

MARIA ANGÉLICA CARDOSO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU NA
ESCOLA ESTADUAL
MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO
(1977–2002)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE/MS
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

Cardoso, Maria Angélica
Si164p O Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino de Primeiro
Grau na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado
(1977-2002) – Campo Grande, MS: (s.n), 2006.

Orientadora: Maria Emília Borges Daniel.
Dissertação (mestranda) – Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul.

1. História. 2. Ensino de História. 3 História das Disciplinas.
4. Cultura Escolar. - Pesquisa I. Daniel, Maria Emília Borges.
II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. III. O ensino de
História nas Séries Iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola
Estadual Maria Constança Barros Machado (1977-2002).

MARIA ANGÉLICA CARDOSO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU NA
ESCOLA ESTADUAL
MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO
(1977 – 2002)**

Dissertação apresentada, como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dr^a Maria Emília Borges Daniel.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE/MS
2006**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr^a Maria Emília Borges Daniel

Prof. Dr. Kazumi Munakata

Prof. Dr^a.Silvia Helena Andrade de Brito.

DEDICO

À Melyne e Fabrício,
Arley,
Amábily e Ricardo:
A força, a cumplicidade e o apoio
em todos os momentos foram essenciais.

À professora
Daura Lúcia Rodrigues:
Ainda nas séries iniciais soube ensinar-nos
o gosto pela leitura e pela História.

Aos professores
Maria Auxiliadora Cavazotti
e Sandino Hoff:
A eles devo os primeiros passos
nos caminhos da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, por proporcionar a bolsa de estudos que permitiu a realização desta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Maria Emília Borges Daniel, pelo companheirismo, dedicação e cumplicidade.

Aos componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. Kazumi Munakata, Prof^a Dr^a Silvia Helena Andrade de Brito e Prof^a Dr^a Eurize Caldas Pessanha, pelas valiosas contribuições, pela dedicação e paciência nas muitas consultas.

E também

Às diretoras da Escola Estadual Maria Constança, Marisa e Palmira, e aos funcionários e professores pelo carinho e atenção com que nos receberam.

Aos historiadores Alisolete Weingartner, Valmir Correa e Lúcia Salsa Correa, pela disponibilidade tanto nas entrevistas quanto no empréstimo de material.

Às ex-professoras, especialmente a professora Cândida dos Santos, aos alunos e ex-alunos da Escola Maria Constança que pacientemente nos acolheram e reviraram seus baús.

A Jaqueline, às vezes meio brava, mas sempre muito amiga e companheira, pelas orientações e assessoria.

À coordenação do Programa de Mestrado e aos seus professores, especialmente às professoras da Linha: Eurize, Maria Emília, Fabiany e Maria Adélia pelos debates que clarearam o delineamento deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, por esses dois anos de amizade e carinho. Em especial à Rosângela de Fátima C. França e à Marta Banducci Rahe, afinal compartilhar os mesmos ácaros tornou-nos mais próximas.

Aos amigos Gilberto Luis Alves, Carla Villamaina Centeno, Silvia Helena, Elcia Esnarriaga, Anaete Regina e Maria Cristina, pelo constante apoio e incentivo.

A todos os amigos que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse vencer mais uma etapa desse percurso.

Aos meus irmãos/as, cunhados/as e sobrinhos/as, especialmente a Ana Cristina, pela força e pelas orações.

A Onésio, meu pai, e à Maria de Lourdes, minha mãe, que pela força do exemplo, ensinaram-nos o valor do trabalho e da persistência.

À pequena Júlia que, para a minha alegria, tem sempre uma “musquinha pra vovó”.

Pelo apoio incondicional, pelo companheirismo, cumplicidade, carinho... Por tantas coisas! Meu agradecimento mais que especial a Sandino Hoff.

RESUMO

Esta dissertação tem por objeto de estudo o Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino de Primeiro Grau. Para apreensão do tema, buscou-se reconstituir historicamente – 1977 a 2002 – o ensino de História ministrado na Escola Estadual Maria Constança, em Campo Grande, MS, com o objetivo de verificar a natureza das diferenças entre a História escolar e a História acadêmica e de detectar a ação da cultura escolar na seleção e organização de seus conteúdos. Duas dimensões direcionaram o objeto de pesquisa: como se desenvolveu a disciplina escolar História? Como a cultura escolar processou a seleção de conteúdos impostos à escola? O estudo se baseou nas seguintes fontes: entrevistas semi-estruturadas com ex-professores, depoimentos e questionário aplicado aos ex-alunos; os documentos constantes no arquivo da Escola, o Relatório do Primeiro Seminário sobre o Ensino de Geografia e de História no Mato Grosso do Sul; a legislação pertinente; e o Projeto Político-Pedagógico da Escola. Diante dos resultados obtidos, constatou-se que as práticas escolares de História obedeciam a fatores externos, como a legislação, o currículo e as propostas curriculares e que os professores, na sua instituição escolar, viviam um conjunto de modos de ser, pensar e agir, sedimentado ao longo do tempo e que, de certa forma, revelava um desencontro com a cultura dos gestores e administradores. Esses fatores internos revelaram o papel da cultura escolar na seleção dos conteúdos de História. A pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq.

Palavras Chaves:

História das Disciplinas Ensino de História nas Séries Iniciais Cultura Escolar

ABSTRACT

This thesis has as object the teaching of History on the first grades of Elementary School. To apprehend the theme we reconstructed the teaching of History in a government school, Escola Maria Constança Barros Machado, situated in Campo Grande – MS, from 1977 to 2002, aiming to find out the nature of the differences between the History taught at schools and the academic History and also aiming to detect the role the school culture plays in the selection and organization of the contents. Two dimensions directed towards the object of this research: How was the school subject History developed? How the school culture processed the selection of the imposed contents on the schools. The study was based on the following sources: semi-structured interviews with former teachers, statements and a questionnaire applied to former students, the documents of the school files, the report of the First Seminar on Geography and History Teaching in Mato Grosso do Sul, the relevant legislation and Political – Pedagogical Project of the school. According to the results it was possible to verify that the school practices of the subject History obey external factors like legislation, curriculum and curriculum proposals and that the teachers, in their schools, used to live their way of lives, their way of acting and thinking, which were built along the years and that, in anyway, revealed the role the school culture plays in the History contents selection. This research was sponsored by Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq.

Key-words: The School Subjects History, the teaching of History on the first grades, School Culture

FIGURA

Figura 1 – Página do Livro Integrando o Aprender/ 3ª série73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grade Curricular/Primeiro Grau: I a IV	44
Quadro 2 - Grade Curricular/Primeiro Grau: V a VIII	44
Quadro 3 - Proposta de Conteúdos Curriculares/1984	57
Quadro 4 - Diário de Classe: 1ª série/1987	78
Quadro 5 - Descrição Comparativa: Diários da 2ª série/1978 e 1992	78
Quadro 5.1 - Descrição Comparativa: Diários da 2ª série/1982	79
Quadro 6 - Descrição Comparativa: Diários da 3ª série/1978	81
Quadro 6.1 - Descrição Comparativa: Diários da 3ª série/1982	81
Quadro 6.1 - Descrição Comparativa: Diários da 3ª série/1997	82
Quadro 7 - Diário de Classe: 3ª série/2001	83
Quadro 8 - Diário de Classe: 4ª série/1982	85
Quadro 9 - Diário de Classe: 4ª série/2001	86

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Programa de Treinamento/ Estudos Sociais	113
Anexo 2 - Questionário aplicado aos alunos da Sétima Série/Turma 2005	116
Anexo 3 - Depoimento da ex-aluna Marta	117
Anexo 3.1 - Trabalho de Estudos Sociais da ex-aluna Marta	118
Anexo 4 - Entrevista com os alunos: Rogério, Rivelino e Joaquim	122
Anexo 5 - Entrevista/Prof. Sônia	124
Anexo 6 - Entrevista/Prof. Ana	126
Anexo 7 - Entrevista/Prof. Mary	128
Anexo 8 - Entrevista/Prof. Márcia	130
Anexo 9 - Entrevista/Prof. Cristina	131
Anexo 10 - Processo Nº 105/77	132
Anexo 11 - Informação 170/76	139
Anexo 12 - Lei Estadual Nº 1.099/90	141
Anexo 13 - Página Inicial do Relatório do Primeiro Seminário sobre o Ensino de História e de Geografia no Estado de MS	142
Anexo 14 - Texto: O que entendemos por Estudos Sociais	145
Anexo 15 - Texto: Ensinando Ciências e Estudos Sociais nas séries iniciais	150
Anexo 16 - Texto: Técnicas Específicas e Recursos Didáticos para o Ensino de Estudos Sociais	152
Anexo 17 - Texto: Estudos Sociais	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 HISTÓRIA: UMA VISÃO PANORÂMICA	19
1.1 A História Escolar	19
1.1.1 O Ensino de História no/do Brasil	21
1.1.2 A Produção do Conhecimento como Fator de Determinação do Currículo	29
1.2 A História Acadêmica	30
1.3 A Natureza das diferenças entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica ...	33
1.3.1 Historiadores, Professores de História e Pedagogos	34
1.4 Disciplinas Escolares, Currículo, Cultura e Cultura Escolar	37
1.4.1 História das Disciplinas Escolares	38
1.4.2 Currículo	39
1.4.3 Cultura e Cultura Escolar	40
2 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: FATORES EXTERNOS	43
2.1 Abrem-se as Portas da Escola Maria Constança para as Séries Iniciais	43
2.2 O Ensino de História na Lei Nº 5.692/71	45
2.2.1 As Legislações Estaduais e o Ensino de História	48
2.2.2 O Primeiro Seminário sobre a Realidade e o Ensino de Geografia e de História no Mato Grosso do Sul	49
2.2.3 A Atuação da Secretaria Estadual de Educação: Propostas e Ações ..	57
2.3 O Ensino de História após a LDB 9.394/96	63
2.4 Algumas considerações	67
3 SALA DE AULA: A HISTÓRIA ENSINADA	69
3.1 Alguns Livros Didáticos adotados na Escola Maria Constança	70
3.1.1 Integrando o Aprender/3ª série	71
3.1.2 Vamos Conhecer o Mato Grosso do Sul: Estudos Sociais	74
3.1.3 Estudos Sociais: Mato Grosso do Sul	75
3.1.4 Coleção Vitória Régia/3ª série	76
3.1.5 Estudos Sociais: Campo Grande	76
3.2 O que Dizem os Diários de Classe	77
3.3 O Projeto Político Pedagógico: 1998	87
3.4 Dos Professores e Alunos	89
3.5 Configurando o Ensino de História	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
ANEXOS	113
BIBLIOGRAFIA	161

INTRODUÇÃO

Partindo de problemas encontrados na organização do ensino da História e da Geografia de Campo Grande, MS¹, – conteúdos reduzidos, limitados, apresentados como uma série de fatos a serem simplesmente decorados, memorização isolada da compreensão, desvinculação entre os conteúdos da História geral e regional, descontextualização – constatamos a necessidade de dar seqüência aos estudos monográficos, iniciados em 2000 no curso de graduação em Pedagogia. Em 2003, ao ingressarmos em um curso de pós-graduação *lato sensu*, voltamos a nos defrontar com os mesmos problemas, em outros contextos. Após analisarmos as questões que problematizavam as práticas escolares da disciplina História, novas questões surgiram, – questões ligadas aos conceitos desenvolvidos em sala, nas aulas de História, na 3ª série do Ensino Fundamental² – levando-nos a questionar a organização didática a partir das práticas escolares em relação ao currículo proposto. Tentar entendê-la implicou a escolha do objeto de estudo que formulamos neste trabalho.

Os problemas constatados durante anos de experiência na prática do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e analisados nas duas monografias, motivaram a busca por ampliar esse campo de ação, pois, quando se constata problemas que merecem ser pesquisados, o primeiro passo é colocá-los em condições viáveis de investigação. Além disso, tais problemas articulam-se às diversas políticas educacionais, aos programas³ que orientam os currículos e à frágil sistematização do conhecimento em sala de aula, local da materialização do currículo.

O caminho investigativo tornou-se real quando a proposta foi aceita pela linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, cujas atividades científicas concentram-se em estudos e pesquisas das práticas escolares.

¹ CARDOSO, M.A. *O ensino de História e de Geografia de Campo Grande na 3ª série do Ensino Fundamental*. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da UFMS. 2000.

