terceiro e último capítulo destaca o papel do ensino superior dos profissionais de história enquanto formadores dos futuros profissionais de História que irão atuar no ensino médio e fundamental. Discutimos também a relação existente entre professores e alunos no âmbito da graduação bem como os limites do trabalho acadêmico, as evasões no Curso de História e o impacto dos ingressantes no curso no que tange a noção de história antes e depois do ingresso.

CAPÍTULO I – REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

Ser trabalhador do ensino exige mesmo esse espírito, essa determinação, essa fé: não é um fazer repetitivo, onde acontece “todo dia tudo sempre igual, num cotidiano monótono”. Educar é criar continuamente é amanhecer com energias renovadas é saber que nada se repete pela simples razão que lidamos com gente, e gente é outra alegria, diferente das estrelas.

Caetano Veloso

As últimas décadas foram de muitas transformações na maneira de se escrever, pensar e ensinar a história. Vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de buscar ainda novas alternativas para essa disciplina, mas infelizmente contamos com certas dificuldades que permanecem presentes no âmbito escolar, seja pela desmotivação dos professores, a falta de interesse dos alunos ou pelo descaso das autoridades governamentais que não se preocupam com a questão educacional neste país.

Pensar o ensino de história hoje necessário se faz indagar sobre o tipo de história que é ensinada aos alunos. Se uma história dinâmica, ou uma história ligada aos grandes fatos, heróis, ou ainda uma história fragmentada, ora destacando somente a cultura, ora a economia ou, por vezes, a política. Enfim qual história está sendo ensinada?

Para tanto é imprescindível discutirmos o papel do Estado na relação com as escolas, seja através dos currículos, da distribuição das aulas, das normas oficiais ou do material didático oferecido. No caso deste objeto de estudo, cabe atenção especial ao governo do Estado de Minas Gerais.

Através das entrevistas e visitas às escolas, verificamos que muitas vezes a escola atua como uma reprodutora das desigualdades e diferenças existentes na sociedade e não como um local onde essas diferenças deveriam ser combatidas.

Dessa forma percebemos que o Estado e, portanto, a escola, - embora o código civil determine que é um direito de todo cidadão ter acesso à escola pública, gratuita e de qualidade - contribui para a manutenção da ordem dominante sem recorrer diretamente às formas declaradas de dominação. Nesse sentido, Gentili observa que a infra-estrutura

educacional *tem sido sempre de oferecer educação pobre aos pobres, permitindo apenas para as elites a possibilidade de acesso a uma educação de excelência.*¹⁴

Ao mesmo tempo é importante questionarmos sobre o conhecimento que é transmitido aos educandos nas escolas, assim como, quais os grupos que estão sendo privilegiados ou preteridos. Em especial cabe analisar até que ponto o ensino de história contribui ou não para a legitimação das práticas de dominação que possibilitam a manutenção das desigualdades sociais e o controle por parte dos setores conservadores.

Para aqueles que atuam na perspectiva de legitimação do poder, a escola é vista apenas como uma instituição de reprodução onde os alunos são vistos como tabulas rasas, incapazes de contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, esse pensamento reduz o conhecimento prévio do aluno e sua capacidade de interpretação. Assim, conforme Michael Apple¹⁵, é na escola que os agentes do processo de criação e recriação de uma cultura dominante são extremamente eficazes, já que ensinam normas, valores, disposições e uma cultura que contribui para a hegemonia ideológica das classes dominantes. Para fazer frente a essa tendência, é preciso pensar as práticas pedagógicas que possibilitam a formação do educando autônomo e crítico em relação ao mundo que o cerca. Nesse sentido, a educação, deve ser vista como um processo no qual o educador deve valorizar e estimular a criatividade dos alunos respeitando suas indagações e suas experiências, assim o conhecimento será construído de uma maneira sólida e atrativa para todos na sala de aula.

O Estado, através de políticas educacionais e de reformas nessa área, vem contribuindo para um ensino desinteressante, monótono e pouco atrativo. Vivemos um período de colapso educacional onde os governantes não se interessam pela educação. Como afirma Gentili, hoje a escola se presta a *preparar o aluno para a competição, violenta disputa por um “lugar ao sol”*¹⁶. Sendo assim, através de programas, o Estado garante ao mercado mão-de-obra semi-qualificada, com certo conhecimento técnico e especializado, contribuindo para o enfraquecimento das discussões acerca do papel da escola na sociedade.

O século XX foi marcado por várias transformações no campo educacional. No Brasil, merecem destaque as reformulações de 1961, que permitiram a implantação das

¹⁴ GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 36.

¹⁵ APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 201.

¹⁶ GENTILI & ALENCAR, 2002, p 58.

licenciaturas curtas, que de certa forma atendiam à lógica do mercado capitalista: habilitar grande número de professores para suprir a necessidade do mercado e é claro com um custo mínimo. Sobre isso, Selva ressalta que

as licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma (...).¹⁷

A reforma educacional de 1971 que abrange o Ensino Médio, é resultado da Reforma Universitária de 1968, caracterizada pelas mudanças sócio-econômicas da década de 60 onde a implantação dos Estudos Sociais englobaria os conteúdos das disciplinas de História e Geografia. Esse modo de aprender /ensinar história e geografia acaba por descaracterizar as ciências humanas. Cabe ressaltar que essa reforma se dá no auge do regime militar instaurado em 1964 com a justificativa de defesa da ordem e das instituições contra o perigo comunista¹⁸. Esse período foi marcado por um governo autoritário, institucionalização da tortura e da censura, suspensão de eleições diretas para governadores e presidente da república e a criação do bipartidarismo. Logo se conclui que este momento vivido na história do país é tido como um dos mais violentos e opressores devido às circunstâncias proibitivas lideradas por governantes dispostos a extinguirem a liberdade em diversas vertentes: cultural, social e política.

Conforme Selva Fonseca, a educação passa por um colapso onde a origem do desinteresse se dá no período militar. É importante destacar o projeto formulado antes do golpe de 1964 pelo IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) cujo principal objetivo da proposta é a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino, principalmente do ensino médio e superior. Além disso, Selva discute também a importância do professor para o processo educacional, sendo este peça fundamental para o processo de ensino/aprendizagem.

Ademais a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) de 1996 que foi divulgada na grande mídia como uma verdadeira “revolução” na educação institui várias reformas. Entre elas destacamos o EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o sistema do ensino continuado ou progressão continuada que é uma preocupação

¹⁷ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**, Campinas: Papirus, 1993, p. 27.

¹⁸ HABERT, Nadine. **A década de 70**. São Paulo: Ática, 1994.

freqüente entre os professores, já que neste sistema o aluno passa de um ciclo a outro sem ser reprovado. Com isso, temos a superficialidade do ensino, privilegiando aquele aluno que não estuda.¹⁹ O que percebemos é que a escola está mudando para continuar a mesma, pois os programas educacionais do governo só têm contribuído para o desestímulo, o sucateamento e a desesperança do ensino público do Brasil. Dessa forma, percebe-se

as políticas antidemocráticas que historicamente caracterizaram o desenvolvimento dos sistemas educacionais criando novas formas de segmentação e dualização institucional, cuja consequência mais evidente é o questionamento do direito à educação de uma boa parte da população.²⁰

A partir daí, percebemos as grandes transformações do ensino de história neste país e o verdadeiro desinteresse das autoridades para com a educação, como mencionado anteriormente, principalmente no ensino médio e superior. Ainda hoje o que assistimos é a falta de investimentos em educação, talvez porque seja mais viável para os governantes a falta de conhecimento da população, pois é mais fácil a manipulação do povo, já que um povo sem instrução tem maiores dificuldades em reivindicar seus direitos.

Em Minas Gerais desde seu primeiro mandato o governador Aécio Neves tem investido pesado em propagandas que tentam passar uma imagem de que a educação em Minas tem avançado, seja pela distribuição de livros didáticos, o início da vida escolar mais cedo para as crianças ou o uso da informática nas escolas. Mas o Estado não se preocupa em capacitar os professores para atender à essa demanda, simplesmente coloca nas escolas os “novos instrumentos de trabalho” mas sequer organiza as possibilidades para um bom andamento do trabalho docente. Porém, uma ação é certa, a divulgação na grande mídia tentando passar uma imagem de que o ensino melhora a cada dia.

Refletir sobre o ensino de História hoje, requer, sobretudo atentarmos para os vários problemas enfrentados pelas instituições públicas de ensino do país. Tais dificuldades vão desde a falta de materiais pedagógicos, a violência e desrespeito por parte dos alunos para com os educadores e os baixos salários. É nesse sentido que acreditamos que os educadores podem e devem ter um lugar importante nas “lutas” por um ensino melhor.

¹⁹ Esta prevista no parágrafo 2º do inciso IV, da Seção III da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, n.º 9.394/96).

²⁰ GENTILI & ALENCAR, 2002, p. 17.

Pensar nessas dificuldades hoje é destacar a luta diária dos professores contra a indisciplina e a violência em sala de aula, seja ela simbólica ou não, as más condições de trabalho, enfim tudo aquilo que desvaloriza o trabalho do professor. Na fala de uma professora da rede pública oficial, percebemos a questão da violência contra o educador *Quando o aluno não gosta de você, ele te agride de todas as maneiras, todas, todas as maneiras, a violência simbólica ela é presente o tempo todo.*²¹

Destacamos aqui algumas dificuldades enfrentadas pelos educadores não para isentá-los das suas responsabilidades, mas sim, para apontarmos a necessidade de repensar a educação no Brasil por meio de melhorias das condições de trabalho dos professores, como também, rever as posturas adotadas em sala de aula pelos professores “tradicionalistas”. Entendemos que na contemporaneidade o educador lida com diferentes desafios na sala de aula o que requer que esteja sempre apto a mudanças.

Com relação aos desafios na sala de aula é importante acentuar a indisciplina nas escolas, pois hoje nos deparamos com um grande número de crianças e adolescentes que introjetou a cultura da violência, resultado de uma crise de valores morais em nossa sociedade. Ao discutir esse assunto, trazemos a tona o trabalho de Luiz Antônio Carvalho, que considera que a disciplina se faz necessária, pois traduz *em uma condição indispensável para conduzir uma prática pedagógica comprometida com os anseios das classes trabalhadoras e com o estabelecimento de uma sociedade igualitária*. Como observa o mesmo autor:

Em geral, quando os educadores, referem-se ao problema da disciplina na escola, normalmente o reduzem a algo que diz respeito somente ao aluno. O problema da disciplina passa a ser entendido como o da indisciplina do aluno. As reclamações dos educadores são as mais variadas possíveis: os alunos são insubordinados; depredam o patrimônio escolar; roubam; brigam; não prestam atenção nas aulas; não estudam; não fazem lições de casa, e assim por diante.²²

Percebe-se, dessa forma, que muitas vezes, o problema da indisciplina é atribuído apenas ao aluno por vários motivos e, dentre eles, os que foram citados acima. Mas, no entanto, os professores que fazem esse tipo de reclamação geralmente se esquecem de se auto-avaliarem.

²¹ Professora P(1), docente da Escola Estadual Segismundo Pereira. Entrevista realizada em 11/04/2007.

²² FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. A disciplina na escola. *Revista Ande*. São Paulo, (11), 1986. p. 62-66.

A necessidade de reconstruir o saber prático do ensino de história na sala de aula se coloca urgente, pois nos deparamos com “técnicas” de aprendizagens simples e rudimentares, geralmente ultrapassadas e pouco eficientes. Isso porque vislumbramos a importância de mecanismos de ensino dinâmicos e renovados que caminhem em sintonia com a realidade de cada instituição escolar e do aluno.