² CARDOSO, M.A. *O ensino da História de Campo Grande: Uma questão de conceitos?* Monografia apresentada ao curso de pós-graduação *lato sensu*: Formação Docente para a Educação Infantil e Fase Inicial do Ensino Fundamental /UNIDERP. 2004.

³ Especificamente, nesse caso, referimo-nos à última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, às Diretrizes Municipais e à Proposta Pedagógica de uma escola da rede municipal. Pesquisa realizada para obtenção do título de especialista pela UNIDERP, em 2004.

A investigação deveria dar continuidade aos estudos anteriormente realizados. O tema permaneceu: daríamos continuidade aos estudos sobre *O Ensino da História Regional*. Os estudos bibliográficos e científicos dos conteúdos escolares para o ensino da História regional não existiam na mesma quantidade que em outras temáticas de ensino. Assim, o objeto de pesquisa que, numa primeira aproximação, caracterizou-se como *O ensino da Geografia e da História Regionais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental sob a Mediação do professor*, focalizou, num segundo momento, somente a História para, finalmente, tornar-se *O Ensino da História Regional*. No decorrer do curso de mestrado, tornaram-se mais claros e mais definidos o objeto de estudo e o método científico que deveria respaldar a investigação. O ensino da História regional, na Escola Estadual Maria Constança, investigado no período de 1954, ano do início das atividades da Escola em sede própria, a 2004, quando a Escola completou seu cinquentenário, foi o tema apresentado aos professores componentes da Banca de Qualificação.

Devido ao fato de o ensino da História regional não ter se configurado no período de 1954 a 1976, aparecendo somente em 1977, nas terceiras e quartas séries do Ensino de Primeiro Grau, como conteúdo integrante da História, redirecionamos a pesquisa. As investigações voltaram-se para o Ensino de História, tendo como campo o ensino em nível de Primeiro Grau, na Escola Maria Constança. O objeto de pesquisa equacionou, então, as práticas escolares da disciplina História – que já haviam sido pesquisadas – e seus conteúdos curriculares, ficando assim definido: O ensino de História nas séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança.

A hipótese principal enuncia que a escola exerce influência significativa na seleção e na organização dos conteúdos programáticos. Traçamos o objetivo geral que se enunciou da seguinte forma: configurar o ensino de História nas séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança, diferenciando-o de sua ciência de referência e detectando a ação da cultura escolar na seleção e na organização de seus conteúdos.

O problema definiu-se contendo duas dimensões que o sustentassem e que implicaram uma maior aproximação do objeto de pesquisa:

- Como se deu o desenvolvimento histórico-temporal da disciplina História?
- Como a cultura escolar age na seleção dos conteúdos?

Estudamos, primeiramente, os conceitos de História escolar e de História acadêmica em autores que se dedicam a fundamentar o tema, para verificar a natureza das diferenças e das aproximações entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica. Estudamos também o conceito de cultura escolar. Dessa forma, ao apresentar, sucintamente, o caminho percorrido na busca de explicações para a primeira dimensão pela qual nos aproximamos do objeto de pesquisa, estamos também indicando o conteúdo do primeiro capítulo: *História: Uma Visão Panorâmica*. Enunciamos dois objetivos específicos: estabelecer a influência, os liames e as diferenças entre a História escolar – o ensino de História – e a História acadêmica que vem a ser a ciência dos pesquisadores e dos cursos de graduação; e entender o conceito de cultura escolar.

“Abrem-se as portas da Escola Maria Constança para as séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau” é a frase que direciona o segundo capítulo intitulado *O Ensino de História nas Séries Iniciais: Fatores Externos*, que examina a legislação, os programas e as propostas adotados, buscando identificar os fatores externos que influenciaram a organização da disciplina. O objetivo específico do segundo capítulo é configurar a influência dos fatores externos na organização e seleção dos conteúdos que chegam à escola.

Apresentada a primeira dimensão, direcionamos o trabalho para a segunda dimensão do problema, tratada no terceiro capítulo, que analisa a ação da cultura escolar na seleção dos conteúdos. Intitula-se *Sala de Aula: a História Ensinada*. A prática escolar da disciplina História, exposta em materiais didáticos, diários de classe, trabalhos, e, principalmente, na atividade dos professores, revela a História ensinada e o papel da cultura escolar. Os objetivos específicos desse terceiro capítulo assim se enunciam: configurar a História ensinada nas séries iniciais do ensino de Primeiro Grau; e analisar como a cultura escolar processa a seleção dos conteúdos impostos à escola.

Encontramos o encaminhamento metodológico do trabalho nas pesquisas bibliográficas que fundamentam a linha de investigação. De acordo com os trabalhos realizados no campo da história das disciplinas e da cultura escolar, que buscam seus dados em fontes primárias, realizamos consultas aos documentos pertencentes à Escola: atas, livros de registros, diários de classe. Considerados como os principais agentes da cultura escolar, professores e alunos ganharam espaço, levando-nos a investigar materiais escolares a eles pertencentes com a finalidade de revelar

elementos da prática escolar. Buscando ainda elementos dessa prática, realizamos entrevistas semi-estruturadas com oito ex-professoras e aplicamos um questionário aos alunos da sétima série, turma de 2005. A opção pelos alunos dessa série deveu-se ao fato de que tais alunos fizeram parte da última turma da quarta série, em 2002, quando a escola encerrou o ensino para séries iniciais do Primeiro Grau. A análise do questionário suscitou novos elementos, o que nos dirigiu à coleta de depoimentos com quatro alunos que se disponibilizaram a relatar fatos marcantes, na quarta série, no ensino de História. Uma das professoras entrevistadas mencionou um seminário ocorrido em Aquidauana. Essa informação devia ser investigada. Tratava-se do *Primeiro Seminário sobre a Realidade e o Ensino de Geografia e História em Mato Grosso do Sul*. A legislação pertinente foi analisada, pois nela se encontravam as diretrizes e a base do ensino. A seguir, procedemos à sistematização dos dados nas respectivas categorias e à análise.

A escolha do lócus deveu-se ao fato de a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado ser considerada exemplar, ou escola-modelo. Antes mesmo de se impor por sua arquitetura moderna, o colégio já era considerado exemplar. Para Pessanha (2003, p. 31),

[...] é razoável supor que (...) a escola em questão tenha se tornado uma referência de educação mesmo para as escolas mais antigas, podendo ser considerada a referência mais importante para iniciar a análise da cultura escolar em Campo Grande.

Essa suposição pode ser confirmada, recorrendo-se ao Ofício 117/59 de três de outubro de 1959⁴, no qual foi registrada a visita da inspetora federal Sédicla Campos Cruz:

6/8/59 – Designada pela portaria nº. 814 de 17/6/59, visitei, nesta data, o Colégio Campo-grandense. É este estabelecimento-modelo de ensino secundário, conforme me foi dado verificar e tanto em sua parte administrativa como na didática também.

14/8/59 – [...] Assisti a algumas aulas, que me deram a certeza de que o ensino ministrado está à altura de sua grandiosidade.

Fundada em 1939, a escola foi o primeiro ginásio público em Campo Grande, sul de Mato Grosso, destinado a ministrar o ensino secundário fundamental. Resultado de uma mobilização política dirigida pela professora Maria Constança

⁴ Esse registro consta tanto no Livro de Ofícios Expedidos – 1959/1960 quanto no Livro de Ocorrências de 1956/1965. (Acervo da Escola Maria Constança).

Barros Machado, teve suas atividades iniciadas no prédio da Escola Joaquim Murtinho, na Avenida Afonso Pena, com o nome de Liceu Campo-Grandense⁵. Seu nome foi modificado para Ginásio Estadual Campo-Grandense, 1942-1953, e Colégio Estadual Campo-Grandense, 1953-1971, até receber o nome de sua fundadora: Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em abril de 1971. No mesmo ano, em agosto, houve nova mudança de nome: Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Maria Constança Barros Machado. A última alteração ocorreu em 1996: Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

A partir de agosto de 1971, a Escola Maria Constança, como ficou mais conhecida, atendendo às imposições da Lei nº 5.692/71, começou a organizar-se para atender às séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau, fato que se efetivou em 1977. Em 2002, sob nova legislação educacional – LDB nº 9.394/96 – a Escola encerrou o atendimento às séries iniciais. Daí a delimitação temporal desta pesquisa: 1977 a 2002, período em que a Escola Maria Constança atuou no ensino das séries iniciais do Primeiro Grau.

⁵ A grafia desse termo foi atualizada.

1 HISTÓRIA: UMA VISÃO PANORÂMICA

Ao apontar para a história dos conteúdos curriculares como o componente central da história das disciplinas, Chervel (1990, p. 187) adverte sobre a importância de relacionar o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão determinadas e aos resultados concretos que produzem. Para o pesquisador, a disciplina escolar deve ser estudada, considerando-se o papel histórico exercido pela escola. Portanto, não basta pesquisar a gênese, as finalidades e o funcionamento de uma disciplina por si só, mas, é imperativo investigar sua integração na cultura escolar. Para ele, os conteúdos escolares não são vulgarizações nem simples adaptações de um conhecimento científico, ou seja, de uma ciência de referência.

Refletindo sobre os escritos de Chervel, Bittencourt (2005, p. 40) afirma que é “fundamental conhecer a história das disciplinas para identificar os pressupostos que possibilitam entender os liames e as diferenças entre uma disciplina escolar e as ciências de referência, uma vez que cada disciplina possui uma história”. Esse é o nosso propósito neste capítulo: a partir do estudo da disciplina História entender os liames (ou as aproximações) e as diferenças (ou os distanciamentos) entre a disciplina escolar⁶ e sua ciência de referência, ou entre a História escolar e a História acadêmica, bem como a influência exercida por uma sobre a outra.

1.1 A HISTÓRIA ESCOLAR

Entendemos disciplina escolar como um conjunto de conhecimentos, elaborado por especialistas, identificado e dotado de organização própria para o estudo. Esse conhecimento, ao vincular-se à escola, estabelece novas relações de saber pela prática de seus agentes principais, ou seja, de professores e alunos. Neste item, abordaremos a disciplina escolar História como um conhecimento que, ao ser ensinado em sala de aula, proporciona novas relações a partir das atividades dos professores e dos alunos. Iniciamos afirmando que a disciplina História nem sempre se constituiu como disciplina escolar tal qual a entendemos hoje.

⁶ Optamos por utilizar o termo disciplina escolar por ser o termo usado nos textos oficiais e acadêmicos, como mostra Bittencourt (2005, p. 45): “O autor inglês (Goodson) entende a disciplina como uma forma de conhecimento oriunda e característica da tradição acadêmica e para o caso das escolas primárias e secundárias utiliza o termo matéria escolar (school subjects). Entre nós é comum, no cotidiano escolar, utilizar o termo matéria, embora se use, nos textos oficiais e acadêmicos, disciplina escolar”.

Para Fonseca (2003), os conteúdos de História, destinados ao ensino, ganharam importância nos tempos modernos, a partir da necessidade de formar as elites, sobretudo os herdeiros do trono europeu. Os colégios jesuítas, no século XVI, “já apresentavam temas de História em seus currículos, mas, de forma alguma, integravam um conjunto organizado de saberes e de procedimentos que poderia ser denominado de disciplina escolar” (FONSECA, 2003, p. 22).

Martins (2002, p. 34s) apresenta a pesquisa da historiadora francesa Bruter, segundo a qual, já no século XVII, é possível reconhecer nas práticas escolares uma didática específica para o ensino de História. Essa informação revela que o ensino de História antecede tanto a disciplinarização escolar quanto a acadêmica. Isso significa que houve ensino de História antes que esse saber tivesse adquirido contornos mais precisos de saber objetivo e de fundamentação teórica, e antes de sua afirmação científica.

Outra francesa, Hery (1999, p. 50) afirma que a renovação historiográfica dos anos 1880, na França, colocou o saber escolar sob a autoridade de um saber produzido por especialistas, submetido a normas e critérios de cientificidade. A autora, citando Lavissee, escreve que “profissionalizando-se, a pesquisa histórica dá à história ensinada a caução de ciência. É esta, e não mais a tradição, que irá servir de saber de referência aos conteúdos escolares e dar legitimidade intelectual ao ensino no Estado” (Id. p. 50).

Foi na França que, segundo Fonseca (2003, p. 23), a História se constituiu como disciplina escolar, em começos do século XIX, quando a “educação passou a ser vista como competência do Estado, no mínimo quanto à definição dos seus objetivos e ao controle das ações a ela relacionadas”, quando a organização dos sistemas de ensino público passou a preocupar-se com a formação de um cidadão adequado às transformações do sistema social e econômico provocadas pela consolidação do capitalismo e pelo fortalecimento das identidades nacionais. Também nesse momento, a História, como campo de conhecimento, passou a apresentar maior sistematização, constituindo-se como disciplina acadêmica. Ao longo do século XIX, a questão do método dizia respeito principalmente à investigação histórica – objetividade, procedimentos e pesquisa documental – mas também ao

[...] ensino de História nas escolas primárias e secundárias, que deveria obedecer a procedimentos específicos, como a adequação

da linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo, a utilização de imagens úteis à compreensão da história da nação (Id. p. 25).

Escrevendo sobre o mesmo tema, Martins (2002, p. 39) considera a possibilidade de pensar a relação entre saber acadêmico e saber escolar como uma relação de duplo sentido, já que, a partir do século XIX, a escola passou a demandar mais conhecimentos, a atribuir novas finalidades ao ensino e a requisitar maior produção de materiais didáticos, além de promover reformas curriculares.

A consolidação da História como disciplina escolar fortaleceu os objetivos nacionalistas. Ocupando posição central, devido à afirmação das identidades nacionais e à legitimação dos poderes políticos, cabia à disciplina

[...] apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. Isso ocorreu na Europa e também na América (FONSECA, 2003, p. 25).

A definição da História acadêmica e escolar nos países europeus, especificamente na França, tornou-se referência na organização do ensino de História no Brasil.

1.1.1 O Ensino de História no/do Brasil

Estruturou-se, em 1837, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, como instituição oficial e escola-modelo. Criado para formar uma elite intelectual, o colégio organizou os primeiros conjuntos de saberes que se constituiriam em disciplinas escolares. Sob a influência francesa, na História predominou a História da Europa Ocidental apresentada como a verdadeira História da Civilização, embora a História Sagrada tenha sido mantida porque religião e Império estavam unidos. A História Pátria, cuja tarefa era formar para a nacionalidade “surgia como apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel secundário” (NADAI, 1992/1993, p. 146), permanecendo, por muito tempo, dentro dos registros da História Universal; portanto, constituía um aspecto particular de um movimento mais geral de formação das nações européias. A construção e a consolidação da imagem de nação trouxeram a necessidade de sistematizar o saber, pois, “construir um saber sobre o passado nacional era um dos caminhos considerados mais acertados para que se reconhecesse

o país como uno” (TOLEDO, 2005, p. 3). Identificar uma unidade nacional e reconhecer o Império, como um e uno, resultou na construção do imaginário do Estado brasileiro enquanto nação. Foi com esse objetivo e direcionada para o ensino secundário que a História Pátria consolidou-se, em 1848, no Colégio Pedro II, como disciplina escolar autônoma. Foi a produção didática dos anos de 1860, sob a orientação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que, de fato, definiu os saberes sobre o passado nacional a serem ensinados e divulgados. Criado em 1837, o IHGB deveria

[...] construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira e formar, através do ensino de História, uma ciência social geral que (ensinasse) aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução (ABUD, 2004 p. 30).

De sua efetivação até o final do Império, o ensino da História Pátria foi determinado pelas idéias de nação, cidadão e pátria que a escola deveria legitimar. Enfatizaram-se a busca do equilíbrio social e a contribuição harmoniosa de todos os povos. O nacionalismo tinha um sentido novo diante das idéias centralizadas na etnia branca: o IHGB e o Pedro II incluíram os índios e os negros na identidade nacional, na intenção de evitar à nação possíveis conflitos. O ensino de História, altamente político e nacionalista, enaltecia a colonização portuguesa, a ação missionária da igreja católica e a monarquia.

Conforme Holanda (1957, p. 11-12), a partir de 1930, com as reformas decretadas pelo Governo Provisório, o Estado assumiu diretamente a direção da educação no Brasil que, desde 1854, estava subordinada às províncias que seguiam os programas do Pedro II. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções metodológicas, até então elaborados e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II, passaram a ser expedidos pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.

Para alcançar o objetivo de reforçar os sentimentos patrióticos da população, articulou-se à História a Instrução Moral e Cívica. O governo Vargas cuidou “da constituição da galeria dos heróis nacionais, pela instituição tanto de feriados e festas cívicas quanto da seleção dos personagens a serem cultuados” (NADAI 1992/1993, p. 151).

Nesse período, a Reforma Francisco Campos (1931) estabelecia que os conteúdos de História fossem dispostos por série e abrangessem a História Geral, do Brasil, e da América. As instruções metodológicas buscavam fortalecer o sentimento de identidade nacional, num processo de uniformização que “permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites” (ABUD, 2004, p. 34), orientando os estudos para a história biográfica e episódica. Embora consideradas o centro do ensino, tanto a História do Brasil quanto a da América tiveram seu espaço reduzido, pois, na prática, estavam diluídas na História da Civilização.

Em 1942, teve início uma nova série de reformas que abrangeu todos os ramos do ensino, tomando o nome de Leis Orgânicas do Ensino, também conhecida como a Reforma Capanema. Os novos currículos caracterizavam-se por serem predominantemente enciclopédicos, valorizando a cultura geral e humanística. A Geografia e a História Pátria voltaram a ser disciplinas autônomas e, ao lado da Educação Moral e Cívica, tinham a finalidade de garantir um estudo mais aprofundado da realidade do país.

Embora a Reforma Capanema tenha vigorado até a aprovação da Lei nº 4.024/61 que fixava as diretrizes e bases da Educação Nacional, os programas para o ensino de História passaram por algumas alterações promovidas pelo Ministério da Educação, em 1951, fazendo uma redistribuição da seriação dos conteúdos para os cursos ginásial e colegial. No entanto ensino de História pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais após este programa.

A promulgação da Lei 4.024/61 impôs à disciplina a função de formar o cidadão ideal para o Estado centralizado, além de formá-lo para o mercado de trabalho.

No período correspondente à ditadura militar, a disciplina foi posta a serviço do regime que defendia a formação de cidadãos ordeiros e de valores patrióticos. Revestida sob a denominação de Estudos Sociais, a História teve seus conteúdos reduzidos, esvaziados, cuidados para que não despertasse o ódio nem excitasse os ânimos da juventude, buscando a formação de crianças e adolescentes, obedientes à nova ordem. Junto à lei, que unificava as duas disciplinas em Estudos Sociais, o Estado instituiu, também, as licenciaturas curtas. Na polêmica em torno da formação do professor de Estudos Sociais, envolveram-se docentes universitários de História e

professores das redes de ensino. A década de 1980 chegou marcando o retorno da História como disciplina autônoma.

Acompanhando as mudanças ocorridas no seio da sociedade, a disciplina História tem permanecido nos currículos, assumindo a função de formar o cidadão crítico, ativo e consciente de seus limites e de suas possibilidades. Bittencourt (2004) escreve que, na elaboração dos currículos oficiais de História, tem-se claramente a intenção de formar o cidadão político, isto é, formar o eleitor, o indivíduo instruído para cumprir bem os seus deveres e conhecer os seus direitos, aquele com igualdades perante as leis. Na opinião da autora, não se intenciona formar o cidadão social, ou seja, o indivíduo com direitos a desfrutar os bens produzidos socialmente e que, além de cumprir bem com os seus deveres e conhecer os seus direitos, seja capaz de exercê-los sem depender de outrem. Ela conclui: “O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas” (BITTENCOURT, 2004 p. 20). A proposta de formação da cidadania, considerada essencial na atualidade, associa-se à da constituição de identidades, cabendo à História escolar instituir uma identidade nacional, entendida em suas relações com o local e o mundial.

Faz parte dos objetivos da história das disciplinas explicar a “emergência e a evolução das diferentes disciplinas escolares durante um determinado período” (SANTOS, 1990, p. 21). Nessa perspectiva, faremos uma descrição sucinta das mudanças na organização e na estruturação dos conteúdos da História ensinada nas escolas, especialmente nas primeiras séries do Primeiro Grau.

A) O Ensino de História para o Segundo Grau

Em 1971, a Lei nº 5.692 modificou a estrutura do ensino: o ensino primário e o curso ginásial passaram a compor o Ensino de Primeiro Grau com duração de oito anos. O curso colegial e os cursos profissionalizantes compuseram o Ensino de Segundo Grau. Nesse processo de mudanças, a História e a Geografia, anteriormente disciplinas autônomas, foram englobadas em Estudos Sociais para o ensino no Primeiro Grau (MEC. Parecer 853/71) e, no Segundo Grau, embora a disciplina História tenha sido mantida, teve sua carga horária reduzida, comprometendo significativamente seu ensino.

Valnir Chagas (1980), um dos elaboradores da lei e titular do Conselho Federal de Educação, explica que, nesse contexto, a Geografia e a História foram

encaradas na sua interdependência. Uma ensina o espaço, que inclui o homem; a outra destaca o homem em sua dimensão temporal; as duas convergem para uma visão integrada de homem e meio. Ao lado da Geografia e da História, a Organização Social e Política Brasileira – OSPB orienta todo o currículo para uma tomada de consciência da cultura brasileira em suas manifestações mais dinâmicas.

Os conteúdos a serem ensinados são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais. O ensino de História se mantém limitado aos programas de ensino e aos manuais didáticos cujo controle fica evidente na declaração do Sr. Jarbas Passarinho, ministro da Educação e Cultura na época, publicada na Folha de São Paulo, a 08 de julho de 1990, p. A3, e resumida por Guimarães Fonseca (2003, p. 45):

A declaração do Sr. Jarbas Passarinho, após 20 anos, dá uma idéia do significado das lutas travadas no período e daí a necessidade política “de depuração” dos textos de história e o incentivo a um ensino de História na América que não despertasse ódio nem excitasse os frágeis ânimos da juventude, mas, ao contrário, exaltasse a hegemonia americana e a importância disso para a América Latina.

Pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB – nº 9.394/96, o Ensino Médio deveria direcionar-se para uma educação geral formativa e sem a preocupação com a especialização profissional. A organização dos conteúdos estruturou-se por temas, tendo como preocupação maior aprofundar os conceitos aprendidos nas séries anteriores e ampliar a capacidade dos alunos para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar. Segundo Bittencourt (2005, p. 118), propõe-se não a formar um historiador, mas a dar mais autonomia intelectual aos jovens e a aprofundar o conhecimento histórico sobre a sociedade contemporânea.

B) O ensino de História para as Séries Finais do Primeiro Grau – 5ª a 8ª Séries

Os Estudos Sociais, da quinta à oitava série, foram tratados pela Lei 5.692/71, como área de estudos, ou seja, conjunto de conteúdos afins que se completam. Por essa concepção

[...] o programa estabelece que os conteúdos de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e OSPB sejam trabalhados de forma sistemática e integrada. A integração vertical e horizontal propostas não são radicalizadas como de 1ª a 4ª série; não há uma fusão dos diversos campos de conhecimento e as especificidades

de História e Geografia foram preservadas (GUIMARÃES FONSECA, 2003, p. 56).

A integração dos temas deveria ser feita pelo professor em seu planejamento a partir de uma lista de conteúdos de História, outra de Geografia, outra de Educação Moral e Cívica e outra de OSPB, elaboradas pelo Conselho Federal de Educação.

Em 1986, o núcleo comum do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, até então regidos pela Resolução nº 8/71, anexa ao Parecer nº 853/71, foi alterado pela Resolução 6/86 e pelo Parecer 785/86. Pelo novo Parecer, História e Geografia passaram a ser disciplinas distintas, mantendo, nas séries iniciais do Primeiro Grau, a denominação de Estudos Sociais, porém, sem a exigência de aglutinação. Nas outras séries, 5ª a 8ª, a integração dos conteúdos de Estudos Sociais foi desfeita, voltando a se constituir a História, a Geografia e OSPB e, no Segundo Grau, permaneceram a História e a Geografia.

As propostas, elaboradas a partir da LDB 9.394/96, para as séries finais do Ensino Fundamental, basearam-se, em sua maioria, em uma História social ou sociocultural. Como para as séries iniciais, também nas finais os conceitos são considerados básicos para o conhecimento histórico, destacando-se os de cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. Para Bittencourt (2005, p. 116), o domínio de tais conceitos torna-se relevante para assegurar a sistematização dos conteúdos porque existe um elenco de conteúdos predeterminados para cada série e de propostas baseadas em eixos temáticos ou em temas geradores.