Nesse sentido é imprescindível percebermos as diversas carências no ensino de História no que tange ao conhecimento, metodologia, descaso governamental, tradicionalismos presentes nesta disciplina e também o (des)interesse dos alunos pela mesma. Daí percebermos a relação do aprendido na Universidade e o praticado no exercício pedagógico profissional. *A História pode e deve ser um estudo dinâmico, reflexivo, investigativo e interpretativo*²³. Nessa perspectiva, notamos certo distanciamento do que se aprende no âmbito da Universidade com o que o professor “passa” para seus alunos. Como consequência, nos deparamos,

De um lado, com o historiador: aquele que é produtor e produto da História enquanto processo (enquanto ciência). De outro lado, nos deparamos com o professor: agente que ao mesmo tempo é produto e produtor, transmissor da História enquanto conhecimento histórico (enquanto disciplina).²⁴

É mais do que hora de romper com a figura do professor como um simples repassador de “histórias”, é preciso estimular o aluno para o aprendizado de uma História que lhe sirva como ferramenta de compreensão da sociedade e, mais que isso, de uma intervenção nessa sociedade como um verdadeiro cidadão imbuído de deveres e direitos. Além disso, torna-se necessário rejeitar os mitos consagrados pela memória oficial sobre o passado, formar um *aluno com capacidade de refletir historicamente sobre o mundo, quebrando assim, a antiga concepção de memorização de fatos e datas*.²⁵

Se fizermos um recuo no tempo perceberemos profundas modificações no ensino de História desde a sua implantação enquanto disciplina escolar²⁶ até os dias atuais. Porém, como ressalta Badaró,

²³ DÂNGELO, Newton. Vestibular e PAIES: o acesso à Universidade e as perspectivas da História no Ensino Médio. *Cadernos de História*. Uberlândia, 8(1); 55-60, mar.99/mar. 2000, p. 59.

²⁴ BALDIN, 1985, p. 423.

²⁵ DÂNGELO, 2000, 56.

²⁶ Nas palavras de Thais Nivia de Lima em *História & Ensino de História*, a constituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil com objetivos definidos ocorre após a Independência, no processo

as dificuldades continuam firmes, tais como: a falta de motivação dos alunos pelo estudo da História, a falta de apoio para a realização de atividades alternativas nas escolas, as dificuldades dos professores de se atualizarem, as difíceis condições de trabalho e de salário, excesso de aulas e de alunos nas salas, as características autoritárias da concepção e execução das políticas educacionais oficiais, a distância efetiva entre as discussões que têm lugar no espaço universitário e as salas de aula do ensino fundamental e médio entre outros problemas que envolvem o ensino de História.²⁷

Dessa forma, torna-se difícil a discussão histórica através de trabalhos com leitura crítica de textos e documentos para melhorar o ensino/aprendizagem dos alunos, e mais que isso exercitar com esses alunos a árdua tarefa de **aprender a pensar a história**.

O ensino de História, principalmente o do Ensino Médio, possui várias complicações, já que o professor entra na sala para “despejar” um monte de informações para os alunos que, na maioria das vezes, estão se preparando para os processos seletivos de ingresso nas Universidades que, no caso específico de Uberlândia, além de várias instituições particulares o destaque maior fica por conta do PAIES (Programa de Ingresso Alternativo ao Ensino Superior) e do Vestibular convencional, ambos da Universidade Federal. Esta forma de conceber o ensino de História é incapaz de provocar no aluno uma reflexão acerca da sociedade, assim a História é vista como uma matéria “**decoreba**”, com finalidade única de fazer prova e passar de ano.

O conhecimento representativo impossibilita a apreensão do movimento contraditório e reciprocamente determinado pelo qual um dos termos só pode vir a existir na e pela relação que mantém com o outro, relação que os constitui e os diferencia. Mas não apenas sujeito e objeto constituem uma relação, cada um deles é também um sistema de relações historicamente produzidas.²⁸

de formação do ensino no Império. No século XIX os currículos da disciplina abordavam a história como “História Sagrada”, “História Universal” e “História Pátria”. Já (na segunda metade do século XIX a distribuição do conteúdo foi alterado para História Moderna, Contemporânea e Brasil). Cf. NIVIA, Thais. **História & Ensino de História**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

²⁷ MATTOS, Marcelo Badaro. Pesquisa e Ensino. In: **História Pensar & Fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998, p.91-124.

²⁸ CHAUI, Marilena de Souza. História a contrapelo. In: DE DECCA, Edgar Salvadori. **O silêncio dos vencidos**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 12.

Por esse prisma fica reduzido a um leque de conhecimentos sem significado cujo único objetivo passa a ser o de memorização, perdendo o objetivo da História, *enquanto ciência do homem, ciência do passado humano e não ciência das coisas e dos conceitos*.²⁹

Como se não bastasse todas as dificuldades enfrentadas pelos professores de história, a escola ainda hoje trabalha com certo conservadorismo didático. Como mencionado acima, o educador tem que seguir um conteúdo programático, cada vez mais extenso e apegado ao livro didático. Vale destacar que são poucas as iniciativas de projetos criativos, reflexivos e estimuladores de novas práticas sociais. O ensino enquanto um processo vem passando por várias transformações e é diante dessas modificações que observamos a falta de compromisso para como os estudos. Hoje, é comum a escola ser vista como local de lazer, diversão, as aulas têm que ser prazerosas no sentido do divertimento em prejuízo, muitas vezes, da compreensão de que *na sala de aula o historiador / professor deve ser capaz de estimular seus alunos ao raciocínio crítico sobre a realidade social do presente e do passado*.³⁰

A História que vem sendo ensinada tem escondido as contradições que se dão no processo histórico, pois é apresentada ao aluno uma “história oficial” privilegiando ações do Estado ou de governos, exaltando ações de “personalidades” que contribui para a reprodução de um conhecimento desarticulado, fragmentado e especializado em desenvolver nos alunos o que chamamos de “memória nacional”. Perde-se, com isso o papel do educador enquanto mediador do conhecimento e auxiliador dos alunos a levantar problemáticas acerca dessa historiografia oficial. De tal forma, é necessário uma problematização histórica, pois esta traz inúmeros questionamentos, é preciso levar em consideração que esta prática é um procedimento fundamental para a educação tornando **o aluno um ser reflexivo** distanciando o mesmo da prática de memorização citada anteriormente. É preciso insistir na compreensão de que *ensinar História possa dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a história*.³¹

Desta maneira, discutir o ensino de história é pensar o processo histórico de modo mais dinâmico, rompendo com a visão de história única, linear tradicional. De acordo com Selva Guimarães, o principal ponto de partida para a transformação do

²⁹ FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Presença, 1985, p. 23.

³⁰ SHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: Bittencourt, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 54-66.

³¹ IBIDEM, p. 54-66.

ensino de história é a concepção de história como construção. A partir dessa concepção é possível desenvolver um ensino de história dinâmico, onde o aluno deixa de ser mero ouvinte para participar do fazer histórico sendo sujeito desse processo de ensino/aprendizagem.

Os novos papéis de professores e alunos pressupõem um relacionamento ativo e crítico com os saberes produzidos em diferentes realidades, o que potencializa o desenvolvimento dos educandos e dos professores.³²

A partir desta citação pode-se pontuar que o papel do professor não se limita a ensinar, mas sim ajudar o aluno a aprender, é a experiência do próprio aluno através da pesquisa, da investigação que o leva ao conhecimento.

a autêntica aprendizagem consiste exatamente nas experiências concretas do trabalho reflexivo sobre os fatos e valores da cultura, da vida, ampliando as possibilidades de compreensão e de interação do educando com seu ambiente e com a sociedade.³³

Pensar as práticas educativas nas escolas requer compreender que essas práticas são historicamente construídas e por isso acreditamos que a formação acadêmica do docente está intimamente ligada às práticas adotadas pelos professores do ensino fundamental e médio.

Nessa linha de pensamento cabe destacar os trabalhos realizados por Marcelo Badaró que contribuem no que tange ao apontamento de alternativas para melhoria do ensino de 1º e 2º graus, para tentar romper de uma vez por todas com a imagem do professor apenas como repassador de conhecimentos. O autor discute o divórcio existente entre a Universidade e o ensino básico, destacando que apesar desse distanciamento boa parte dos autores dos livros didáticos utilizados no ensino básico está nas Universidades. Assim, a Universidade também tem responsabilidade sobre a atual situação do ensino básico neste país. Na verdade o que assistimos hoje é a

³² FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2004, p. 105.

³³ MATTOS, Luís Alves de. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda., 1967, p. 72.

Universidade enquanto produtora de conhecimentos, enquanto ao ensino básico cabe a tarefa de reproduzir aquilo que foi produzido no âmbito da Universidade. Segundo relatório do Ministério da Educação de 1968 o ensino médio teria a função de formar o homem para a vida comum, mas sabemos que é necessário um estreitamento de relações entre a Universidade e o ensino básico, pois só assim teremos condições de formar um aluno com capacidade de refletir historicamente sobre a sociedade.

Com preocupações semelhantes em relação ao trabalho realizado na Universidade e sobre a formação dos profissionais de história, Déa Ribeiro Fenelon levanta problemática acerca da realidade do ensino e pesquisa na própria Universidade, bem como das práticas educacionais estabelecidas na academia.

Conforme Fenelon é necessário romper com a maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. O aprendizado acadêmico, segundo ela, tem contribuído para a separação entre trabalho intelectual e o trabalho manual aqui representado pelos professores do Ensino Médio. Daí pensar o professor como “vulgarizador” do conhecimento que, portanto não precisa aprofundar ou aprender a refletir historicamente, mas apenas repassar aquilo que é produzido dentro da academia.

De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna bastante abstrato, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis.³⁴

Déa ainda evidencia que geralmente os próprios cursos de História são pautados nos livros, no sentido de que a História transmitida é a de informação que está nas grandes obras consagradas.

E ainda mais, nossos cursos quase nunca recorrem à prática de investigação. Através dela se poderia aprender, sobretudo a problematizar e a questionar não apenas a historiografia no sentido da produção intelectual, mas também a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sadia de

³⁴ FENELON, Déa Ribeiro. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. **Conferência pronunciada no XI Simpósio Nacional da ANPUH**. João Pessoa, julho de 1981, p. 4. (Ver: FENELON, Déa Ribeiro. A formação do historiador e a realidade do ensino na educação. **Projeto História**. São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Departamento de História – PUC-SP, n.2, p. 7-19, ago.1982.)

ensinar a praticar a praticar a própria disciplina, olhando em volta, tentando mostrar uma História viva, que permita aos alunos sua própria identificação social.³⁵

A partir daí podemos afirmar que o estreitamento de relações entre a Universidade e o ensino médio é urgente a fim de melhorar tanto a situação da formação teórica quanto a da prática pedagógica. Daí descortinar os desafios, dificuldades entre o fazer histórico e o fazer pedagógico, lembrando que o aluno da graduação de hoje é o professor do ensino fundamental ou médio de amanhã, daí a responsabilidade com a formação destes futuros docentes. Pensar o papel da história na vida do indivíduo requer analisar a sua importância para a sociedade. Por isso, torna-se imprescindível, também, analisar quais fatores levam os professores, em particular os de história, a praticar a chamada história “tradicional”.

³⁵ FENELON, 1981, p. 5.

CAPÍTULO II - A ESCOLA, SEUS AGENTES E OS CONTEÚDOS MINISTRADOS: POTENCIALIDADES E LIMITES

2.1. A instituição escolar como espaço de construção e disputas

O primeiro passo para a seleção das escolas aqui analisadas foi realizar uma apreciação da relação das escolas estaduais de ensino médio existentes na cidade de Uberlândia. Através dessa listagem fizemos uma escolha que recaiu sobre três dessas instituições: Escola Estadual Segismundo Pereira, Escola Estadual Messias Pedreiro e Escola Estadual Frey Egidio Parisi. O segundo passo consistiu em identificar as escolas selecionadas segundo sua região geográfica, dividindo-as em centro e periferia. Para entender essa organização foi necessário compreender a cidade tendo como suposto a sua complexidade, sobretudo, levando-se em conta o complicado processo de urbanização que têm caracterizado os centros urbanos no interior do sistema capitalista. A urbanização, em especial o aumento da população que vive nas cidades em relação à população rural, contou com um grande impulso a partir do desenvolvimento industrial. Daí pensarmos as transformações nesses espaços não somente do ponto de vista geográfico, mas, também, as alterações nas relações entre espaço construído e as mudanças estruturais e sociais de uma sociedade. A indústria, sem dúvida, tem provocado significativos impactos sobre o urbano e sua organização. Nos inícios dos processos industriais, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, tinha-se uma organização dos espaços bem diferente do que observamos nos dias atuais. Os bairros operários eram instalados mais próximos das fábricas para que a fiscalização dos donos das mesmas fosse facilitada. Além disso, o operário não perdia tempo no trajeto de casa para o trabalho e vice-versa. Enquanto os bairros operários se concentravam na periferia das cidades, as áreas residenciais ricas se concentravam nos centros. Porém tal estrutura foi se modificando com o passar dos anos já que o chamado “centro” ainda guardava a sua estrutura original, com seus monumentos, ruas estreitas, residências dos mais “ricos”. Com o crescimento das cidades e o aumento da população urbana houve modificações nos bairros e nos centros, onde as ruas eram estreitas demais e insuficientes para a circulação de pessoas e veículos, além de não possuir infra-estrutura para o escoamento do esgoto, saneamento básico entre outros. Essas transformações

contribuíram para “empurrar” as classes ricas dos grandes centros, pois aos poucos os trabalhadores pobres e os recém-migrados se acomodaram nos centros das grandes cidades.