Bittencourt (2005, p. 117) refere-se também aos métodos de ensino propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries finais do Ensino Fundamental. Diz ela que são decorrentes de uma concepção de História associada a uma concepção de aprendizagem, que não se limita à utilização de manuais didáticos, como únicos instrumentos pedagógicos, e leva à utilização de outros materiais como textos de jornais, literatura, imagens e música.

C) O Ensino de História para as Séries Iniciais do Primeiro Grau – 1ª a 4ª Séries

A década de 30 do século XX, segundo Bittencourt (2005, p. 66), foi marcada pela consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias. A Língua Portuguesa, a História, a Educação Moral e Cívica e a Geografia constituíram os conteúdos fundamentais para essa formação, sedimentando o culto aos heróis nas aulas e nas festas cívicas. Foi nesse período que

começaram a surgir propostas de substituição da História e da Geografia por Estudos Sociais, cujos conteúdos deveriam ajudar o aluno a inserir-se adequadamente em sua comunidade. Fundamentados nos estudos da psicologia cognitiva, os programas de Estudos Sociais foram desenvolvidos a partir da década de 30, aperfeiçoados na década de 50, adotados em escolas denominadas experimentais ou vocacionais na de 60 e, finalmente, impostos pela Lei nº 5.692, em 1971.

A fundamentação psicológica, na qual se pautou a disciplina de Estudos Sociais, propunha a introdução progressiva dos alunos nos temas da sociedade. Considerando que, a partir dos oito anos, a criança teria condições psicológicas e motivações para ampliar suas percepções sobre outros tempos e outros espaços, o ensino deveria começar com base na realidade mais próxima, mais imediata – o familiar, o escolar e o local. Nessa faixa etária, a inteligência da criança, em sua fase concreta, deveria ser estimulada e o método tornar-se-ia fundamental:

[...] no caso específico dos Estudos Sociais, pela observação e descrição do meio local. Devem-se observar e descrever situações de trabalho, a organização das ruas e praças, os transportes, etc., e incentiva-se muito a realização de visitas aos locais de interesse histórico e de excursões.[...] O importante nas atividades ou no método ativo é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema (BITTENCOURT, 2005, p. 75).

Conforme o Parecer 853/71, os estados, entre eles Mato Grosso do Sul (1977), definiram para as séries iniciais o campo de Estudos Sociais como atividades de Integração Social. Os conteúdos eram organizados a partir dos círculos concêntricos – estudos espaciais que partiam do mais próximo para o mais distante. Os estudos geográficos eram bastante reduzidos, como apêndices de uma Geografia local; a Educação Cívica trabalhava informações sobre os municípios, os estados, os símbolos pátrios, os deveres do cidadão e outros afins. As datas cívicas e as comemorações dos grandes acontecimentos e dos heróis nacionais acabaram sendo praticamente os únicos conteúdos históricos, principalmente na primeira e segunda séries.

Recentemente, as diretrizes para o ensino de História, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, propuseram a superação dos limites impostos pelos conteúdos embasados nos feitos heróicos, nos grandes acontecimentos e nas comemorações cívicas; sustentaram um discurso de mudanças e inovações. No entanto, poucas mudanças ocorreram. As datas comemorativas, parte integrante dos conteúdos para

as séries iniciais, nas propostas oriundas da Lei 5.692/71, foram mantidas. Ao seu lado, novas datas foram incorporadas como o Dia da Consciência Negra, o Dia da Mulher, uma nova abordagem do Dia do Índio, numa tentativa de aproximar o ensino do cotidiano do aluno, daquilo que ele vivencia diariamente.

Foi nesse sentido que, após a promulgação da Lei 9.394/96, a Secretaria de Educação Fundamental/MEC elaborou e publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que, segundo Bittencourt (2005), consolidou essa tendência. Os conteúdos foram organizados em eixos temáticos que procuraram, desde a fase inicial do ensino, introduzir noções e conceitos históricos que fossem trabalhados ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio. A cultura, a organização social e do trabalho e noções de tempo/espaço foram os conceitos básicos estabelecidos para o ensino nas séries iniciais. Partindo da história pessoal, a proposta atual difere dos círculos concêntricos. Se a proposta anterior partia do mais próximo para o mais distante, sem se preocupar com as relações e articulações aí existentes, esta busca as relações e as articulações entre o vivido pelos alunos, entre o que lhes é mais próximo e a História nacional, regional e mundial, procurando estabelecer diferenças e semelhanças entre o passado e o presente e entre as diferentes comunidades. Uma comparação entre as propostas expressas nos Pareceres e Resoluções resultantes da Lei 5.692/71 e as dos PCN, resultantes da LDB 9.394/96, não revela grandes diferenças concernentes aos conteúdos. O que se propõe como inovação é a abordagem de tais conteúdos. Enquanto a proposta dos Pareceres os abordava de forma mecanicista, apresentando uma História biográfica e episódica, os PCN buscam uma abordagem sócio-histórica pela qual os mesmos conteúdos são vistos uns em relação aos outros, buscando contextualizá-los e inseri-los na realidade mais próxima do aluno, ou seja, em seu cotidiano.

O item que acabamos de apresentar refere-se às finalidades definidas pelos legisladores que, mesmo pertencentes à história das políticas educacionais consideram também a produção cognitiva do conhecimento. Trata-se de um processo que transforma as finalidades em ensino associando-as ao desenvolvimento do alunado segundo a faixa etária. Conhecê-las torna-se importante porque determinam o que e quando a escola deve ensinar.

1.1.2 A Produção do Conhecimento Como Fator de Determinação do Currículo

A partir das influências da Psicologia na Educação, novas teorias educacionais se desenvolveram, principalmente as contribuições de Piaget (1980) e de Vygotsky (1989). Ainda que haja divergências entre eles, concernentes ao papel da linguagem e da mediação do outro, ambos reconhecem o papel ativo da criança na construção do conhecimento.

Enquanto Piaget (1980) considera que o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito ativo sobre a realidade, para Vygotsky (1989) esse mesmo sujeito não é apenas ativo, mas interativo. Para Piaget (1980), o desenvolvimento das estruturas cognitivas depende de fatores hereditários e da adaptação biológica, assentando-se o autor no neokantismo. Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento do indivíduo depende da riqueza cultural que o conjunto dos homens produziu; apropriando-se dessa cultura, o sujeito ativo colabora com a transformação da realidade, inscrevendo-se na construção da história.

Conforme Bittencourt (2005, p. 185), a teoria do desenvolvimento cognitivo sustentou muitos princípios da constituição dos conceitos, justificando a impossibilidade de os alunos, nas séries iniciais, dominarem conceitos abstratos, como, por exemplo, o tempo histórico. Isso porque conhecer historicamente implica uma análise que obedeça a determinados princípios, utilizando-se conceitos e noções para organizar os fatos. Com base na teoria do desenvolvimento cognitivo, torna-se impossível apreender muitas coisas em determinadas faixas etárias. Essa teoria “fundamentou muitas normas e ações pedagógicas de currículos nacionais e de outros países, os quais consideraram as etapas de desenvolvimento da criança” (Id. p. 186). Nos anos 60 e 70 do século XX, essa teoria foi alvo de muitas críticas por parte de educadores e psicólogos voltados para a aprendizagem de temas sociais.

Vygotsky (1989) reconhece os estágios de desenvolvimento cognitivo, mas defende a existência de uma interação muito próxima entre os conceitos espontâneos e os científicos, demonstrando que a apreensão do conhecimento científico pode ser proposta em situações de escolarização nas quais os conceitos espontâneos não desaparecem, modificando-se apenas. Para ele, o “aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1989, p. 101). Esse aprendizado começa muito antes de a criança

entrar na escola, pois, desde seu nascimento, se integra em uma história, em uma cultura e começa a construir seu desenvolvimento. Durante essa construção, estão presentes as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a linguagem dos indivíduos, estes a interagir com a criança em seu ambiente familiar e em outras instituições como a escola. Vygotsky (1989) atribui à escola um valor significativo, pois, é a aprendizagem escolar que produz a novidade no desenvolvimento da criança desenvolvendo nela a capacidade de adquirir, progressivamente, o desenvolvimento dos conceitos através da aprendizagem organizada e sistematizada.

Portanto, segundo Bittencourt (2005, p. 189) a eficiência do ensino está comprometida com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também, relacionada às estruturas de conhecimento adquiridas pela experiência e pelo convívio sociais. Quanto ao conhecimento histórico, essa posição torna-se relevante, pois deverá considerar

[...] as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens em seu cotidiano. A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por seu intermédio (BITTENCURT, 2005, p. 189).

Partindo desses princípios – nível de desenvolvimento cognitivo e estruturas de conhecimento adquiridas pela experiência e convívio sociais – é que são elaboradas muitas propostas não só para a História, mas para o ensino escolar, de um modo geral. Esse princípio gerou a idéia de que o ensino deve partir do mais próximo à criança, da realidade imediata; é necessário não só partir do mais próximo, como também, considerar as experiências vividas por ela.

Levantar esses dados fez-se necessário, pois, eles foram responsáveis diretos pela elaboração dos currículos e pela seleção dos conteúdos, principalmente, para as séries iniciais do ensino de Primeiro Grau.

1.2 A HISTÓRIA ACADÊMICA

A função da História, desde seu início, foi dar à humanidade uma explicação sobre sua origem. Para Borges (1986, p. 44), a História “significa, ao mesmo tempo, os acontecimentos que se passaram e o estudo desses acontecimentos”. Esta ambivalência, segundo a autora, era contornada pelos historiadores, acrescentando os termos acontecimento ou processo ao termo História.

Assim, a História-acontecimento “é a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade. É a história do processo de transformação das sociedades humanas, desde o seu aparecimento na terra até os dias em que estamos vivendo” (BORGES, 1986, p. 45). São, enfim, os acontecimentos históricos que são o objeto de análise da História-processo, ou seja, da História-conhecimento. São as transformações, pela quais passaram as sociedades humanas, que a História busca desvendar.

Desde os primórdios, os homens buscavam uma explicação para sua origem e sua vida. Inicialmente, tais explicações eram fantásticas, mágicas. A história da humanidade passou por explicações mitológicas e teológicas antes de entrar no período moderno quando o homem se colocou como objeto central. O conhecimento não partiu mais de uma relação divina e se formou por uma concepção não teológica do mundo e da história. Com o aperfeiçoamento das técnicas, o homem passou a dominar cada vez mais a natureza.

Uma das explicações para o nascimento da História, tal qual a entendemos hoje, refere-se ao momento em que a produção artesanal foi superada pela produção manufatureira, no século XVII. Sabe-se que a organização da produção artesanal permitia o livre criar e agir das pessoas em seu trabalho. Esse atuar livre ficou limitado na nova fase da produção quando a manufatura dispôs o trabalho em série e o racionalizou por meio de normas que unificaram as atividades coletivas. A forma nova de produzir despertou o sentido de se entender a sociedade como um processo governado por leis objetivas, universais, dominantes sobre o agir dos homens, criando uma nova consciência social. Essa nova consciência levou os indivíduos a entenderem, também, as ciências que se formavam, negando-lhes o caráter particularista e atribuindo-lhes validade geral, generalizante, ampla, universal, como, por exemplo, a Sociologia, a Economia Política e a História. A partir da criação de um pensamento burguês, provindo da racionalização crescente da atividade econômica e da coisificação das relações sociais que subordinaram a vontade dos indivíduos a um poder autônomo da produção geral da riqueza, a constituir-se de forma idêntica e geral, a consciência dos homens, captou leis universais e objetivas e construiu uma lei do movimento da história, de validade universal. Essa concepção social burguesa voltou-se a teorias sociais de alcance universal, superou as histórias particularistas e criou uma História universal (KOFILER, 1971, p. 79s). Fonseca (2003, p. 21) posiciona a origem da nova ciência, referindo-se de forma idêntica à

História: “somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos...”

No entanto, sua consolidação enquanto disciplina acadêmica, também entendida como ciência erudita ou de referência – aquela produzida e ensinada em centros universitários, originárias de pesquisas com rigor científico – ocorreu somente no final do século XIX, à época dos sistemas nacionais de ensino. Conforme Martins (2002, p. 32), a disciplina tinha o objetivo de demarcar espaços:

Sobre a História como disciplina acadêmica, campo de ação do historiador, Noirel (1990) escreve que ela surge como um *métier*, de profissionais formados e remunerados como tal, no final do século XIX, como uma tentativa de demarcar espaços de autonomia da disciplina histórica que até então, na França, era fortemente dominada pelas áreas literárias e filosóficas.