Se pensarmos as cidades hoje, com o advento da globalização da economia, não existem propriamente centros, entendido como espaços geográficos determinados exclusivamente por apresentar monumentos, praças, ruas, pedestres, teatros, cinemas entre outros. Hoje, o centro está na periferia e vice-versa, aproximando, pelo menos do ponto de vista geográfico, os mais pobres dos mais ricos. Segundo Arantes:

moradores de áreas de autoconstrução, na periferia, mudam-se para lugares, mais próximos do centro, enquanto grandes complexos empresariais e inúmeros condomínios fechados são edificadas em locais até então considerados periféricos.³⁶

A população mais pobre procura se fixar no “centro” das cidades com o intuito de ficar mais próximo do trabalho, daí o aumento do número de favelas e cortiços nas grandes metrópoles já que muitas vezes os trabalhadores que chegam às grandes cidades provenientes de áreas menos industrializadas e até mesmo de zonas rurais não são absorvidos no mercado de trabalho e, sem condições de moradia, acabam se instalando em locais subumanos quando não tem o terrível destino de morar nas ruas. Enquanto isso as classes médias e altas procuram se fixar em áreas mais distantes do centro em condomínios fechados, configurando seus próprios centros, mais limpos, bem iluminados.

Dessa forma, a caracterização das escolas analisadas neste trabalho não adotou como referência apenas a localidade, mas, também, a condição sócio-econômica dos habitantes onde as mesmas estão localizadas levando-se em conta as condições de moradia, serviços e equipamentos coletivos, entre outros. Assim, como periferia foram consideradas as regiões urbanas carentes de infra-estrutura, moradia, saneamento básico, acesso à saúde, etc. Nesse sentido tanto a Escola Estadual Messias Pedreiro quanto a Escola Estadual Segismundo Pereira podem ser consideradas escolas “centrais” devido à localidade e infra-estrutura oferecida nas proximidades dessas instituições. Por outro lado, a Escola Estadual Frey Egídio Parisi foi considerada periférica.

³⁶ ARANTES, Antonio A. **Paisagens Paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas: Unicamp, 2000, p. 148.

Um dos fatores que influenciou na escolha das escolas pesquisadas foi a possibilidade de acesso a elas. Cabe ressaltar, entretanto, que alguns obstáculos foram difíceis de ser transpostos. Na Escola Estadual Segismundo Pereira, localizada no Bairro Santa Mônica, chamou atenção o fato de que, após a realização de entrevista com uma das professoras, a diretora requisitou a fita para ouvir. A partir de então tudo foi dificultado para o desenvolvimento da pesquisa. Sempre que íamos à instituição para o recolhimento de dados e para realizar entrevistas com os alunos a diretora solicitava a fita, sendo que, em uma dessas oportunidades exigiu, inclusive, uma cópia da mesma. Explicamos a ela que tal procedimento era antiético, de acordo com o trabalho do historiador, a partir de então nossa presença na escola sempre foi vista com desconfiança. O interessante é que um dos docentes da escola também ficava nos vigiando e sempre avisava a diretora sobre nossa presença na escola. Acreditamos que a escola é um local de democracia e igualdade o que não foi visto naquela instituição. Em virtude desses acontecimentos relacionados ao comportamento da diretora, infelizmente, não continuamos a pesquisa nessa escola.

Através destas atitudes percebemos que as práticas estabelecidas dentro da escola explicitam uma relação de poder e dominação. As relações entre professores, diretores e alunos são extremamente contraditórias, tendo em vista que a escola deveria ser vista enquanto um local de produção do conhecimento, de interlocuções e discussões que contribuem para o aprendizado. Nesta instituição percebemos uma hierarquia autoritária, coercitiva e, acrescentamos mais, uma constrangedora situação para professores, alunos e funcionários.

A escola citada impõe um modelo antidemocrático já que os professores não possuem autonomia de pensamento e de atitudes até mesmo em suas aulas e avaliações. Assim, na entrevista realizada com a professora P(1) foi relatado um episódio que exemplifica um pouco essas práticas antidemocráticas. Questionada sobre o sistema de avaliação adotado a professora nos relatou que em uma de suas avaliações surgiu um problema onde a direção da escola se manifestou de forma bastante coercitiva. Assim, nos relatou a professora (1):

Olha você está sendo muito rigorosa, calma. Não aperta tanto, então eu pra mim eu estou sendo um zero a esquerda aqui. pra mim se eu não vim trabalhar pra promover um processo de ensino-aprendizagem porque a gente já sabe que professor não ensino nada, entendeu. Se eu não venho aqui pra trabalhar e depois colher os frutos disso então fica complicado. E estou

colhendo isso nos meus terceiros anos, a maioria dos meus alunos nunca tinham levado um zero eu dei zero pra maioria, não entenderam nada não se esforçaram não nada. Aí na hora que tiraram zero vieram na direção da escola reclamar e eu ouvi coisas do tipo: Olha você está sendo rigorosa, oh a menina que veio falar comigo ela é sobrinha da advogada da escola, olha cuidado! Existe uma invasão no que chamamos de autonomia pedagógica. Aí eu retomei os mesmos conceitos porque nós somos obrigados a dar uma prova de recuperação com consulta além das aulas expositivas, explicações e aí o que aconteceu eles reagiram eles foram estudar, fazer pesquisas formaram grupos de estudos quer dizer eles despertaram, mas primeiro foi necessário eles levarem um susto. Houve um conflito, mas um conflito necessário para o processo de ensino-aprendizagem.³⁷

A partir da fala da professora e dos episódios que vivenciamos nesta escola podemos entender tamanha dificuldade dos professores de manterem sua autonomia em sala de aula. O tempo todo, esses profissionais são cobrados não pela qualidade daquilo que estão transmitindo aos alunos, mas pela demonstração dos dados de aprovação que é imposto pelo governo. Acreditamos que esse sistema de ensino-aprendizagem imposto visando apenas os números não contribui para o processo de aprendizado dos alunos, e os números que vemos na mídia e nos programas organizados pelos governantes não passam de mera fantasia. O ensino voltado para a quantidade e não para a qualidade em nada contribui para a formação do aluno enquanto sujeito da história, enquanto cidadãos cientes de seus deveres e direitos. Pelo contrário, de certa maneira acreditamos que contribui para a desesperança em relação ao campo educacional.

A Escola Estadual Messias Pedreiro, fundada em 1975, está localizada no bairro Cazeca, na Rua Pedro C. Cherulli (ver mapa de localização em anexo). A escola atende diariamente 2056 alunos, destes, aproximadamente 820 estudam no período da tarde. A E.E.M.P. insere-se na história recente de Uberlândia, como referência do ensino público da cidade e da região. A escola oferece à população apenas a 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, e todas as séries do Ensino Médio. No período da tarde, há uma 7ª e duas 8ªs do ensino fundamental, além de dezesseis salas para o 1º e 2º ano do ensino médio, sendo oito salas para ambas.

³⁷ Professor (1) da Escola Estadual Segismundo Pereira em entrevista realizada no dia 11 de Abril de 2007.

Existe uma boa infra-estrutura física para atender os alunos, contando com 19 salas de aula, três laboratórios, sendo um de Química, um de Física e outro de Biologia. Além disso, conta também com uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de Xerox, três quadras, sendo uma poli esportiva coberta, uma de vôlei e uma de peteca, além de diversas mesas de ping-pong espalhadas pelo pátio da escola. Um ponto negativo são as instalações sanitárias, existe na escola apenas um banheiro masculino e um feminino, bebedouros também são poucos devido ao número de alunos que freqüentam a escola. Outro problema enfrentado em relação ao espaço físico é a capacidade e uso de adaptações para alunos portadores de necessidades especiais, falta rampas para cadeirantes e outras adaptações para outros tipos de necessidades.

O colégio possui também uma cantina onde são distribuídos alimentos diariamente para os alunos do Ensino Fundamental. Por isso os alunos de 7ª e 8ª séries são sempre liberados 15 minutos mais cedo para lanche, o que de certa forma atrapalha o desempenho das aulas no terceiro horário. Há apenas uma entrada, com um sistema eletrônico. Somente com a passagem da carteirinha pela catraca é que os alunos adquirem permissão para entrar na escola. A escola, assim como a rua Pedro Cherulli é muito arborizada, tornando o ambiente agradável e bonito, tanto dentro da escola, como fora dela. As salas são bem ventiladas, a grande maioria delas possui grandes janelas e ventiladores instalados nas paredes, as carteiras em sua maioria estão bem conservadas há uma preocupação de reformá-las todo início de ano letivo, mas não comporta 43 alunos. A acomodação espacial dos alunos na sala geralmente é feita de forma totalmente desordenada, sendo muitas vezes impossível a organização de filas. Controlar a indisciplina nestas condições é uma tarefa quase impossível.

Nos dias de prova, onde a organização dos alunos é indispensável, cerca de cinco alunos por sala têm que fazer a prova no corredor de acesso às salas, pois estes não cabem dentro das mesmas. Portanto, um problema que ameaça a qualidade do ensino está relacionado a capacidade das salas e sua saturação. Outro problema enfrentado é a proximidade de algumas salas com a rua Pedro Cherulli. Conversa dos transeuntes, barulhos dos automóveis são freqüentemente ouvidos dentro da sala de aula, interferindo na concentração tanto dos alunos como dos professores.

Quanto aos discentes, a maioria dos que estudam no colégio Messias Pedreiro moram nas proximidades ou nos bairros próximos do mesmo, porém observa-se uma imensa diversificação na origem dos mesmos, nível de escolaridade dos pais e renda familiar. Boa parte dos alunos utiliza ônibus e carro para dirigirem-se ao colégio. Um

percentual menor dos alunos desloca-se a pé para escola, e uma minoria utiliza como meio de transporte a bicicleta.

Aparentemente os alunos desta escola não enfrentam grandes problemas financeiros, o que nos faz considerar que pertencem a classe média da população. A grande maioria dos alunos possui aparelho celular, andam com roupas de grife, têm acesso à Internet frequentemente, etc. Não há, aparentemente, o envolvimento por parte dos alunos, com drogas ou qualquer outro tipo de problemas semelhantes. No período do estágio, realizado por esta pesquisadora, não houve nenhuma ocorrência ou reclamação por parte dos professores, pais ou alunos com problemas deste tipo.

A Escola Estadual Messias Pedreiro consolidou ao longo dos anos uma imagem de escola pública que possibilita aos seus alunos condições para o ingresso no ensino superior e oportunidades no mercado de trabalho, por isso há uma diversificação dos alunos no âmbito da escola e ocorre uma grande procura por vagas nessa escola por parte da sociedade uberlandense.

No que diz respeito ao corpo docente, a escola conta com uma pluralidade de realidades, métodos, práticas e formação. Dentro do corpo docente escolar da E.E. Messias Pedreiro, é possível encontrar desde professores novos substitutos, até mestres aposentados.

A grande maioria não possui alguma especialização ou outro título, mas encontram-se professores com títulos de mestres e que lecionam também em universidades particulares tanto da cidade, como da região.

A escola apresenta um plano didático-pedagógico, mas o que percebemos é que cada professor adota um plano de aula. De certa forma existe preocupação com os currículos escolares que enfatizam não somente conteúdos culturais que serão utilizadas nos vestibulares e PAIES, mas algumas questões relativas à cidadania, racismo, desenvolvimento sustentável. Alguns professores mostram-se mais “empolgados” em lecionar no Estado, e preocupam-se com o aprendizado dos alunos. Porém, a grande maioria, mostra-se desanimada em relação às aulas ministradas na escola. O que percebemos é que a Escola Estadual Messias Pedreiro tem seu olhar voltado para o ensino médio, a maior preocupação são os processos seletivos em especial da Universidade Federal de Uberlândia. Talvez a falta de incentivos salariais seja o grande empecilho para restabelecer uma prática docente mais engajada e vinculada com valores humanos. Assim, a prática docente mescla professores empolgados com o desânimo de outros.

Uma outra instituição escolar analisada, a Escola Frei Egidio Parisi, começou a funcionar no ano de 1982 conforme a autorização SEE de 15/02/82 anexa a Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco, localizada na Avenida Dr. Laerte Vieira Gonçalves, no 2926. Somente com o decreto de criação nº 22.999 de 28/08/83 a escola passa a ter o prédio próprio.

A Escola Frey Egidio Parisi está em bom estado de conservação, mas há de se reconhecer que está precisando de algumas reformas. As salas de aula são pequenas e não comporta bem os alunos, pois em média cada sala tem 35 alunos. As carteiras estão bem danificadas, algumas enferrujadas e algumas quebradas. Os quadros são muito ruins dificultando o uso do mesmo pelos professores.

Percebe-se que as condições precárias dos mobiliários das salas de aulas não é só culpa da falta de investimento do governo um pouco dela se dá em consequência do próprio desmantelo dos alunos, que depredam o patrimônio público e que raramente são punidos por isso, o que contribui para a degradação do ambiente escolar. A Escola tem várias quadras esportivas, e nenhuma delas é coberta. Os alunos realizam aulas de Educação Física expostos ao sol. Acreditamos que tal situação impede o bom rendimento das aulas deixando os alunos mais cansados e com menos disposição para a participação.

A Escola dispõe de uma extensa área livre para recreação. Esse espaço é utilizado por alguns professores para desenvolver atividades extra-classe. É um espaço pouco arborizado e dispõe de algumas mesas e bancos de concreto. A biblioteca da Escola é bem pequena e dispõe de poucos livros. Grande parte do acervo da biblioteca é de livros didáticos de Geografia, Ciências, Português, História. Vale ressaltar que mesmo sendo precário o acervo da biblioteca, há vários livros de literatura e historiografia brasileira, que muitas vezes os professores desconhecem a sua disponibilidade na escola.

Observamos que os alunos da Escola Frey Egidio moram nas proximidades ou nos bairros próximos da mesma, porém observa-se uma imensa diversificação na origem dos mesmos, nível de escolaridade dos pais e renda familiar. Boa parte dos alunos vão para o colégio à pé ou de bicicleta.

Percebemos também que os alunos desta escola têm certa dificuldade financeira e enfrentam os mais variados problemas, mas são extremamente carinhosos e acolhedores.

Quanto ao corpo docente, a escola conta com uma pluralidade de realidades, métodos, práticas e formação. Dentro do corpo docente escolar da E.E. Frey Egidio Parisi, é possível encontrar desde professores novos substitutos, até mestres aposentados. A grande maioria não possui alguma especialização ou outro título.

A Escola Estadual Segismundo Pereira fundada no ano de 1973 localizada à Avenida Ortízio Borges, 1284 no Bairro Santa Mônica, atende diariamente 1750 alunos. A Escola Estadual Segismundo Pereira oferece Ensino Fundamental e Médio e atende também os alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Existe uma boa infra-estrutura física com 18 salas de aula, uma pequena biblioteca, mas apesar de pequena dispõe de vários livros interessantes e de grande utilidade para os professores e alunos, sala de vídeo, quadra coberta e uma espécie de palco utilizado para a realização dos eventos culturais promovidos pela escola. Possui um pátio pequeno, porém muito arborizado, tornando o ambiente escolar de certa forma agradável.

Um problema que percebemos no que tange a infra-estrutura da escola é referente as salas de aula que são muito pequenas e normalmente comportam de 35 a 45 alunos, dificultando o controle da disciplina e um melhor aproveitamento pelos alunos. As salas possuem ventiladores e as carteiras estão em grande parte bem conservadas. Outro fator que nos chamou atenção é referente as instalações dos sanitários, existindo somente um banheiro feminino e outro masculino.

É de conhecimento de todos que o Estado de Minas Gerais não distribui lanches para o Ensino Médio, mas nessa instituição todos os alunos tem direito à refeições diárias, é interessante salientar que a escola cultiva uma horta num pequeno espaço reservado, que ajuda na preparação das refeições.

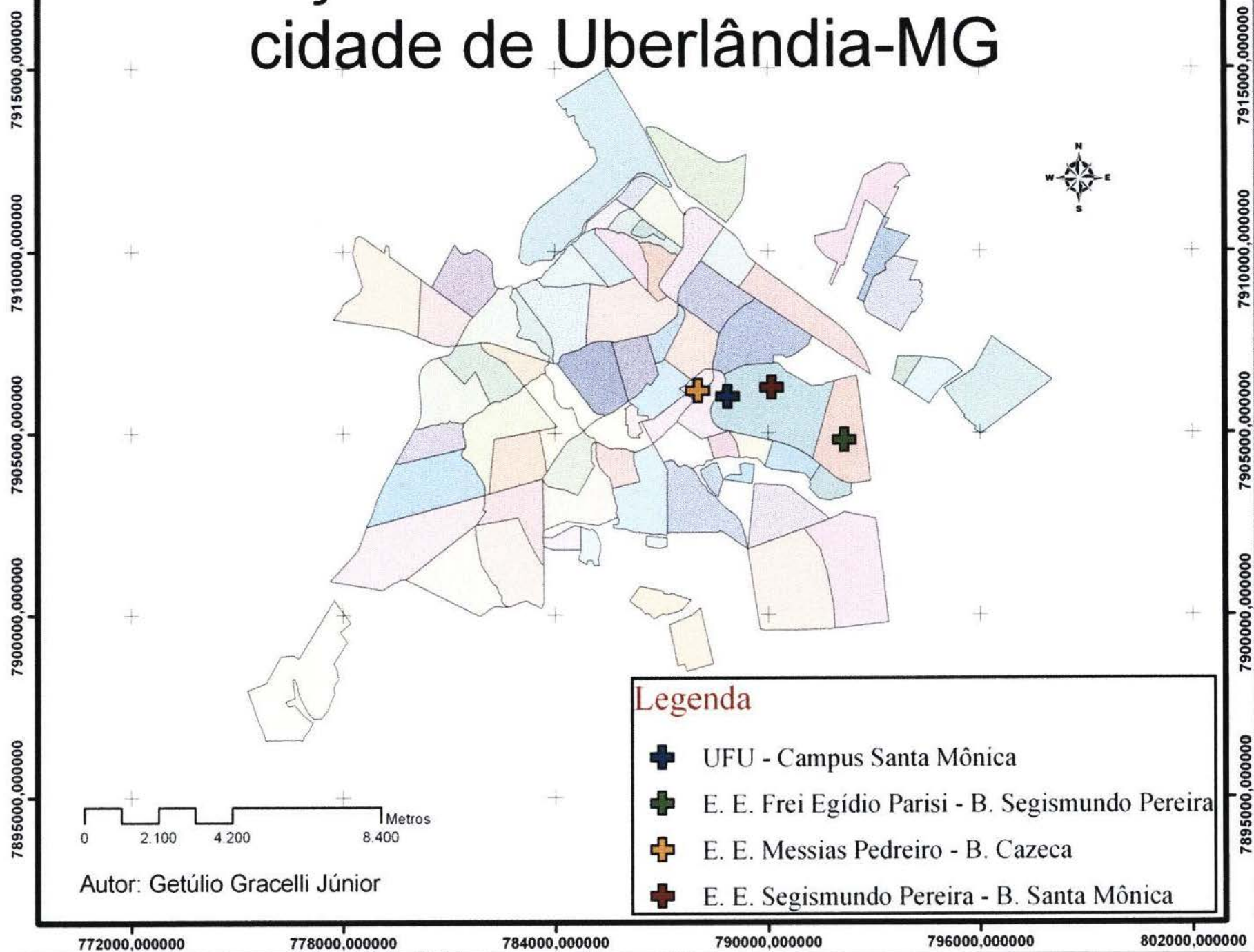
Os discentes desta escola em sua maioria residem no bairro Santa Mônica ou nos bairros mais próximos como Segismundo Pereira e Morumbi. De modo geral esses alunos enfrentam as mais variadas adversidades econômicas, muitos trabalham e ajudam no sustento da família.

De certa forma os profissionais que atuam na Escola Estadual Segismundo Pereira (professores, funcionários, diretores) tentam contribuir para que seus alunos fiquem atentos aos processos seletivos, mas no decorrer da pesquisa percebemos que muitos alunos querem terminar somente o Ensino Médio. No tocante ao corpo docente, a escola conta com uma pluralidade de realidades. Professores advindos de várias instituições, professores totalmente acomodados com a situação precária da educação e

também professores que resistem, buscam alternativas para melhorar o ensino. É interessante destacar que muitos professores atuais foram alunos da escola no período do ensino básico e médio. A maior parte deles reside próximo à escola.

Cabe informar aqui, que o nosso objetivo, ao tentarmos caracterizar as escolas, de maneira alguma esteve voltado para denegrir, enaltecer ou estabelecer comparações entre elas no sentido de buscar algum padrão ideal. Ao apontar a realidade existente nessas escolas, a preocupação foi mostrar como isso tem uma relação direta com os processos de ensino e aprendizagem ali praticados.

Localização das escolas e da UFU na cidade de Uberlândia-MG



2.2. O ensino de história nas escolas públicas de Uberlândia: das potencialidades teóricas aos obstáculos da prática

Temas ligados à educação têm despertado interesses de pesquisadores, professores, estudantes e governantes. As mudanças constantes no sistema educacional e na sociedade contemporânea nos fazem explorar esse território e questioná-lo. Como discutido no capítulo I o ensino de história por mais que tenha passado por grandes transformações ainda hoje carrega os estigmas de uma disciplina menor e sem importância. Aqui, explicitamos uma preocupação ainda maior: o descaso com a educação no Brasil em geral, seja ela na educação básica ou no ensino superior.

Diante dessas questões é trabalho do historiador pensar acerca das problemáticas que cercam tanto a educação, de forma geral, bem como e principalmente o ensino de história, em particular. Até porque, como tão bem nos lembra Hanna Arendt, a educação no sentido mais amplo da palavra, *está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana*³⁸. Compartilhamos com SHMIDT a compreensão de que:

é no espaço da sala de aula que professores e alunos de História travam um embate, em que o professor, novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas ao mesmo tempo, ele se sente como igual e completamente aberto aos problemas e projetos dos seus alunos.³⁹

A partir de tais referências buscamos, através das entrevistas, entender um pouco mais sobre o cotidiano da sala de aula. Para isso, procuramos compreender os programas dos processos seletivos da Universidade Federal de Uberlândia (PAIES e Vestibular) e as influências dos mesmos para com os conteúdos praticados na disciplina História, as relações estabelecidas entre professores e alunos, as práticas pedagógicas, os programas oficialmente adotados e o material didático utilizados nas escolas, vinculando tudo isso ao interesse dos alunos pela disciplina.

No desenvolvimento das entrevistas percebemos que muitos professores se dispuseram a dialogar conosco acerca dos problemas e das dificuldades enfrentadas na sala de aula bem como dividir as alegrias dessa profissão. Observamos que de maneira geral os docentes apontam como problemas a falta de material didático para trabalhar

³⁸ ARENDT, Hanna. **Entre o passado e futuro**. São Paulo. Perspectiva, 1972, p. 234.