Os estudos históricos evoluíram e se consolidaram enquanto ciência. Para Boutier e Julia (1998, p. 21) “com a conquista de novos objetos e novos territórios, a acumulação de trabalhos eruditos, o aprofundamento dos métodos e o avanço da informática, a prática do historiador foi grandemente renovada”. Para esses autores, não pode haver História senão a erudita, baseada na coleta metódica de dados, na construção do objeto de estudo pela formulação de questões ou hipóteses, na definição das bases documentais e na escolha dos procedimentos de análise.

Atualmente, a História aproxima-se cada vez mais de outras áreas do conhecimento. A partir do século XX, a disputa pelo espaço com as novas ciências sociais a levou a uma renovação na produção, conferindo formas de reflexão sobre os acontecimentos e fornecendo novas condições de interpretação. Diversos referenciais teórico-metodológicos inscreveram-se na academia (BITTENCOURT, 2005, p. 140s.).

Na década de 80 do século passado, houve uma aproximação dos estudos da História com os da Antropologia, nascendo daí a História Cultural que incluiu novos temas – os povos sem escrita⁷ – à historiografia, o que se tornou essencial. Hoje a História Cultural busca vincular a micro-história com a macro-história tornando-se conhecida como a Nova História Cultural. Outros grupos têm procurado renovar a pesquisa também no campo da História da Educação, como os trabalhos realizados

⁷ Segundo a maioria das obras didáticas, a História se iniciava após a invenção da escrita (BITTENCOURT, 2005, p. 149).

pelo grupo do professor Héctor Rubén Cucuzza, em Lujan, Argentina, sob a denominação de História Social da Educação.

Vários historiadores têm-se dedicado ao estudo do tempo presente, também chamado de História Contemporânea. Essa abordagem se dedica à pesquisa de temas atuais e aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre um passado muito próximo também conhecido como História Imediata.

Esse processo de renovação refletiu fortemente tanto na historiografia quanto no ensino de História, tanto em outros países quanto no Brasil.

1.3 A NATUREZA DAS DIFERENÇAS ENTRE A DISCIPLINA ESCOLAR E A DISCIPLINA ACADÊMICA

Consideramos dois aspectos no estudo da disciplina escolar e da acadêmica: que o caminho percorrido pelo ensino de História antecede tanto ao da disciplina acadêmica quanto ao da disciplina escolar; que a disciplinarização da História escolar ocorreu no início do século XIX, enquanto que a disciplinarização acadêmica efetivou-se somente no final desse século. Seguimos, então, a tarefa de verificar as aproximações e os distanciamentos entre a disciplina escolar e a acadêmica, iniciando pela influência exercida por uma sobre a outra. Vários autores abordaram a questão, entre os quais destacamos Goodson (1995), Chervel (1990), Noiriél (1990)⁸, Furet (s/d)⁹, Bruter (1997)¹⁰, Moniot¹¹ e as brasileiras Abud (2004), Martins (2002) e Bittencourt (2005).

Goodson (1995) e Chervel (1990) defendem a autonomia relativa das disciplinas escolares. Para eles, uma disciplina não é uma simples transposição didática do saber erudito. Acrescentam que é fundamental uma análise histórica do papel exercido pela escola no interior da qual se formam as disciplinas, muitas vezes, sem ligação nenhuma com a ciência de referência.

Para Noiriél (1990) e Furet (s/d) prevalece a concepção de que a disciplina acadêmica redefiniu a disciplina escolar. Nenhum dos dois levanta a hipótese de que o inverso possa ocorrer. Furet vai mais longe: a disciplinarização acadêmica tornou-

⁸ NOIREL, Gérard. Naissance du métier d'historien. *Genèses – Revue Trimestrielle*, Paris: Bélin, n° 20, p. 4-23, sept. 1995 (Apud MARTINS, 2002, p. 32-49).

⁹ FURET, F. O nascimento da História. In *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d. (Apud MARTINS, 2002, p. 32-49).

¹⁰ BRUTER, Annie. *L'Histoire enseignée au grand siècle – naissance d'une pédagogie*. Paris: Belin, 1997. (Apud MARTINS, 2002, p. 32-49).

¹¹ Apud Bittencourt (2005), p. 48.

se responsável tanto pelas profundas transformações pelas quais passou o ensino de História na escola secundária francesa quanto por sua implantação no ensino primário.

Bruter (1997) demonstra que o ensino de História antecede à disciplinarização acadêmica e garante que não se trata de uma simples transposição didática, pois:

[...] além do movimento de transformação interna da área de História, e da utilidade atribuída aos estudos históricos pelo Estado e pelos movimentos sociais, é na definição das normas pedagógicas, bem como na dinâmica escolar (...) que a disciplina é formada (Apud MARTINS, 2002, p. 36).

Henri Moniot (Apud BITTENCOURT, 2005, p. 48), ao analisar a História escolar conclui que o ensino assegurou, no final do século XIX, a existência da História acadêmica. A divisão dos períodos da História, – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea – criada para organizar os estudos escolares, acabou por definir a divisão das cadeiras ou disciplinas históricas universitárias bem como as especialidades dos historiadores.

Autonomia relativa, interferências, redefinição e influências são relações variadas e articulações complexas, como alerta Bittencourt (2005, p. 49), que não podem ser entendidas como um processo mecânico e linear. Especificamente sobre a História, é sabido que a disciplina escolar tem seu próprio perfil, mas há um intercâmbio entre a história acadêmica e a escolar. Se, por um lado, os objetivos diversos de uma disciplina impõem diferentes formas de selecionar conteúdos e métodos, por outro, a formação de professores vem dos cursos acadêmicos, o que provoca uma necessidade constante de diálogo entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica. No entanto, é justamente na formação que tem início uma série de diferenças que caracterizam cada uma delas.

1.3.1 Historiadores, Professores de História e Pedagogos

No Brasil, a disciplinarização acadêmica ocorreu no mesmo tempo da disciplinarização escolar; nasceram gêmeas, confundindo-se em seus objetivos que giravam em torno da nacionalidade. É preciso retomar o ensino de História no Brasil, na parte em que tratamos da influência do Colégio Pedro II. Acrescentamos que os membros do IHGB lecionavam, também, como professores catedráticos no Colégio Pedro II:

Os membros do IHGB eram professores do Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização (ABUD, 2004 p. 30).

Esses professores, que escreviam a História nacional e elaboravam o programa de História, no século XIX e no início do XX, não eram formados em História, mas eram “dotados de gosto pela pesquisa em arquivos e bibliotecas [...] acabavam por desenvolver um *métier de historien*” (MARTINS 2002, p 46). Para a autora, a formação de professores em nível universitário pode ser considerada um dos principais momentos na separação entre a disciplina acadêmica e a escolar. Segundo ela, foi a criação da Universidade de São Paulo – USP, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934, que marcou o início de uma produção eminentemente acadêmica. Cabe esclarecer que, ao nos referirmos à disciplinarização acadêmica da História como decorrente da criação do IHGB, estamos falando da produção da História resultante de estudos mais profundos e de pesquisas bibliográficas realizadas pelos catedráticos do Instituto. Uma produção eminentemente acadêmica, baseada em estudos e pesquisas científicas, só ocorreu com a criação da USP.

Parece estranho Martins (2002, p.47) afirmar que a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, dentro dela, a Seção de História e a formação universitária dos professores “pode ser considerada um dos momentos mais significativos na separação entre a História acadêmica, especializada, e a História escolar”, pois foi ali que se efetivou uma produção eminentemente acadêmica que ampliou enormemente os conhecimentos históricos. É preciso entender que a autora está analisando o distanciamento, sem se pronunciar sobre o valor da formação acadêmica. O mesmo vale para um outro fator que acentuou esse distanciamento: a criação das licenciaturas e do bacharelado. As licenciaturas firmaram-se em relação ao exercício do magistério, e o bacharelado produziu a formação do pesquisador. Nesse sentido, a formação diferenciada resultou, também, em diferenciações de atuação profissional do professor (Id, p. 49). Para Martins (2002, p. 48), a criação dos cursos de pós-graduação, em 1968, localizou as pesquisas históricas no campo universitário, delimitando o espaço do historiador. Do pesquisador, espera-se que conheça a historiografia, as técnicas de investigação, os pressupostos teórico-

metodológicos e os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Do professor, espera-se que conheça os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos.

Também a criação dos sistemas de ensino ajudou na diferenciação entre disciplina escolar e disciplina acadêmica. Conforme Martins (2002, p. 91), assim como o conhecimento histórico passou a ser produzido nas universidades ou em institutos de pesquisa, de formas diferentes e atendendo a objetivos diferentes, a criação dos sistemas de ensino promoveu uma diferenciação relativa aos programas curriculares e à formação do professor, já que esses sistemas seriam os responsáveis pela efetivação da educação nacional. Criou-se a partir daí um distanciamento entre historiadores, professores de História e pedagogos. Se os primeiros tinham o objetivo de atuar na produção do conhecimento, os segundos, professores especialistas, por sua vez, foram formados para atuar no Ensino de Segundo Grau e nas séries finais (5^a a 8^a) do Ensino de Primeiro Grau. Nas séries iniciais, atuava um terceiro profissional que embora devesse trabalhar com o ensino de História, não tinha tal formação. Às séries iniciais, coube a regência de um pedagogo cuja formação polivalente o habilitava para ministrar a História, a Geografia, as Ciências, a Língua Portuguesa e a Matemática.

Os fatos históricos que marcaram e marcam a história da humanidade estabelecem os liames entre a História acadêmica e a História escolar. As influências de uma sobre a outra são reconhecidas pelos historiadores ainda que sob aspectos diferentes. Estabelecem-se, então, os distanciamentos que se traduzem da seguinte maneira: enquanto a História acadêmica trabalha com a historiografia, as técnicas, os procedimentos de investigação e o tratamento das fontes, a História escolar trabalha com os fatos históricos oriundos de pesquisas acadêmicas, organizados segundo as necessidades do ensino escolar. A História acadêmica é diferente da História escolar, como mostra Munakata (2005, p. 294), isso porque sua linguagem não é compreensível, principalmente para os alunos das séries iniciais do ensino. Para eles, a linguagem deve ser clara e coesa e, à medida que ascendem às novas séries, aproximam-se mais da linguagem universitária e, dos conteúdos acadêmicos, no caso de optarem pela graduação em História.

Enquanto a disciplina acadêmica objetiva formar um profissional, no caso um historiador ou um professor especialista, “a disciplina escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na

sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT, 2005, p. 47).

A História escolar, como parte de um sistema educacional, embora mantenha, conforme Bittencourt (2005, p. 39), relação com a disciplina acadêmica e sofra influências de fatores externos, redefine-se constantemente, mantendo uma lógica particular que depende do conhecimento histórico veiculado pela escola. Seus conteúdos e métodos não podem ser entendidos separadamente, tampouco vistos como vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outro lugar, pois suas finalidades não decorrem simplesmente da ciência de referência, mas de valores e interesses inerentes à cultura escolar.

Ao estabelecer as diferenças ou os distanciamentos que ocorrem entre a História ensinada e a História ciência, há que se buscar referências teóricas mais amplas, anteriores à prática escolar, em cujo interior se encontram as duas categorias citadas. Trata-se de entender as disciplinas escolares e a cultura escolar.

1.4 DISCIPLINAS ESCOLARES, CURRÍCULO, CULTURA E CULTURA ESCOLAR

Bittencourt (1999, p. 147) informa o interesse dos pesquisadores pela história dos currículos:

A história dos currículos e das disciplinas escolares tem sido objeto de pesquisas nas últimas décadas e o interesse historiográfico sobre esta temática articula-se às indagações sobre as redefinições de políticas educacionais e problemáticas epistemológicas.

Esse estudo, que se debruça sobre as práticas de ensino e sobre os materiais escolares, é considerado relevante porque, conforme Bittencourt (Id. p. 147), busca

[...] justificar e compreender o papel e o significado de cada uma delas na definição dos novos currículos, e preocupando-se, entre outras dimensões, em identificar e apreender o conhecimento escolar por elas produzido.

É nessa perspectiva que buscamos em Chervel (1990), Goodson (1995) e Bittencourt (2003) a resposta para: o que é fazer história das disciplinas escolares?