³⁹ SHMIDT, 1998, p. 54-66.

em sala de aula, o desinteresse dos alunos em relação à disciplina e a carga horária reduzida para um conteúdo extenso. Em contrapartida, destacam o interesse de muitos alunos ao que está relacionado ao PAIES e vestibular. Em uma das entrevistas fica clara essa cobrança dos alunos em relação ao conteúdo exigido no processo seletivo da UFU:

época do PAIES eles se envolvem e quando a gente tá um pouco atrasado com o programa eles cobram, “professor o PAIES tá aí e nós não vimos tal conteúdo e aí como é que vai ser?” aí as aulas de reforço, aulas de módulos e os alunos vêm e aí a gente consegue passar o programa, as exigências curriculares do PAIES, né de conteúdo.⁴⁰

No que diz respeito à clássica polêmica sobre o alcance do ensino de história praticado nas escolas, com destaque para a polarização entre as contribuições de um ensino crítico, capaz de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, ou, pelo contrário, um ensino que se limita à reprodução de um conhecimento desarticulado, fragmentado e especializado, geralmente limitado ao que se convencionou chamar de “memória oficial”, recheado com heróis e datas cívicas, a análise das entrevistas permitiu concluir que os programas curriculares praticados no ensino médio contém aquilo que metaforicamente poderia ser qualificado como uma “salada de frutas”. Muitos professores entrevistados revelaram os seus esforços no sentido de resistir à imposição dos currículos estabelecidos pela Secretaria de Educação ou pelos programas dos Processos Seletivos da Universidade Federal de Uberlândia. Da mesma forma, alguns desses profissionais têm a preocupação de superar o ensino tradicional de História. Para isso, buscam alternativas como levar materiais diferentes para as aulas, procurando promover o engajamento dos alunos, embora confessem que, muitas vezes, são vencidos pelo desinteresse dos próprios discentes. Nesse sentido percebemos que muitos profissionais ainda alimentam esperança de mudar a realidade do ensino de história rompendo com a ideia da história linear e factual. Nas palavras do professor P(2) é possível perceber esse esforço em procurar tornar a aula de história mais atrativa para os alunos:

algum texto interessante que a gente encontra e que às vezes venha completar o nosso material didático, utilizado aqui diariamente na escola é o que tem em cima realmente do livro

⁴⁰ Professor (3) da Escola Estadual Frey Egídio Parisi em entrevista realizada no dia 12 de Setembro de 2005.

didático de algumas resenhas, de alguns documentos, documentos de história, alguma reportagem interessante que a gente normalmente encontra e que a gente trás pra sala de aula como um elemento a mais pra ajudar(...) filmes também é um outro atrativo, até certo ponto (é...) de excelente (é...) recurso, né... que a gente usa aqui também pra despertar um pouco do interesse dos alunos, apesar de que a dificuldade é um tanto quanto grande você pega um filme por exemplo (é...) de duas horas, duas horas e meia você gasta uma semana nele.⁴¹

Em contrapartida, ao mesmo tempo temos o outro lado da moeda exposto pelo professor (3) ao ser indagado sobre a utilização do livro didático ele afirmou

Bem (é...) eu adoto livro, (é...) nós adotamos livro aqui porque julgamos um referencial de conteúdo muito importante tá, além do livro que é adotado trabalha-se com apostilas.⁴²

Ou seja, ao pensarmos no ensino da disciplina história ainda encontramos professores que estão presos ao livro didático como único material utilizado em sala de aula. Muitas vezes, esses professores “ensinam” uma história pronta e acabada cheia de tradicionalismos e verdades absolutizadas e vinculadas a um passado morto. Como consequência, nos deparamos com alunos desinteressados com a disciplina. Afinal, que interesse pode haver em se estudar algo morto e acabado, distanciado da realidade vivenciada? Para esse tipo de ensino de história praticado, raramente o aluno é colocado diante de um problema para investigá-lo. Perde-se, como isso o grande potencial da disciplina em contribuir para que o aluno possa adquirir as suas próprias ferramentas; necessárias para forjar a sua existência enquanto sujeito participativo da realidade em que está inserido.

Outra preocupação freqüente entre os professores do ensino fundamental e médio é a falta de leitura por parte dos alunos. Isso contribui para uma dificuldade de interpretação que impossibilita muitas vezes o próprio professor avançar e exigir mais dos seus estudantes. Aliás, essa é uma deficiência na formação dos estudantes que contribui, igualmente, para a desistência de alguns até mesmo nos cursos de graduação em história. Sobre essa questão, Paulo Freire ensino que é fundamental a operação intelectual da leitura que tem que ser analítica dos contextos e recriadora dos próprios textos. Seguindo essa mesma linha de reflexão, Gentili e Alencar, afirmam que

⁴¹ Professor (2) da Escola Estadual Segismundo Pereira em entrevista realizada no dia 26 de Agosto de 2005.

⁴² Professor (3) da Escola Estadual Frey Egidio Parisi em entrevista realizada no dia 12 de Setembro de 2005.

quem mal lê, nada fala, pouco escuta, quase não vê. Não basta ler mais, é preciso aprender a ler, que é muito mais que juntar sílabas e repetir frases.⁴³

Nas entrevistas realizadas com os alunos do ensino médio, percebemos que uma parte prefere provas objetivas. Isso facilita a execução das mesmas, pois, segundo alguns, não precisam pensar muito para fazê-las. Além disso, fica clara a falta de afinidade com a disciplina:

assim, toda matéria é importante, mas eu não acho história tanto importante assim que nem português e matemática, português e matemática pra mim é as matéria mais essencial que tem.⁴⁴

Eu não gosto de história, porque assim, é interessante estudar o passado, mas no caso você tem que ficar decorando aqueles nomes daqueles povos é saber aqueles negócios aqueles tanto de revolução aquelas datas você tem que estudar demais lê aqueles livros assim eu não gosto muito de ficar fazendo isso. Eu acho meio cansativo a aula de história.⁴⁵

Diante dessa afirmação constatamos que os alunos ainda continuam vendo a história como uma disciplina sem importância social, sem importância para o seu cotidiano, mas apenas uma matéria de memorização, com finalidade única de fazer prova e passar de ano. Outro questionamento dos alunos é com relação a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula. Muitos reclamaram da falta de dinâmica nas aulas e o ensino preso ao livro didático, mais uma vez o livro aparece como vilão nas aulas de história, embora geralmente ele seja o único recurso disponível para os professores.

Uma exposição de um aluno nos deixou felizes por sabermos que existem professores que lutam para desconstruir a imagem da disciplina História como mera repassadora de conceitos, datas, nomes e grandes feitos. Nas palavras do aluno,

Um dia que eu achei bem legal foi a aula que ele fez foi sobre o Iluminismo, ele chegou na sala fechou a janela as portas, ficou

⁴³ GENTILI & ALENCAR, 2002, p.51.

⁴⁴ Aluno do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Frey Egidio Parisi, em entrevista realizada no dia 22 de Setembro de 2005.

⁴⁵ Aluno do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Messias Pedreiro, em entrevista realizada no dia 12 de Abril de 2007.

bem escuro ele falou: Iluminismo é conhecido como século das luzes. Eu acho que eu nunca vou esquecer isso porque ele fechou e ascendeu uma vela sabe, ficou de uma forma bem prática isso daí você vai fazer qualquer tipo de prova você for falar o iluminismo é conhecido como o que? Século das Luzes porque ele chegou na sala fechou as janelas, as portas e ascendeu a vela. E assim, ficou mais fácil a compreensão sabe é levar objetos pra sala que desperta a atenção do aluno.⁴⁶

J
Essa dinâmica simples contribuiu para o aprendizado do aluno, de maneira que é algo que vai marcar sua vida para sempre. Além disso, essa experiência não requer gastos com muitos recursos, uma elaboração tão complexa e contribui para o processo de aprendizagem do aluno, tornando de certa forma a aula de história um pouco mais dinâmica. Acreditamos que é através de pequenas iniciativas como essas que podemos melhorar a visão que o aluno tem da História. Porém, no decorrer da pesquisa percebemos que essas tentativas são poucas, mas são muito louváveis. Outro ponto interessante de se explicitar é que a maioria dos professores que tentam trazer algo dinâmico pra sala de aula são aqueles que acabaram de sair da academia e de alguma maneira tentam transpor para o ensino médio aquilo que apreenderam no âmbito da Universidade.

A iniciativa de levar jornais, charges, periódicos e até mesmo produções acadêmicas contribuem para o processo do ensino e, além disso, faz a aula de história mais dinâmica, traz para perto do aluno a realidade possibilitando o entendimento da história enquanto um processo, uma construção.

Nesse sentido entra uma outra questão de extrema importância para o ensino de História e para a educação em geral que são as práticas educativas estabelecidas no âmbito da sala de aula. Os educadores ao longo de suas carreiras profissionais vão perdendo o entusiasmo de trabalhar, de buscar alternativas para melhorar as condições de trabalho e de ensino. Assim, percebemos na nossa pesquisa que muitos professores com mais dez anos de experiência docente não estão tão interessados em buscar melhorar o ensino, mas simplesmente passar o conteúdo para os alunos e ponto final. Assim, nas falas dos professores 4 e 5 percebemos essas diferenças de metodologia,

Aqui já há muito tempo nosso material básico é o livro do Cotrim, já há muito tempo que a gente trabalha com esse livro

⁴⁶ Aluno ensino do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Messias Pedreiro, em entrevista realizada no dia 12 de Abril de 2007.

aqui.(...) Eu sempre tento trazer outros materiais, mas não é prioridade pra mim. Esse ano mesmo eu já distribui textos pra eles pra discutir, essas questões da atualidade, tem umas coisas uns textos sintéticos que dá pra discutir em sala de aula, mas posso dizer pra você que não é prioridade. Se eu adoto o livro eu trabalho o livro, não adianta eu adotar o livro aí ficar falando mal do livro e não usar, aí é uma incoerência. O meu dia-a-dia é em cima do livro didático. Utilizo o máximo que eu posso utilizar o livro.⁴⁷

Isso aí é uma herança da UFU, realmente foi forte que eu trago comigo. O livro é material de apoio um instrumento de apoio importantíssimo agora eu tento ampliar né... durante o planejamento. Atualmente nós temos algumas publicações nas bancas, publicações de históricas, voltadas para o assunto história, eu tenho comprado, tenho lido muito jornais periódicos Folha de São Paulo o próprio Correio que dá conta das notícias locais e como eu to envolvido no Mestrado a gente ta sempre acompanhando algumas produções acadêmicas então tudo isso acaba interagindo pra gente produzir uma aula bacana.⁴⁸

Outro aspecto bastante instigante está relacionado às prioridades estabelecidas para um ensino voltado para se alcançar resultados positivos na realização de provas. Através das entrevistas com os professores do ensino médio ficou explicito que os alunos em fase de PAIES e Vestibular ficam extremamente inquietos com os conteúdos que são cobrados nesses processos, exigindo dos professores o oferecimento desses conteúdos. Além disso, os professores reclamam da extensão dos conteúdos que devem ser ministrados:

A grande problemática é a necessidade de se dar conteúdo e o menino pegar esse conteúdo e em pouco tempo ele jogar tudo isso pra fora né.... sem ter outras opções de expressão a não ser colocar o que ele aprendeu e esse aprender acaba sendo decorar mesmo é.... e os meninos são muito imaturos ainda a gente vê o público com qual a gente meche aqui dezesseis, dezessete anos muito imaturo então eles realmente, então eu não sei até que ponto a gente pode cobrar deles a capacidade deles de fazer uso da história, filosofia como instrumentos altamente reflexivos porque eles são pressionados por todo mundo pra entrar pra universidade então vamos decorar isso, fazer uma boa prova passar então é isso que eu tenho a dizer por enquanto sobre o PAIES e o Vestibular.⁴⁹

⁴⁷ Professor (4) da Escola Estadual Messias Pedreiro em entrevista realizada no dia 12 de Abril de 2007.

⁴⁸ Professor (5) da Escola Estadual Messias Pedreiro em entrevista realizada no dia 13 de Abril de 2007.

⁴⁹ Professor (4) da Escola Estadual Messias Pedreiro em entrevista realizada no dia 12 de Abril de 2007.

Essa constatação permite concluir que os processos seletivos, em especial aqueles realizados pela UFU, são fatores indutivos para o ensino de história praticado nos níveis anteriores de formação dos estudantes. Os temas e conceitos trabalhados, a reincidência de assuntos, as análises solicitadas ou a ausência de tal exigência, a cobrança de uma interpretação crítica ou a descrição meramente factual, os períodos abordados, a linguagem utilizada nas provas e o peso atribuído a cada área, todos esses aspectos são instigantes para uma avaliação sobre até que ponto os processos seletivos da UFU estão aferindo conhecimentos, facilitando ou dificultando o ingresso dos estudantes na universidade, contribuindo ou não para os procedimentos adotados pelos professores que atuam no ensino fundamental e médio.

A título de exemplo, destacamos a seguir algumas questões que constaram de processos seletivos anteriormente realizados pela UFU:

1. No Brasil, a sociedade que se estruturou na região das minas possuía características que a diferenciavam do restante da colônia. A esse respeito, assinale a alternativa correta:

A) O ouro, os diamantes e o comércio possibilitaram a formação de uma sociedade onde a riqueza era distribuída mais equitativamente, não se reproduzindo ali os contrastes entre a fortuna de poucos e a pobreza da maioria.

B) A intensa miscigenação entre homens brancos e mulheres negras contribuiu para diminuir sensivelmente o preconceito racial, levando os senhores a dispensarem um tratamento humanitário aos seus escravos.

C) A arte barroca de Aleijadinho, profundamente influenciada pelos dogmas religiosos da época, foi colocada a serviço da rica elite local, traduzindo um sentimento de conformismo e aceitação da ordem social vigente.

D) Era uma sociedade urbanizada e heterogênea, formada por comerciantes, funcionários reais, artesãos, profissionais liberais e escravos, onde a riqueza proporcionada pelo ouro, diamantes e comércio estava concentrada nas mãos de poucos, contrastando com a miséria da maioria da população⁵⁰.

Essa questão pode ser considerada de nível fácil, aborda a sociedade brasileira no período minerador, exigindo do aluno um conhecimento da formação da sociedade nesse período. A linguagem utilizada é simples facilitando o entendimento da mesma pelos candidatos.

2. A respeito do contexto histórico dos Estados Unidos entre o final da 1ª Guerra e o início da 2ª Guerra Mundial, assinale a alternativa correta:

A) A derrota dos alemães na 1ª Guerra Mundial colaborou para o clima de paz racial nos Estados Unidos, quando os preconceitos contra negros, judeus e estrangeiros diminuíram e as ações da Ku Klux Klan foram abafadas pela polícia americana.

⁵⁰ Questão retirada do Vestibular de Janeiro de 2001 - 1ª fase – prova tipo I

B) O Jazz e o Blues foram dois novos ritmos que se espalharam a partir dos anos 20, com a ajuda do gramofone e do rádio e embalados pela prosperidade americana dos "anos felizes".

C) O american way of life (modo de vida americano) expressava o clima de bem-estar vivido até o final dos anos 30, com o fim do gangsterismo, com o aumento do consumo de automóveis, rádios, telefones e eletrodomésticos e com o pleno emprego.

D) Em resposta à crise econômica iniciada em 1929 com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, o governo Roosevelt criou o new deal (Novo Acordo), adotando medidas de cunho liberal, pelas quais a auto-regulamentação do mercado e a lei da oferta e da procura equilibrariam preços e salários e diminuiriam o desemprego⁵¹.

Essa questão pode ser considerada de nível médio, já que exige do aluno uma reflexão acerca da temática abordada que contempla o contexto histórico dos Estados Unidos da América do Norte, entre a 1ª e 2ª Guerra Mundial, abordando temas políticos, econômicos e sociais ocorridos no período em questão. Outra observação importante é que a linguagem utilizada facilita o entendimento por parte do aluno.

3. Leia atentamente o trecho da música a seguir:

"Hoje você é quem manda/ Falou tá falado/ Não tem discussão/ A minha gente hoje anda/ Falando de lado/ E olhando pro chão, viu/ Você que inventou esse estado / Inventou de inventar/ Toda a escuridão / Você que inventou o pecado/ Esqueceu-se de inventar / O perdão / Apesar de você/ Amanhã há de ser/ Outro dia/ (...)/ Como vai proibir / Quando o galo insistir/ Em cantar/ Água nova brotando/ E a gente se amando / Sem parar".
Chico Buarque de Holanda. "Apesar de você".

A) Caracterize a economia e a política do regime retratado pelo compositor no Brasil, entre os anos de 1968 e 1978.

B) Quais foram as principais formas de resistência a esse regime?⁵².

A questão apresenta complexidade de nível médio, exige criticidade por parte do candidato, instigando-o a relacionar a letra da música do compositor e cantor Chico Buarque com as questões políticas e econômicas, bem como, com os movimentos sociais do período da ditadura militar no Brasil.

4. Eu organizo o movimento/ Eu oriento o carnaval/ Eu inauguro o monumento/ No planalto central/ Do país/ Viva a bossa- as- as/ Viva a palhoça- ça - ça - ça/ Domingo é o fino da bossa/ Segunda-feira está na fossa/ Terça-feira vai à roça/ Viva a banda- da- da/ Carmem Miranda - da - da - da.

Tropicália. Caetano Veloso, 1968.

O fragmento da letra da música acima evidencia o clima cultural que marcou a década de 1960 no Brasil.

⁵¹ Questão retirada do Vestibular de Janeiro de 2000 - 1ª fase – prova tipo I

⁵² Questão retirada do Vestibular de Janeiro de 2000 - 2ª fase – prova tipo I.

A esse respeito, assinale para cada afirmação abaixo (V) verdadeira ou (F) falsa.

1() A letra da música, na primeira estrofe, faz referência do regime militar durante toda década de 1960, quando manteve sob o controle da censura as manifestações musicais, o teatro e o movimento estudantil, fazendo do Brasil uma exceção no quadro internacional de proliferação do movimento estudantil hippie, do pacifismo, do movimento feminista e das rebeliões estudantis.

2() A música popular brasileira – MPB, foi extremamente difundida durante a década de 60, mostrando uma diversificação, caracterizada na segunda estrofe da música, que passava pela Bossa Nova, pela Música de Protesto e pelo Tropicalismo, apresentada nos festivais promovidos pelas emissoras de TV e pelo movimento estudantil universitário. Na luta pela premiação de determinadas canções, travava-se também um debate ideológico, pois muitos artistas viam na música mais do que manifestação estética, uma forma de difundir uma postura política crítica, unindo arte e política.

3() A música foi composta num contexto em que iniciava o longo período de endurecimento do regime militar, com a decretação do Ato Institucional nº 5, incorporando em sua letra o espírito do Tropicalismo e sua definição de “geléia geral”, superando de maneira humorada o embate entre cultura engajada e cultura de massa e misturando elementos arcaicos e modernos.

4() Paralelamente à supressão cada vez mais intensa dos direitos civis, crescia a euforia com a tecnologia eletrodoméstica, que deixava de ser um luxo das elites e penetrava nos lares das classes populares brasileiras. Um dos efeitos políticos dessa intensificação do consumo foi o desejo de liberdade que ele gerou, instigando a população a gritar pelas liberdades individuais e pela volta da democracia⁵³.

Trata-se de questão com complexidade de nível médio, que exige compreensão da sociedade brasileira no período da ditadura militar, inclusive no que diz respeito ao contexto cultural.

5. Após terem jantado pão, queijo e cerveja, como de hábito, e fumando seus cachimbos, com um pouco de conversa sobre a dureza dos tempos e o alto preço de todas as coisas necessárias à vida... veio à tona o assunto que ali os reunia - a Reforma Parlamentar-, um tema importante a ser tratado e deliberado por tal tipo de gente.”

Thomas Hardy, fundador e secretário da Sociedade Londrina de Correspondência, 1792.

“Em Staffordshire, os carpinteiros foram os primeiros a parar, seguidos por todos os demais ofícios, alternadamente. Os carvoeiros sabiam que os ceramistas não poderiam produzir sem eles e, a partir do momento em que os últimos obtiveram um aumento, nenhuma picareta foi erguida, e nenhuma cuba esvaziada. (...) Até mesmo os alfaiates se recusaram terminantemente a cortar, costurar, engomar, cerzir ou acolchoar um único colarinho, enquanto os corajosos barbeiros... insistiam num aumento de 50%.”

Trades Newspaper, 24 de julho de 1825.

Citados por THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. V 1, p.15 e v. 2, p. 109.

⁵³ Questão retirada do PAIES (3ª etapa 2000-2003) prova tipo I.

Os fragmentos de documentos históricos acima relatam o modo pelo qual os trabalhadores enfrentaram as novas condições de trabalho, criadas com a chamada Revolução Industrial e suas diferentes formas e lutas, nos séculos XVII e XIX. A respeito destas lutas e organizações, assinale (V) para cada afirmação verdadeira ou (F) para falsa

1() A formação da classe operária, a partir da industrialização, provocou a anulação das diferenças sócio-culturais entre os trabalhadores. Tal processo teve início quando os camponeses, atraídos pelo progresso das cidades, procuraram novos postos de trabalho nas fábricas, cujas máquinas diminuía as jornadas de trabalho e o desgaste físico da antiga atividade artesanal.

2() O movimento dos Ludditas, também chamados de socialistas utópicos, liderados por Owen, Saint-Simon e Fourier, lutava por uma revolução proletária, a fim de tomar o poder do Estado e gradualmente substituí-lo por sistemas de cooperativas.

3() O Cartismo, apontado no primeiro fragmento, teve grande participação nas lutas operárias no século XIX, agregando trabalhadores e camadas médias da sociedade inglesa, por meio de revoltas e manifestações que exigiam representação parlamentar, votação secreta e sufrágio universal para os homens.

4() O segundo fragmento revela-nos que, apesar da diversidade de experiências de luta, crescia a consciência de uma identidade de interesses entre os diversos grupos de trabalhadores, colaborando para a formação de organizações sindicais que impulsionavam lutas econômicas mais diretas, tais como: aumento de salários, diminuição da jornada de trabalho e outros direitos trabalhistas⁵⁴.

Trata-se de uma questão com alto grau de dificuldade exigindo do candidato conhecimento sobre as lutas e organizações enfrentadas ou desenvolvidas pelos operários durante a Revolução Industrial.

Como é possível notar, ainda que não exista um procedimento homogêneo por parte dos formuladores das questões exigidas nos processos seletivos de história da universidade Federal de Uberlândia, conclui-se que as questões que requerem do candidato a tão combatida memorização ou que focam de forma fragmentada determinados aspectos da realidade social raramente aparecem. De uma maneira geral, os conteúdos exigidos requerem dos concorrentes análises críticas e capacidade interpretativa, forçando-os a compreender e relacionar processos históricos. Portanto, nesse aspecto, os procedimentos adotados em relação aos conteúdos de história exigidos nos processo seletivos da UFU devem ser considerados como positivos. O problema maior está localizado no fato de que, com os estudantes demasiadamente preocupados em serem aprovados nos processos seletivos de ingresso na universidade, os professores têm tido dificuldades para trabalhar os conteúdos de

⁵⁴ Questão retirada do PAIES (2ª etapa 2001-2004); questão 17, prova tipo I.

forma mais aberta, contemplando os conhecimentos a serem aprendidos de forma ampla e plural. Por tratar-se de uma forma de “peneirar” os alunos, funcionando como uma espécie de funil para o ingresso na universidade, uma vez que são milhares de candidatos para poucas vagas disponíveis, os processos seletivos têm se tornado um dilema na educação brasileira. Portanto, vislumbra-se aí um grande paradoxo. Ou seja, ainda que adotando procedimentos que contribuem para estimular um ensino de história que questione e problematize a chamada história oficial, os processos seletivos do PAIES e do Vestibular da UFU pouco têm contribuído para atingir tais objetivos. Dito de outra forma, se por um lado é salutar o fato dos professores do ensino médio serem forçados a trabalhar os conteúdos exigidos naqueles processos seletivos, por outro lado, tais exigências tolhem o professor de exercitar outras experiências educacionais pensadas fora dos marcos e das amarras ali estabelecidos, inibindo as suas próprias prioridades e inquietações enquanto profissionais do ensino.

CAPÍTULO III - DISCUTINDO OS FORMADORES: O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA

Ao pensarmos no ensino de história sempre nos reportamos ao ensino médio e fundamental, poucas vezes questionamos como é a formação dos futuros professores dessa área. Nesse sentido, neste trabalho tivemos a preocupação de suscitar uma reflexão acerca do ensino de história praticado nos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia, destacando principalmente os períodos iniciais que, no nosso entendimento, são fundamentais para um bom andamento do restante da graduação. Para isso, selecionamos os três primeiros períodos dos cursos diurno e noturno, com o intuito de perceber algumas das dificuldades com as quais esses estudantes chegam à universidade e como as mesmas são tratadas nas disciplinas cursadas.

De uma maneira geral, do ponto de vista teórico há uma expectativa de que

dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Além de tudo isso, daqueles que são também professores de História, espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos.⁵⁵

Ocorre que na prática, percebemos a existência de um hiato entre o fazer histórico e o fazer pedagógico. Nesse aspecto, esta pesquisa problematiza exatamente as dificuldades em termos da formação teórico-metodológica e do agir cotidiano em sala de aula, de tal forma que essas dimensões sejam compreendidas como partes integrantes de um único processo na formação dos profissionais da educação.

Está evidenciado que um dos “calcanhares de Aquiles” no que diz respeito ao cotidiano escolar, ainda hoje, é a relação estabelecida entre alunos e professores, seja no ensino fundamental, médio ou superior. Há todo momento destacamos como deveria ser o comportamento dos alunos frente aos seus professores, mas muitas vezes deixamos de lado o questionamento sobre as atitudes dos professores perante os seus alunos.