1.4.1 História das Disciplinas Escolares

O objeto de nosso estudo – o ensino de História – investiga uma das disciplinas que compõem o núcleo comum da grade curricular das séries iniciais do Ensino Fundamental. O emprego do termo disciplina escolar será constante no decorrer desta dissertação, havendo necessidade de precisar esse conceito, como afirma Bittencourt (2003, p. 29): “É imperativo um posicionamento na investigação quanto à noção de disciplina escolar porque dela depende a fundamentação teórico-metodológica do pesquisador”.

Iniciando a explicação de disciplina escolar, buscamos Chervel (1990) que, em seu artigo *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, mostra que, até o final do século XIX, o termo disciplina e a expressão “disciplina escolar” designavam tão somente a vigilância dos estabelecimentos e a repressão às más condutas. Depois, em 1870, o termo fez par com o verbo disciplinar e passou a designar um sinônimo de ginástica intelectual a disciplinar a inteligência das crianças. No sentido de conteúdos de ensino, o termo está ausente dos dicionários do século XIX, aparecendo somente nos primeiros anos do século XX quando “passa a significar matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 179). Após a I Guerra Mundial (1918), o termo se torna uma classificação das matérias de ensino

[...] independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (Id. p. 180).

O uso do termo, nesse novo sentido, aconteceu após as primeiras décadas do século XX, “quando a evolução da sociedade e dos espíritos permite contrapor à disciplina literária uma disciplina científica” (Id. p. 180).

Ao chamar a atenção para a limitação do termo, Chervel (1990, p. 185) afirma que ele se aplica tão somente às idades de formação, seja ela primária ou secundária, ligando assim disciplina ao aluno: “as disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (Id. p. 186); sua especificidade se encontra nos ensinamentos da “idade escolar” quando as crianças e os adolescentes estão imersos nos processos disciplinadores e evoluindo aos ensinamentos cada vez menos disciplinares e cada vez mais científicos. Aplicadas nas idades de formação, “as

disciplinas escolares fazem parte dos currículos e constituem saberes [...] que circulam no cotidiano das salas de aula” (BITTENCOURT, 2003, p. 9).

1.4.2 Currículo

Para Goodson (1995, p. 67s), a história do currículo deve estar centrada na história social, ou ainda, na epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos desse conhecimento, pois o currículo não se constitui de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Sendo assim, o autor alerta para a inadequação de se afirmar que o mais importante é a prática em sala de aula, mas, antes, é preciso compreender os parâmetros anteriores a essa prática. Esses parâmetros anteriores correspondem ao currículo escrito que “nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Id. p. 21).

No entanto, há riscos, caso se estude somente o currículo escrito, que se evitam quando se distingue currículo escrito e currículo como atividade em sala de aula, ou seja, currículo ativo. Sabendo que o currículo escrito tem por base o que podemos definir como os principais ingredientes do curso de estudos, ou seja, os conteúdos apresentados para estudo, um vínculo entre currículo e prescrição foi forjado desde muito cedo e, com o passar do tempo, fortaleceu-se, ganhando poder “para determinar o que devia se processar em sala de aula” (Id. p. 33) tanto quanto para diferenciar. “Isto significa que até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava ‘mundos’ diferentes através do currículo a elas destinado” (Id. p. 33).

Estabelecidas as diferenças, Goodson afirma que o currículo é uma construção social, primeiro em nível de prescrição e depois em nível de processo e prática, pois

[...] o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição, como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição quanto em nível de interação (GOODSON 1995, p. 78).

1.4.3 Cultura e Cultura Escolar

Ao traçar o desenvolvimento das relações sociais da cultura, Williams (1992) mostra como ela vai-se modificando à medida que se modificam os meios de produção e que sua análise não deve ser exclusivamente economicista. Além de analisar a estrutura político-economicista, é necessário estudar, também, o produto dessa estrutura que se manifesta culturalmente, enquanto resultado das trocas nas relações sociais.

Considerando que as relações sociais tiveram início “no decorrer do uso ou da transformação do mundo material não-humano”, Williams (1992, p. 109) analisa o desenvolvimento dessas relações do biológico ao social, apontando conquistas e dificuldades, chegando ao desenvolvimento da alfabetização como uma necessidade a partir de uma prática cultural que se desenvolveu paralelamente ao mercado, isso porque “a revolução industrial, entre outras coisas, produziu necessariamente a alfabetização generalizada”.

Sobre cultura, Williams (1992, p. 182) afirma:

[...] jamais é uma forma em que as pessoas estão vivendo, num certo momento isolado, mas sim uma seleção e organização, de passado e presente, necessariamente promovendo seus próprios tipos de continuidade.

Nesse sentido, “pode-se dizer que está implícito no conceito de cultura ser ela capaz de ser reproduzida; e, além disso, que, em muitos de seus aspectos, a cultura é, na verdade, um modo de reprodução” (Id. p. 182). Reprodução entendida não apenas no sentido comum de cópia, nem somente no sentido da biologia de fazer um novo organismo dentro da mesma espécie, mas podendo reter algumas de suas indicações gerais, utilizando-as para pensar e não para submeter. Portanto, podemos

[...] falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor a qual é garantida pelo direito de propriedade e por outras relações econômicas, instituições estatais e outras formas políticas, e formas religiosas e familiares existentes e autoperpetuadoras (Id. p. 184).

A cultura torna-se um repertório, um fundo no qual a educação busca extratos para fins didáticos, o que configura a cultura escolar. A escola é o espaço no qual

[...] foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003, p. 1).

A definição de cultura escolar, dada por Julia, (2001, p. 10) abarca normas e práticas coordenadas às finalidades do ensino:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Tanto Julia (2001, p. 11-13) quanto Chervel (1990, p. 183) indicam uma lacuna nas pesquisas voltadas para o interior da escola. Assim como Chervel, Julia vê a possibilidade de preenchimento dessa lacuna nas pesquisas no campo da História das Disciplinas que

[...] tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a construção das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p. 13).

Aberta a “caixa preta”, descobre-se uma gama de elementos e possibilidades disponíveis para o exame da cultura escolar. A forma de examinar esses elementos pode levar a falsas afirmações: uma, de que não há inovação pedagógica; outra, que ressalta a novidade das idéias de um pensador em relação aos outros, concedendo-lhe originalidade absoluta. Uma nova forma de análise implica recontextualizar as fontes tanto aquelas das quais dispomos quanto aquelas que podem ser encontradas se tivermos a tenacidade de ir procurá-las (Id. p 15).

Portanto, “estudar a cultura escolar é estudar os processos e os produtos das práticas escolares, isto é, as práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço/tempo identificado como escola” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003, p. 3). Essas práticas estão, segundo Silva (2001, p. 7), sob a égide do currículo e

[...] se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que a escola e seus indivíduos arquitetam e restauram os conhecimentos, se cabe à escola por meio dos

administradores, dos professores e dos alunos a participação ativa no processo de planejamento e de desenvolvimento de tais experiências, é impossível a ocorrência do desenvolvimento curricular, caso desconsideremos a existência da cultura escolar.

Diante dos pressupostos teóricos até aqui expostos este estudo buscou compor o tríptico proposto por Chervel (1990) – gênese, função e funcionamento – interessando-nos mais o terceiro elemento, pois ele é determinado pelos conteúdos de uma disciplina, os quais, por sua vez, compõem um determinado currículo que se materializa em uma instituição escolar na qual se desenvolve a cultura escolar.

Para atingir tal meta, o primeiro capítulo apresentou, a partir do objeto de pesquisa *O Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança*, o desenvolvimento histórico-temporal da disciplina História, os conceitos de História escolar e de História acadêmica, verificando a natureza das diferenças e os liames entre o ensino da História e a ciência dos pesquisadores e dos historiadores bem como o conceito de cultura escolar.

No capítulo seguinte, será abordada a influência, no ensino de História, de fatores externos ligados à política educacional e ao contexto econômico, social e político, expressos em leis e programas que regem a educação.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: FATORES EXTERNOS

Os saberes escolares de uma disciplina são definidos, implementados e alterados por meio das propostas curriculares. Essas definições e alterações estão associadas não só às mudanças sociais e políticas, mas também aos saberes acadêmicos e são intrínsecas à cultura escolar. Na escola, o desenvolvimento de uma disciplina é influenciado por dois tipos de fatores: os internos e os externos. Os fatores internos – metodologias, práticas, assuntos e temas – dizem respeito às condições de trabalho na própria área. Os fatores externos estão ligados à política educacional e ao contexto econômico, social e político e são expressos por leis e programas que regem a educação e que são, segundo Martins (2002, p. 51), componentes do processo de reordenação do sistema educacional. Em um desses processos de reordenação, ocorrido em 1971, foi promulgada a Lei 5.692.

2.1 ABREM-SE AS PORTAS DA ESCOLA MARIA CONSTANÇA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

As mudanças promovidas pela Lei 5.692/71 alteraram a estrutura do ensino. Ao curso ginásial, anteriormente parte do Ensino Secundário, juntou-se o Primário compondo o ensino de Primeiro Grau, com oito anos de duração. O colegial passou a compor o Segundo Grau no qual foram implantados os cursos profissionalizantes. Ocorria, no país, o que Viñao Frago descreve como “reformas de fundo que implicam uma ampla série de mudanças concretas que afetam a todos os processos educativos e a vida dos centros docentes” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 6).

Com a promulgação dessa lei, a Escola Maria Constança, que atendia aos cursos ginásial e colegial, precisou adaptar-se às novas exigências. Pelas mudanças, a instituição que, já atendia ao Segundo Grau (antigo colegial) e às séries finais do Primeiro Grau (antigo ginásial), precisaria implantar as séries iniciais. Para tanto, foi montado um processo que recebeu o nº 105/77¹² (ANEXO 10), composto pelos seguintes ofícios: *Ofício 123/76*, no qual o diretor da Escola fez o requerimento pedindo autorização para o funcionamento das séries iniciais; *Ofício nº 127/76*, no qual apresentou a justificativa e fez a exposição de motivos; e o *nº 128/76*, que

¹² O Processo 105/77, arquivado na Escola Maria Constança, consta de três Ofícios – 123/76, 127/76 e 128/76, embora não tenha sido encontrado o Ofício 125/76, ele é citado pelo diretor da Escola no pedido de autorização 127/76.

complementou a exposição de motivos e apresentou as grades curriculares para as oito séries do Ensino de Primeiro Grau. A argumentação, usada na *Exposição de Motivos (Ofícios 127/76 e 128/76)*, cita, além da adaptação à nova legislação, o fato de as escolas, que atendiam a esse nível de ensino nas proximidades, não terem capacidade ociosa e, estando a Escola situada em um dos bairros mais populosos, poderia atender a um grande número de alunos tanto do seu bairro quanto dos bairros adjacentes já que comportava quatrocentos alunos por turno. Considerava também que a escola era mantida pelo Governo estadual e que já atendia às séries finais do Ensino de Primeiro Grau. Nesses termos, o diretor da Escola, Sr. Wilson Gonçalves Junior, enviou o ofício ao Secretário de Educação e Cultura, Dr. Louremberg Nunes da Rocha, no qual pedia autorização para funcionamento do Primeiro Grau completo:

6.1 – 1º grau: se desenvolverá de forma imediata (V a VIII já em funcionamento). Através do Ofício nº 125/76 estamos solicitando autorização para funcionamento de I a IV do 1º grau, a partir do ano letivo de 1977, conforme determina a Lei 5.692 (OFÍCIO Nº 127/76).

As grades curriculares, que acompanharam o *Ofício 128/76*, estão assim distribuídas:

Quadro 1: Grade Curricular 1º Grau – Nível I a IV

Matérias	Atividades	Carga horária semanal			
		1ª	2ª	3ª	4ª
Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	20 horas			
Estudos Sociais	Integração Social				
Ciências	Iniciação às Ciências				
Modulo 36 5 dias letivos					
Fonte: Ofício 128/76. Acervo da Escola Maria Constança. Anexo 10					

Quadro 2: Grade Curricular 1º Grau – Nível V a VIII

Área	Componentes Curriculares	Carga horária semanal				
		5ª	6ª	7ª	8ª	total
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa	5	5	5	5	180
	Língua Estrangeira	2	2	2	2	72
	Educação Artística	2	2	2	2	72
	Educação Física	3	3	3	3	108
Estudos Sociais	História	2	2	2	2	72
	Geografia	2	2	2	2	72
	OSPB	-	-	-	2	72
	Ed. Moral e Cívica	-	-	2	-	72
	Ensino Religioso	1	1	1	1	36

Continuação do Quadro 2: Grade Curricular 1º Grau – Nível V a VIII						
Ciências	Ciências Físicas e					
	Biológicas	2	2	2	2	72
	Matemática	4	4	4	4	144
	Programa de Saúde	2	2	2	2	72
Módulo 36						
Duração da aula – 50 minutos						
Obs. As aulas de Educação Física são realizadas em horário especial.						
Fonte: Ofício 128/76. Acervo da Escola Maria Constança. Anexo 10						

As duas grades curriculares foram analisadas pela Divisão de Ensino de Primeiro Grau/Equipe de Currículo. O órgão devolveu à Escola o documento identificado como Informação nº 170/76 (ANEXO 11) com as correções e as observações às quais a Escola deveria atender para regularizar as grades curriculares para o Ensino de Primeiro Grau.