Ao indagarmos sobre essa relação entre os alunos e professores dos cursos de história da UFU, notamos a existência de um certo embate. Muitos alunos expressaram insatisfação com a forma como alguns professores estabelecem essas relações,

⁵⁵ NIVIA, Thais. *História & Ensino de História*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 119.

externando a distância entre ambas as partes, sendo que os alunos, muitas vezes, são coagidos a pensar que são desprovidos de capacidade de questionar ou tirar dúvidas com os professores, pois estes se intitulam como verdadeiros donos do saber. Nas palavras dos próprios estudantes,

acaba que os poucos professores que a gente conheceu a minoria é que dava abertura pra você ter uma relação mais próxima, os outros era sou professor, você é aluno enxergue o seu lugar, sabe e pronto.⁵⁶

fria, o aluno fica com um pouco de medo do professor, medo de conversar com ele e não saber o que falar, sente muito inferior à ele (...) Eu acho também que um pouco de susto né porque a gente ta acostumado com professor do ensino médio que querendo ou não acaba se tornando seu amigo, ele sabe mais ou menos aquilo que você sabe, agora aqui não quando você pega um Doutor que começa a falar palavras que você nunca viu na vida você assusta, aí você fica meio assim aí, se eu falar com ele e falar tudo errado, acho que também é isso.⁵⁷

tirando alguns professores uma relação boa, eles dão abertura pra conversar fora do horário da faculdade, contato fácil eu acho bom.⁵⁸

Da parte dos professores, as argumentações caminham numa outra direção:

Olha de uma maneira geral, é uma relação aberta, democrática de uma parcela dos professores, que discutem o seu programa, que discutem com os alunos e que fundamentalmente isso que é importante os alunos se integram na discussão, mas eu reconheço que determinadas práticas ainda muito autoritárias estão presentes no curso. Agora isso também tem a sua contrapartida, os alunos não se colocam contra isso, aceitam isso, mas eu acho que o saldo apesar de tudo é positivo.⁵⁹

Eu tenho acompanhado um pouco as últimas turmas e tenho percebido que elas têm ficado cada vez mais silenciosa mais dificuldade de se expor, de perguntar, de participar, então é um trabalho intenso de fazer os alunos se colocarem, colocar suas

⁵⁶ Aluno graduação 4º período em entrevista realizada no dia 09 de Janeiro de 2007.

⁵⁷ Aluno graduação 2º período em entrevista realizada no dia 10 de Janeiro de 2007.

⁵⁸ Aluno graduação 4º período em entrevista realizada no dia 15 de Janeiro de 2007.

⁵⁹ Professor da Graduação dos Cursos de História do 6º período em entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2007.

dúvidas, suas reflexões, então eu acho um trabalho necessário que tem que ser feito pelo menos nesses primeiros períodos.⁶⁰

é uma relação boa, e uma relação que eles ainda vêm o professor, como a referência importante, mais do que nos últimos anos que eu acho que eles administram mais a relação com o professor diante de suas necessidades, mais do que entender a proposta do curso é eu gosto de trabalhar com o 2º período eu acho que eles ainda tem muito que aprender da dinâmica da Universidade e são bastante ingênuos em alguns aspectos mais eles são muito abertos, então acho que isso é muito bom.⁶¹

Bom eu venho de uma experiência de ensino médio e fundamental de quinze anos, então eu percebo que o aluno de primeiro ano de Universidade ele tem o comportamento muito semelhante ao aluno do ensino médio, é muito dependente do professor, pergunta o tempo inteiro as normas, as regras, como nós queremos as coisas, tem um laço muito forte, um vínculo muito forte com o professor.⁶²

Nesse confronto de percepções percebemos que existe um abismo entre a fala dos professores e a dos alunos. Os problemas mais explicitados pelos professores são a falta de leitura, de entendimento das normas da Universidade, a inibição dos alunos para questionar, a dependência que os ingressantes têm em relação aos professores. Assim na fala de uma professora fica evidenciada a sua preocupação com a questão da leitura,

Eu sou uma professora que eu acho que na universidade você tem que lê, e sobre tudo nos primeiros anos, por quê? Porque os alunos chegam aqui com a formação toda de leitura se não é zero é mínima, então há realmente uma dificuldade muito grande de alunos, isso é generalizado, com raríssimas exceções, mas exceções existem, os alunos não sabem ler mesmo, ou seja, não há uma compreensão, não sabem compreender um texto, então eu sou uma professora que eu dou leitura e costumo dar pelo menos 1 ou 2 livros pra ler com leitura integral. A escrita também, os alunos estão chegando aqui com problemas seriíssimos de letramento, seriíssimos, então eu

⁶⁰ Professor da Graduação dos Cursos de História do 4º período em entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2007.

⁶¹ Professor da Graduação dos Cursos de História do 2º período em entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2007.

⁶² Professor da Graduação dos Cursos de História do 2º período em entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2007.

também procuro trabalhar esse aspecto e se necessário realmente, antes quando eu percebia e isso é uma postura pessoal minha, não sei se é correto ou não, nunca foi conversada amplamente aqui, com os alunos e professores que trabalham com os primeiros anos, eu estou reprovando esses alunos, antes eu não fazia isso, porque eu achava que os colegas subseqüentes nas disciplinas eles iriam brecar, então eu só recomendava que era necessário a complementação, que era necessário fazer curso de português, re-visitar a gramática ou visitar a gramática, mas tal Ok, dava seis e passava, agora não, muitas vezes eu vejo que os alunos estão terminando o curso e vão ser professores com os mesmos sérios problemas de leitura, de escrita. Então eu quero insistir nesse aspecto, não é diminuição, é quase ausência de leitura quando vocês estão chegando aqui na Universidade, vocês quase não sabem mais o que é o arte-fato lê.⁶³

Além disso, alguns professores deixaram externar a sua falta de paciência para com as primeiras dúvidas dos alunos, afirmando que os mesmos têm que ter o mínimo de noção do que é uma universidade pública. Ao mesmo tempo, percebemos com os alunos que são poucos os docentes que se dispõem a dialogar e contribuir para a formação dos mesmos, enquanto membros da academia. Uma proposta sugerida por vários alunos e professores diz respeito a um certo cuidado para com os ingressantes, no sentido de que eles ainda estão num processo inicial de formação em nível superior. De acordo com uma das professoras entrevistadas, fica clara essa preocupação:

Tem que ter uma atenção, não acho que tem que tutelar, tratar como menininho porque se não a gente não alcança a autonomia que a gente quer para os alunos, mas também acho que não pode deixar cada um por si, mas acho que não precisa passar por esse trauma tem que ter atenção.⁶⁴

Os professores também se preocupam com o choque que os alunos passam ao ingressar na Universidade,

eu acho que a cabeça do aluno de terceiro período, de segundo período, principalmente de terceiro período é uma cabeça de transição e eles estão começando a entender como é a prática na Universidade, mas ao mesmo tempo ainda tem uma série, vamos dizer, não vou dizer vícios, porque não são negativos, mas ainda tem uma série de resquícios que vem do ensino

⁶³ Professor da Graduação dos Cursos de História do 2º período em entrevista realizada no dia 01 de fevereiro de 2007.

⁶⁴ Professor da Graduação dos Cursos de História do 2º período em entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2007.

médio. Então muitas vezes eles ficam na expectativa, embora eles não esperem mais é até contraditório de uma aula mais expositiva, teve uma vez, por exemplo, a pouco tempo eu lancei varias informações no quadro, que não é a pratica minha, nem acho que seja da maioria dos professores, e eles assustaram, falaram assim: acho que é a primeira vez que um professor escreve tanto no quadro, ou seja, eles ainda tem essa expectativa, ou essa imagem do professor, que não é a, vamos dizer, o professor efetivamente que eles tem na faculdade, então tem esse choque. E eu acho que tem o choque principal, é com a própria concepção de história que muda, eu estou falando isso não só dos alunos pra quem eu dou aula, mas eu acho que eu também passei, eu acho não eu tenho certeza, eu também passei por isso quando eu ingressei na faculdade de História e o que eu queria quando eu prestei vestibular certamente não foi o que eu encontrei ao longo da minha formação ou hoje como eu entendo como História, há uma diferença muito grande entre o que se entende como conhecimento de história do ensino médio e que vai começar a ser trabalhado, desenvolvido na Universidade, isso daí o professor tem que ter sensibilidade de perceber que não é de uma hora pra outra que o aluno vai deixar de pensar a história, conforme ela é pensada no ensino médio e já começar a render conforme se espera do historiador, ele está num processo de formação.⁶⁵

Embora em termos qualitativos todos os alunos se reconhecem privilegiados por poderem ter contato com os profissionais do Instituto de História da UFU, alguns reclamam da falta de didática de determinados professores, o que nos faz confirmar que existe sim um hiato entre a discussão teórica e a realidade no dia-a-dia da sala de aula. Enfim, torna-se urgente,

o empenho dos professores de história no sentido de desenvolver atividades que busquem aprimoramento e atualização na formação profissional, debate com (re)valorização da disciplina e do seu significado para o estudante e para o próprio exercício da cidadania.⁶⁶

Outro ponto instigante relacionado aos alunos dos cursos de história da UFU diz respeito aos motivos que levaram os estudantes a optarem por esse campo profissional. Questionados sobre essa escolha, eis algumas respostas dos estudantes:

⁶⁵ Professor da Graduação dos Cursos de História do 2º período em entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2007.

⁶⁶ ALMEIDA, Antônio; PÁDUA Alexia; SILVA Jorgetânia; RESENDE, Luzia Márcia. **O Ensino de História: Problemas e Perspectivas**. Cadernos de História, Uberlândia, 8(1): 41-47, mar.99/mar2000 p. 47.

porque era o curso que mais se identificava comigo e eu sempre quis ser professora.⁶⁷

A única profissão que eu me vejo é como professora de história.⁶⁸

Ah porque eu sempre me interessei pelo fator humano, sempre gostei de história, muito influenciado pelos professores de história, alguns bons que eu tive peguei gosto.⁶⁹

Como se nota, ainda é forte a relação entre a escolha do curso com alguma experiência anterior de afinidades com professores de história. Muito próximo a isso é a posição daqueles que destacam a vontade de tornar-se professor de história para contribuir de alguma forma com a educação do país. Isso, a nosso ver, deixa bastante evidente a importância e a responsabilidade do trabalho dos professores da Universidade, enquanto formadores dos futuros profissionais da educação e, no nosso caso, da História.

Outra observação que foi possível contatar no andamento da pesquisa foi a questão da evasão dos alunos nos Cursos de História da Universidade Federal de Uberlândia. Assim, com as entrevistas realizadas com os professores nos possibilitou perceber que nos primeiros períodos o índice de evasão é maior do que nos períodos finais do curso. Isso, entre outros fatores, se deve à falta de informação, por parte dos ingressantes, sobre o que é o curso de história. Muitas vezes os alunos ingressam sem um preparo para a carga de leituras e para a perspectiva de curso que irá frequentar. Na fala de um dos docentes dos cursos de graduação em história da UFU, isso fica bastante evidente:

as experiências dos alunos ingressantes são diversificadas. Eu noto que muitos deles vêm para um curso de história numa universidade pública, um curso superior sem a clareza ampla do que significa fazer um curso como esse. Às vezes vem para cá com informações esparsas do que seja um curso de história, então, chegam aqui e aí se deparam com uma outra realidade. É... alguns vêm com a informação daquele curso de história em bases mais tradicionais, que fica estudando a história como se fosse finita, limitada ao conhecimento livresco e tal. Chegam aqui, se deparam com uma discussão aberta, uma discussão teórica, uma carga de leitura muito elevada aí eles se assustam um pouco com isso. Outros não têm muita clareza do que

⁶⁷ Aluna graduação 4º período em entrevista realizada no dia 09 de Janeiro de 2007.

⁶⁸ Aluna graduação 2º período em entrevista realizada no dia 10 de Janeiro de 2007.

⁶⁹ Aluno graduação 6º período em entrevista realizada no 16 de Janeiro de 2007.

significa exatamente a profissão, talvez têm um pouco de informação do que é ser professor e não muito mais do que isso. Chegam aqui, descobrem que há outras possibilidades, se deparam com um curso que trabalha com a perspectiva da indissociabilidade entre ensino e pesquisa então já ficam sabendo logo no início que vão ter que fazer uma monografia... Eu entendo que um pouco dos trancamentos, desistências que acontecem logo na primeira fase se deve muito em função disso, né... De um desconhecimento anterior do que significa o curso e, aí, quando percebem que não é bem o que imaginavam, não têm muita motivação ou, então, em função de ter vindo para cá, para a história, sem convicção mesmo, digamos assim, sem um grau maior de informação, sem uma clareza, mais ampla do que significa o curso⁷⁰

Bom, dos que ficam até o fim acho que o nível de aproveitamento não é tão ruim não, não sei se um pouco em função dessa diversidade de avaliação e a própria prática metodológica de trabalho, as notas não costumam ser muito baixas não eles têm um nível de aprovação acima da média de aprovação. Agora há sim desistência no primeiro período, salas lotadíssima no primeiro mês de aula, depois já começa a diminuir eu não tenho esse número exatos né mas há uma desistência sim, acho que é um pouco o perfil desses alunos que vem pra história que quer derrepente um outro curso que se prepara aquele ano para outro vestibular, então há sim uma evasão.⁷¹

A partir das citações dos professores é possível notar que no primeiro período o índice de desistência, reprovação é maior que nos períodos que se seguem. Tais índices são muitas vezes atribuídos a falta de informação que os alunos tem sobre o curso, a carga de leitura elevada.