Além da determinação imposta pela lei, apresentada no *Processo 105/77*, há também a hipótese de que houve um movimento pró-implantação das séries iniciais, realizado pelas famílias residentes no bairro onde a escola se localiza e pelos pais dos alunos que já freqüentavam a escola e tinham filhos menores.

A pedido dos pais e moradores ou por imposição legal, o fato é que, em 1977, a Escola Maria Constança abriu suas portas para as séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau.

O ensino para as séries iniciais na Escola instalou-se sob a vigência das leis que passaremos a comentar. Abordar a lei significa abrir as portas também para os fatores externos que influenciaram a seleção e a organização da disciplina História, na Escola Maria Constança. Essa abordagem complementa a primeira dimensão de nosso tema, iniciada no primeiro capítulo.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA LEI Nº 5.692/71

As forças militares que assumiram o poder, a partir de 1964, priorizaram o crescimento econômico acelerado, gerando o chamado milagre econômico. A implementação de tal modelo exigiu uma forte repressão aos setores da sociedade civil. Foi imposto, então, um regime político baseado na centralização do poder, no fortalecimento do executivo, no controle dos partidos, dos sindicatos e das entidades classistas, na censura aos meios de comunicação e na repressão a quaisquer formas de oposição. Os reflexos desse centralismo espalharam-se por todos os campos sociais, inclusive, no educacional. As reformas, empreendidas na educação,

pretendiam modificar em especial “[...] seu norteamento pedagógico. Os sistemas de ensino deveriam cuidar, básica e essencialmente, do ajustamento do homem ao meio e ao tempo, em todos os seus atributos” (ABREU; CARVALHO. 2003, p. 1).

Segundo Romanelli (1995, p. 196), nesse período, o sistema educacional foi marcado por dois momentos em sua evolução: um, que correspondeu à implantação do regime e à definição da recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, houve uma aceleração no crescimento da demanda social pela educação, agravando a crise do sistema. Isso serviu de justificativa para a realização de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC e a *Agency for International Development* – USAID, agência norte-americana que daria assistência técnica e cooperação financeira à organização do sistema educacional brasileiro. O segundo momento teve início com as medidas tomadas pelo Governo para enfrentar a crise. Sob a influência da assistência técnica dada pela USAID, foi criado o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização e promulgadas as Leis 5.540/68 – Reforma Universitária e a 5.692/71 – Lei que fixou diretrizes e bases para Educação Nacional. A organização curricular do Ensino de Primeiro e Segundo Grau ficou a cargo da Lei 5.692/71, enquanto que ao Conselho Federal de Educação coube fixar as matérias do núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, para cada nível, definindo seus objetivos e sua amplitude. Os Conselhos Estaduais foram incumbidos de relacionar as matérias que comporiam a parte diversificada que deveria atender às peculiaridades de cada região, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

O núcleo comum fixado pelo Parecer 853/71, anexo à Resolução 8/71, foi expresso em três grandes linhas ou matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Metodologicamente, os conteúdos de cada matéria foram tratados como atividades, áreas de estudo e disciplinas¹³, e distribuídos segundo esse tratamento: da 1ª à 5ª série, predominaram as atividades em Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática); da 6ª à 8ª série, áreas de estudo em Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. Segundo Chagas (1980), a primeira linha, Comunicação e Expressão, abrangeu também as atividades de Educação Religiosa, de Educação Física, de

¹³ Atividades: experiências vividas, predominariam nas séries iniciais do 1º grau. Áreas de estudo: integração de conteúdos afins, predominariam nas séries finais do 1º grau. Disciplinas: conhecimentos sistemáticos, predominariam no 2º grau.

Educação Artística, de Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde. Essas atividades associadas ao núcleo comum configuraram o conteúdo mínimo abaixo do qual se teria por incompleta qualquer formação de Primeiro e de Segundo Grau. Quanto à parte diversificada, poderia emanar tanto dos Conselhos Estaduais, que relacionariam as matérias além das do núcleo comum, quanto de cada estabelecimento de ensino, que retiraria e adotaria, da relação complementar expedida pelos Conselhos Estaduais, as matérias que melhor se adequassem aos seus planos. Também as matérias destinadas às habilitações profissionais do Ensino de Segundo Grau foram definidas como parte diversificada.

Quanto ao ensino de História, seria aglutinado ao de Geografia com o objetivo de reduzir o conhecimento histórico sem, contudo, alterar seus conteúdos, mas simplificá-los e resumi-los. Rezava o Parecer nº 853/71 que, considerando seu objetivo – a integração espaço-temporal e social do educando – os componentes básicos dos Estudos Sociais seriam a Geografia e a História, a primeira focalizando a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana, e a segunda, o desenrolar dessa experiência através do tempo; as duas deveriam convergir para uma visão integrada de homem e meio. O ensino deveria começar com o estudo do meio, estaria no aqui-e-agora do mundo presente, particularmente do desenvolvimento do Brasil e, ao lado da Educação Moral e Cívica, orientaria todo o currículo para uma tomada de consciência da cultura brasileira em suas manifestações mais dinâmicas proclamando o devido apreço ao civismo.

As transformações, nesse período, não ficariam apenas no currículo e nos métodos de ensino. Para atender à demanda de profissionais na área de Estudos Sociais, foram criados os cursos de Licenciatura Curta. Esses cursos preparavam minimamente os professores para as atividades docentes, pois a eles caberia tão somente executar o projeto já elaborado e devidamente expresso nos livros técnicos e nos manuais didáticos. A elaboração, o aprimoramento e a distribuição desses livros e manuais ficaram a cargo da Comissão do Livro Técnico e Didático – COLTED, criada especificamente para esse fim.

A junção de duas disciplinas, Geografia e História, em uma única, Estudos Sociais, gerou muitas críticas. Segundo Penteado (1994, p.21), o Conselho Federal de Educação, com a pretensão de introduzir elementos das Ciências Humanas na nova disciplina, além de desperdiçar os conhecimentos da História e da Geografia, desperdiçou, também, a contribuição das demais Ciências Humanas. Esse

desperdício traduziu-se na implantação da disciplina Estudos Sociais nas oito séries do Primeiro Grau com programas do tipo “coquetel cultural”.

Após o início do processo de redemocratização do país, ao final da década de 70 do século XX, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados. Fortaleceram-se as discussões sobre o retorno da História e da Geografia ao currículo escolar, nas séries iniciais de escolarização, e os debates acerca da necessidade de uma redefinição de seus conteúdos. As associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB¹⁴) fortaleciam a luta dos profissionais pela volta da História e da Geografia aos currículos escolares e pela extinção dos cursos de Licenciatura em Estudos Sociais. As conquistas ocorreram em 1986, quando o núcleo comum do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, até então regidos pela Resolução n. 8/71, anexa ao Parecer n. 853/71, foi alterado pela Resolução 6/86 e pelo Parecer 785/86. Pelo novo parecer, História e Geografia voltaram a ser disciplinas distintas, mantendo, nas séries iniciais do Primeiro Grau, a denominação Estudos Sociais, porém sem a exigência de aglutinação. Nas outras séries (5^a a 8^a), a disciplina Estudos Sociais constituiu-se em História, Geografia e OSPB; no Segundo Grau foram mantidas a História e a Geografia.

2.2.1 As Legislações Estaduais e o Ensino de História

Da divisão do Estado de Mato Grosso, em outubro de 1977, nascia o Estado de Mato Grosso do Sul. Herdando um sistema de ensino já organizado, precisou apenas instituir a sua própria legislação. Na realidade, aconteceu o que ocorre em qualquer mudança de governo num Estado.

O Sistema Oficial de Ensino do novo Estado foi instituído pelo Decreto-Lei n. 101, de 6 de junho de 1979, e conferiu ao Poder Executivo sua regulamentação. No mês seguinte, foi promulgada a primeira Lei Estadual para o ensino sul-mato-grossense.

Também as Leis nº 376/83 e 1.099/90 definiram novos conteúdos, objetivando a formação da identidade do novo Estado. Endereçadas diretamente ao ensino de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, a primeira instituía a Semana Cívico-Cultural que acontecia na semana imediatamente anterior ao dia 11 de outubro, data de criação do Estado. Promovia atividades culturais, sob a forma de

¹⁴ ANPUH: Inicialmente Associação Nacional dos Professores Universitários de História, atualmente Associação Nacional de História; AGB: Associação dos Geógrafos Brasileiros.

ações cívicas (cântico do Hino e hasteamento da Bandeira do Estado), simpósios e trabalhos sobre a divisão do Estado de Mato Grosso e a criação de Mato Grosso do Sul. A inclusão da Semana no planejamento educacional e a elaboração do programa a ser cumprido ficaram a cargo da Secretaria Estadual de Educação.

A segunda, a Lei Estadual nº 1.099, de 5 de outubro de 1990 (ANEXO 12), instituiu o ensino obrigatório da história de Mato Grosso do Sul. A elaboração do programa da disciplina ficou a cargo da Secretaria Estadual. Embora estivesse inserida no programa de História do Brasil, a história de Mato Grosso do Sul foi considerada por essa lei como uma nova disciplina: “A Secretaria Estadual de Educação criará mecanismos de acompanhamento e avaliação para a nova disciplina” (art. 4º).

2.2.2 O Primeiro Seminário sobre a Realidade e o Ensino de Geografia e de História no Mato Grosso do Sul

Assim como em todo o Brasil, também a área de História, em Mato Grosso do Sul, era afligida pelos problemas resultantes da substituição pelos Estudos Sociais. Tais problemas levaram a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS a promover o *Primeiro Seminário Sobre a Realidade e o Ensino de Geografia e de História no Estado de Mato Grosso do Sul*. Ocorrido em Aquidauana, em setembro de 1983, contou com a participação da Secretaria Estadual Educação – SEE/MS. Teve como objetivo analisar criticamente a realidade e o ensino de Geografia e de História nos níveis de primeiro, segundo e terceiro graus. Estiveram presentes historiadores, professores especialistas, pedagogos, supervisores escolares (esses como representantes do corpo docente das escolas participantes), e técnicos da SEE/MS.

As conferências proferidas bem como as propostas elaboradas foram organizadas em um Relatório, com cinquenta e três páginas, que pode ser encontrado na Biblioteca Central/UFMS, campus de Campo Grande, cuja página inicial foi anexada a este trabalho (ANEXO 13). A importância desse Seminário é dada pelo fato de que, após sua realização, a SEE/MS passou a organizar cursos e treinamentos com o objetivo de melhorar a prática docente. Nesse sentido, o Seminário foi bem significativo para o cotidiano escolar. A entrevista, concedida pela professora Sônia (ANEXO 5), permitiu-nos supor que, após esse Seminário, a SEE/MS passou a se preocupar mais com a disciplina, inicialmente enviando às escolas textos para

estudos e, posteriormente, realizando treinamentos para os professores das séries iniciais. Percebe-se que os gestores e administradores reorganizaram as intervenções, elaborando uma série de medidas que acabaram produzindo saberes e mentalidades novas à cultura escolar.

Os itens das temáticas do Primeiro Seminário revelam ter havido uma preocupação com o ensino de História: melhoria do material didático, aprimoramento do ensino, produção de conhecimento científico, aumento da carga horária, preparo de aulas e outras preocupações. Apontam também as preocupações relativas à competência dos professores no processo educativo e à aplicação das experiências dos alunos na produção do conhecimento. São elementos importantes para a história da disciplina História.