Observamos também a partir das falas dos professores que a falta de conhecimento em relação aos Cursos de História é uma dos fatores que levam os alunos a desistirem do mesmo. Uma boa alternativa está vinculada a necessidade de intensificação do estreitamento nos laços entre o ensino médio e fundamental com a o ensino superior, em particular, no que tange à Universidade pública. Nesse sentido, gostaríamos de salientar a iniciativa da pró-reitoria de graduação com o projeto “Vem pra UFU” que de certa forma tem contribuído para o estreitamento de relações entre a Universidade e a comunidade possibilitando os alunos de conhecerem um pouco mais

⁷⁰ Professor da Graduação dos Cursos de História do 6º período em entrevista realizada no dia 25 de janeiro de 2007.

⁷¹ Professor da Graduação dos Cursos de História do 2º período em entrevista realizada no dia 03 de fevereiro de 2007.

sobre os cursos oferecidos por essa instituição. Isso, ainda que não coloque fim à muitos dos problemas aqui levantados, com certeza contribuiria para um melhor esclarecimento dos alunos-candidatos sobre as potencialidades e limites de um curso superior, contribuindo, quem sabe, para diminuição das repetências e evasões e oferecendo melhores condições para formação de profissionais com capacidade de refletir e agir historicamente sobre a sociedade em que estão inseridos.

No que diz respeito à bibliografia utilizada nos primeiros períodos analisados nesta pesquisa, de maneira geral a biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia tem atendido às necessidades dos alunos e professores. Entretanto, um fator nos chamou atenção de forma bastante negativa: muitos dos livros utilizados encontram-se bastante danificados, por mau uso dos próprios usuários.

Disciplina	Período	Conceito	Temas Abordados	Época	Disponibilidade Bibliográfica (UFU)
Antropologia Cultural I	1º	Conceitos de Cultura, diversidade cultural, sociedades indígenas, rurais, complexas.	Conceitos básicos de Antropologia, percebendo a diversidade cultural; perspectiva relativizadora e crítica de valores estabelecidos em cada sociedade.	Contemporânea	Todos os livros utilizados na bibliografia básica da disciplina constam na biblioteca da UFU.
História Medieval	1º	Mentalidades/Culturas da Idade Média	Constituição e organização da sociedade Medieval e transformações ocorridas quanto ao trabalho burguês	Século V ao século X	Todos os livros utilizados na bibliografia básica da disciplina constam na biblioteca da UFU.
História Antiga	1º	Homem/Sociedade, poder político, cristianismo	Análise das relações de poder na sociedade e na cultura do mundo antigo.		50% da bibliografia básica constam na biblioteca da UFU.
Análise do Discurso (Português)	1º	Conceitos e inteligência de mensagens verbais e não-verbais.	Tipologias do discurso, análise de recortes semânticos do cotidiano.	Contemporânea	80% da bibliografia básica constam na biblioteca da UFU.
Introdução aos Estudos Históricos I	1º	Conceitos de História e seus múltiplos significados. Objeto de estudo do	Análise da história construída pelo discurso do poder, possibilidade de	Contemporânea	Todos os livros utilizados na bibliografia básica da disciplina constam na biblioteca da UFU.

		historiador, neutralidade, positivismo, fontes e documentos.	construção de História crítica.		
Introdução aos Estudos Históricos II	2º	Positivismo Comteano, conceitos de ordem e progresso, teoria dos três estados.	Estudo da teoria conceitual de Comte, Durkheim e Weber sua influência na historiografia atual.	Século XIX até os dias atuais.	50% da bibliografia básica constam na biblioteca da UFU.
Tópicos Especiais em História Medieval	2º	Imaginário Medieval, cultura, ideologia, história cultural.	Compreender o comportamento e a mentalidade do homem medieval.	Século V ao século XV	80% da bibliografia básica constam na biblioteca da UFU
História Moderna I	2º	Capitalismo, produção, trabalho	Formação do capitalismo, relações sociais de produção, movimentos religiosos.	Século XVI e XVII.	90% da bibliografia básica constam na biblioteca da UFU.
Antropologia Cultural II	2º	Indústria Cultural, Antropologia, teorias clássicas.	Identidade, Indústria Cultural, Imaginário, cultura e poder.	Contemporânea	70% da bibliografia básica constam na biblioteca da UFU.
Tópicos Especiais em Filosofia da História	2º	Estado, sociedade burguesa, eticidade.	Filosofia da História, Pensamento de Hegel, fundamentos ético-políticos.	Século XVII ao século XIX.	10% da bibliografia básica constam na biblioteca da UFU.
História da América I	3º	América-espenhola, fragmentação da cultura indígena.	Constituição da América Latina, colonização, agentes sociais e sua atuação política e cultural.	Século XV e XVI.	Todos os livros utilizados na bibliografia básica da disciplina constam na biblioteca da UFU

História Moderna II	3º	Burguesia , Revoluções burguesas.	Revoluções burguesas. A constituição da política burguesa enquanto ciência.	Século XVII e XVIII.	85% da bibliografia básica da disciplina constam na biblioteca da UFU.
História do Brasil I	3º	Escravos, cultura exploração.	Sociedade colonial brasileira, exploração do trabalho escravo.	Século XVI, XVII.	50% da bibliografia básica constam na biblioteca da UFU.
Introdução aos Estudos Históricos III	3º	Materialismo Histórico-dialético, idealismo.	Concepção de História para Hegel, concepção materialista da história.	Século XIX e XX.	80% da bibliografia básica constam na biblioteca da UFU

Dessa forma percebemos que muitos alunos ainda chegam à universidade sem saber realmente o que é uma Universidade, o que é um curso superior em uma instituição pública e muitas vezes nem mesmo entendem o que é História. Através da análise das fontes utilizadas nesta pesquisa observamos que ainda persiste no imaginário dos alunos, mesmo aqueles que optaram por fazer o Curso de História, uma imagem de história linear, factual, “tradicional” o que gera um choque ao ingressarem na Universidade e perceberem que a História é muito mais do que decorar datas e nomes, várias são as possibilidades de se trabalhar com a História.

Como é possível notar, são muitas as possibilidades de se trabalhar com essa reflexão acerca do ensino de história. Necessário se faz pensar uma maneira de superar este estado de dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - Encerrando para começar....

Este trabalho teve como objetivo a compreensão do trabalho docente, em especial no Ensino Médio e nos Cursos de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, bem como buscar através das fontes entender como a disciplina História é ministrada nas três séries do Ensino Médio e como os alunos ingressantes dos Cursos de História chegam à Universidade e como se comportam ao longo dos períodos iniciais do curso. Outra preocupação do nosso trabalho como foi procurar compreender a relação estabelecida entre alunos e professores da graduação.

Preferi colocar no título final essa provocação já que há muito o que fazer ainda a respeito do Ensino de História seja no ensino médio u mesmo superior. Como mencionado anteriormente os pesquisadores em muito têm se preocupado com o ensino de História no Ensino Fundamental e Médio, porém, poucas vezes voltado o olhar para a questão de como estamos formando os futuros profissionais de História e como é a relação e postura dos professores dos Cursos superiores de História.

Assim, pensar o sistema educacional no Brasil é extremamente importante, pois todos os dias, as manchetes estampadas pela imprensa falada, escrita ou televisada, destacam o “caos” a que o ensino chegou em nosso país. Por isso, a preocupação nessa pesquisa em refletir sobre a necessidade de melhoria do ensino fundamental, médio e superior, no nosso caso, com destaque especial para o ensino de história. Em pesem todas as discussões já realizadas a esse respeito, ao final desta pesquisa, mais uma vez se constata que um empenho para a melhoria do ensino requer mudanças que passam pela infra-estrutura das escolas, pelas questões profissionais, pela relação aluno-professor e pelas práticas pedagógicas associadas aos conteúdos praticados pelos professores. Entretanto, apesar de todos as dificuldades, os exemplos de esforço praticados por muitos profissionais em busca de alternativas para uma melhoria no processo de ensino aprendizagem é um alento para aqueles que continuam acreditando que a história enquanto área de conhecimento tem algo a oferecer em termos de formação para o exercício profissional e para a vida.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Marta & SOIEH, Rachel (orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.2003. 247p.

ALMEIDA, Antônio; PÁDUA Alexia; SILVA Jorgetânia; RESENDE, Luzia Márcia. **O Ensino de História: Problemas e Perspectivas**. Cadernos de História, Uberlândia, 8(1): 41-47, mar.99/mar2000.

APPLE, **Michael. Ideologia e Currículo**; tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982. 246p.

_____. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**; tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 267p.

_____. **Educação e Poder**; tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

BALDIN, Nelma. **O ensino de história: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública**. São Paulo, Pontificia Universidade Católica, 1985. 423p. (Tese de Doutorado).

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. 175p.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício do historiador**. Rio de Janeiro. Zahar. 2001. 159p.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre história**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Unesp 1991.

CABRINI, Conceição. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo, EDUC, 2000.

CARR, E.H. **Que é História?** 4ª edição Paz e Terra. Tradução: Lúcia Mauricio de Alverga.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**, 3ª ed., São Paulo: Editora Moderna, 1984, p.p. 3/14.

DÂNGELO, Newton. Vestibular e PAIES: o acesso à Universidade e as perspectivas da História no Ensino Médio. **Cadernos de História**, Uberlândia, 8(1): 55-60, mar.99/mar2000.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 111p.

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e Ideologia** – Marx e a Crítica da Educação / Mariano Fernández Enguita. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351p.

_____. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo; tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**, São Paulo: Dominus, 1972.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2004, 255p.

_____. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993, 169p.

FONSECA, Tais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora: São Paulo (SP): Paz e Terra.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. **A formação e a profissionalização de educador**: novos desafios. Brasília: CNTE, 1996.

FURET, François. **Da história-narrativa à história-problema**. In: A oficina da história. Lisboa: Gradiva, 1985, p. 81-98.

GENTILI, Pablo, ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 142p.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues. **História, memória e educação**: uma análise das contribuições do curso de história da UFU para a formação do professor/pesquisador. Dissertação BOM MEIHY, J. C. S. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996. 246p.

INÁCIO, Filho Geraldo. **Integração universidade / escola de 1º grau**: a formação de professor. Editor: Uberlândia: UFU/CEHAR, 1990.

KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula**: conceito, práticas e propostas. São Paulo. Contexto, 2003. 216p.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. **A história que se conhece, a história que se ensina**. Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia, 1997. 266p.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **A aula como processo**. Porto Alegre: Globo 1979.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **Ensinar não é transmitir**. Porto Alegre: Globo 1974.

MARSON, Adalberto. **Reflexões sobre o procedimento histórico**. In: Silva, Marcos ^a da (org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: marco Zero/ANPUH-Núcleo de São Paulo, 1984, p.37-64

MATTOS, Marcelo Badaró (org). **História: pensar e fazer**. Rio de Janeiro: LDH/UFF, 1998. 134p.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Pesquisa e ensino**. In: História. Pensar & Fazer, Rio de Janeiro, Laboratório Dimensões da História, 1998, p. 91.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de história**. São Paulo: Papirus, (1996). 132p.

OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. **Profissão docente: representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do ensino fundamental**. Uberlândia (1980-2000). 2007 (dissertação de Mestrado).

PEREIRA, Lusía Ribeiro. **Da memorização ao raciocínio histórico: o ensino de história na escola de 1º grau**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1987. (dissertação de Mestrado).

PICKERING, George. **O Desafio à Educação**. Zahar Editor, 1972. Tradução: Edmond Jorge.

SAMUEL, Raphael. **História local e história oral**. Revista Brasileira de História, v. 9, no 19, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, set/1989/fev.

SHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: Bittencourt, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998 p. 54-66

SILVA, Tomaz T. da (Org). **Trabalho, Educação e Prática Social – Por Uma Teoria da Formação Humana**. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 273p.

THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.