Partindo das conferências proferidas¹⁵, dos estudos e dos debates, foi elaborada a relação das propostas, devidamente aprovadas em plenária. As propostas, direcionadas ao ensino de segundo e terceiro graus, continham, em sua maioria, a qualificação de professores, as técnicas de pesquisas e a reformulação do currículo. Para melhor analisá-las, optamos por transcrever somente aquelas relacionadas diretamente ao Ensino de Primeiro Grau, agrupadas, respectivamente, de acordo com as temáticas a seguir enumeradas:

1) Meios e recursos

- a. Desenvolver o senso crítico de trabalho em grupo, discussões dos conteúdos com os alunos relacionando-os com os problemas atuais.
- b. Melhores critérios na escolha do livro didático.
- c. Melhoria de material didático e de apoio bibliográfico.
- d. Aprimoramento do ensino de técnicas cartográficas no curso de Geografia e sua introdução no curso de História.
- e. Produção e divulgação de conhecimento científico, histórico e geográfico sobre a região para servir de subsídio dessas disciplinas no Primeiro e Segundo Graus.

¹⁵ *A realidade e o ensino de História*, pelo professor José Carlos Barreiro, da UNESP; *A realidade do ensino de Geografia e História no Primeiro e Segundo Graus*, pela professoras Onilde Ourives e Jacinta dos Santos, ambas da SEE/MS; Conferência do professor Dr. José Roberto Tarifa, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/USP; do professor José Laerte Tetilla, do Centro Universitário de Dourados/MS e da professora Dr^a Lúcia Salsa Correa, do Centro Universitário de Corumbá. As duas últimas não foram publicadas, conforme consta no fechamento do Relatório.

- f. Articulação entre Universidade, Comunidade e Governo para criação de uma Casa da Memória de Mato Grosso do Sul.
- g. Reunião entre os professores da Universidade e das Redes Estadual e Municipal para analisar as possibilidades de adoção de livros didáticos no Primeiro e Segundo Graus.

2) Estrutura e funcionamento

- h. Aumentar a carga horária: mínimo de três aulas por disciplina e por série.
- i. Maior cuidado no preparo de aula, diminuição da carga horária em sala de aula e aumento para preparo de suas atividades.
- j. Um professor para cada área nas 3ª e 4ª séries do Primeiro Grau.
- k. Desburocratização no planejamento de Ensino do Primeiro Grau, de 1ª a 4ª séries.
- l. A escola de 1ª a 4ª não deve ser “laboratório de ensaios pedagógicos”.
- m. Reformulação da Lei 5.692, amplamente discutida pelos três níveis, a prazo médio.

3) Orientação

- n. Assessoria técnica (humana) podendo ser usados os estagiários de Segundo e Terceiro graus.
- o. Coordenação atuante em Integração Social nas séries de 1ª a 4ª do Ensino de Primeiro Grau.

4) Formação

- p. Aproximar o professor de Primeiro e Segundo Graus da Universidade para participar de cursos, palestras, reciclagens, seminários.
- q. Reuniões mais constantes entre professores dos três níveis para discussão de seus problemas e encontrar soluções conjuntas.
- r. Que os conteúdos dos cursos de reciclagem expressassem a necessidade dos professores de Primeiro e Segundo Graus, e que houvesse maior entrosamento entre a Universidade e a SEE/MS no preparo desses cursos.
- s. Realização do segundo seminário.
- t. Realização de um seminário em nível nacional.
- u. Articulação Universidade e Governo para maior divulgação dos resultados deste seminário entre associações de classe, Secretaria de Educação, alunos de História e Geografia e comunidade em geral.
- v. Que o Segundo Grau seja de quatro anos para o magistério.

As propostas preocupam-se com a formação profissional e com os meios e recursos a serem utilizados no processo ensino/aprendizagem, bem como com a estrutura e o funcionamento dessas disciplinas. As propostas *h* e *i*, a princípio, pareceram-nos contraditórias, no entanto, analisando a primeira em relação ao aumento da carga horária das disciplinas Geografia e História, e a segunda, relacionada à carga horária a ser cumprida pelos professores, tal contradição desaparece. No entanto, após o Seminário, a carga horária da disciplina permaneceu a mesma, ou seja, duas horas/aula semanais. Quanto à letra *l* – A escola de primeira a quarta série não deve ser “laboratório de ensaios pedagógicos” – supomos que os participantes referiam-se aos programas importados de outros Estados¹⁶.

Importa destacar que o Seminário estava preocupado com o instrumento principal utilizado pelo professor em seu ensino, o livro didático. Trata-se da História escolar, para a qual se exigiam critérios na escolha, supondo-se que fosse para desenvolver o senso crítico, manifestado no primeiro item. Nas propostas, o Seminário acentua que os professores, em reunião, deveriam escolher os livros a serem adotados. A intenção dessa proposta era que se pudesse escolher um livro que fosse mais crítico em seus conteúdos e que ligasse os professores polivalentes (1^a a 4^a série) e especialistas (5^a a 8^a série e 2^o grau) a uma maior formação, o que está posto quando as recomendações do Seminário se referem aos cursos de reciclagem, cujos conteúdos ficariam mais próximos das pesquisas e dos estudos realizados pelos professores universitários, conforme se vê no quarto ponto, denominado *Formação*. Referente a isso, denota-se a preocupação dos participantes do Seminário, como já está abordado acima, em aumentar a carga horária da disciplina e em diminuir a carga horária do professor em sala, tendo em vista uma maior formação docente no sentido de apropriar-se sempre mais dos conteúdos programados pela História. Retomando a solicitação feita para diminuir a carga horária do professor, tem-se a informação de que, após ter ocorrido o Seminário, a SEE/MS instituiu duas horas/aula semanais durante as quais o professor não entraria em sala, mas deveria elaborar o plano de aulas.

Listando os elementos do Seminário, tem-se: a preocupação com a formação do professor, solicitação de uma carga horária maior para a disciplina História e de

¹⁶ Sobre este tema, ver FRIAS, R. M. B. *A História na contra-mão: análise do ensino de história em MS (1983-1993)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1994.

uma carga menor de horas/aula para o professor, a decisão de que a disciplina não seja um laboratório de experiências, a atuação do professor em sentido crítico, a boa utilização do livro didático. Tais preocupações revelam elementos da cultura escolar. Além disso, indicam a necessidade requerida pela escola para uma atuação eficiente. O fato de que, posteriormente, houve mudanças na SEE/MS no sentido de uma maior formação e de diminuição, ainda que pequena, de horas/aula para o professor está a indicar a influência do Seminário na organização do trabalho escolar.

Das cinco conferências proferidas no Seminário, duas não foram publicadas. Entre as três publicadas, uma referia-se, especificamente, ao ensino de Geografia. A segunda, intitulada *A realidade e o ensino da História*, ministrada pelo professor José Carlos Barreiro, do Departamento de História do Instituto de Letras, História e Psicologia da UNESP/Assis, embora referente ao ensino de História, fez uma abordagem generalizada; por isso, nos ateremos à terceira, proferida pelas professoras Onilde Ourives (História) e Jacinta dos Santos (Geografia), ambas da SEE/MS; consideramos esta conferência mais significativa.

As professoras abordaram o tema *A realidade e o ensino de Geografia e História no Primeiro e Segundo Graus no Estado de Mato Grosso do Sul*. O texto foi disposto em tópicos, organizados em cinco subtítulos, abordando os problemas do ensino das duas disciplinas e uma análise da habilitação dos professores dessas áreas. Esse modo de apresentação dificultou sua interpretação já que não expôs o contexto no qual se deu o debate.

No primeiro subtítulo – *Quanto à Metodologia* – foram abordados três itens: 1º) Os problemas relativos às diretrizes curriculares de 1ª a 4ª séries, destacando o estudo por conceitos, implantado em 1979 e desativado, nas primeiras séries em 1983. As diretrizes deveriam ser substituídas pela cartilha *No Reino da Alegria*. Parece-nos que essa substituição não deu o resultado esperado, pois o tópico seguinte cita a tentativa de solucionar o problema adotando a coleção “Processo Analítico – Barquinho Amarelo – Brinquedos da Noite, Burrinho Alpinista – Menino Azul – Bolhas de Sabão”. 2º) Refere-se à elaboração e implantação de uma cartilha regionalizada para a zona rural cujo trabalho seria uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a UFMS. A metodologia proposta – sentençação, palavração e silabação – remete ao processo inicial de alfabetização. 3º) Reclama a falta de materiais para pesquisa no Estado. Cita a adoção por várias escolas, da cartilha de

História e Geografia/Brasil, de Débora P. Neves e lista alguns conteúdos para a área rural.

O conteúdo desse subtítulo remete, novamente, à questão do livro didático de conteúdos bem reduzidos ou, especificamente, às cartilhas. Percebe-se que o livro didático, pela segunda vez no Seminário, é considerado o instrumento principal do ensino. As conferencistas propõem que o livro didático substituísse as diretrizes da SEE/MS; em outras palavras, as propostas estaduais deveriam ceder lugar às propostas nacionais das cartilhas.

O segundo subtítulo – *Livros Didáticos* – preparou a pauta para os problemas relativos aos livros adotados, apontando que eles deveriam ser usados como ferramentas e, no entanto, tornaram-se prisão, tanto para os professores, quanto para os alunos, isto devido:

- . aos baixos salários dos professores;
- . ao excesso de alunos: 44 ou mais;
- . à falta de material de apoio: mapas, globo, figuras;
- . à insegurança: competência técnica (1º, 2º e 3º graus);
- . ao comodismo;
- . ao professor ser intermediário no comércio de livros;
- . politicamente, a função do livro didático é ser transmissor da ideologia da classe dominante;
- . economicamente, o livro didático é uma mercadoria que tem a função de dissimular e/ou encobrir os conflitos e as dissensões, as classes sociais, as relações de poder e a alienação.

Neste subtítulo da conferência, as professoras da SEE/MS insistiram em que o livro didático deveria ser um instrumento e não uma prisão para o professor. Os argumentos citados pelas conferencistas com respeito à prisão conferida pelos livros didáticos são válidos porque o seu uso leva ao “comodismo e à insegurança”. No entanto, parece-nos que faltam argumentos muito mais importantes nesta lista. Consideramos que a dificuldade principal que o livro didático acarreta é o obstáculo que causa à oralidade comunicativa e à lição de coisas, como está expresso no artigo *O Universal contido no Manual “O Ensino Prático de Aritmética”* (HOFF; CARDOSO, 2003).

Acrescentamos o favorecimento do livro no desleixo de uma formação mais geral do docente. No entanto, trata de uma preocupação da SEE/MS quanto ao uso

eficiente do livro no trabalho didático. Deve-se acentuar a informação das palestrantes: “os livros são elaborados de acordo com as diretrizes curriculares”. Na linha que segue nosso trabalho, apresenta-se que as diretrizes curriculares fazem parte da História escolar, na modalidade fatores externos, já que eram elaboradas por órgãos governamentais, nesse caso federais. As conferencistas designam a História escolar como sendo uma “prisão”, no caso específico do livro didático e apontam para uma menor diferença que, para elas, deva existir entre a História escolar e a História acadêmica. Diferença que poderia ser reduzida articulando a aproximação entre os professores universitários e os professores escolares no momento da formação. Essa idéia se reforça quando indicam outra “prisão” do livro didático: a alienação, isto é, quanto mais os livros são elaborados de acordo com as diretrizes curriculares, tanto mais “alienação” ocorreria, ou tanto menor a participação do professor no ensino. Essa idéia é acentuada no subtítulo seguinte – *Conteúdos* – no qual as críticas, também, se dirigem implicitamente à ampla extensão de livros didáticos que apresentam conteúdos “manipulados, usados para mistificar as barreiras de classe = heróis, gênios e datas cívicas” e, por isso, acabam por determinar a seleção e a organização da História ensinada. Em suas conclusões as conferencistas afirmam: “Os conteúdos mostram só a atuação de indivíduos, não existindo as massas e, quando elas aparecem, são sempre manipuladas” (Relatório do Seminário, p. 11).

No terceiro subtítulo – *Conteúdos* – são citados os seguintes problemas: os livros são cópias entre si, ou seja, uns dos outros; as propostas pedagógicas são cópias dos livros; os conteúdos escamoteiam a realidade e apresentam uma visão romântica do passado e compartimentada da realidade.

Ainda sobre os conteúdos, a questão seguinte problematiza a visão européia da História, sua manipulação para mistificar as barreiras de classe, o uso de heróis, gênios e datas cívicas, bem como a limitação dos conteúdos apresentados, como pode ser observado a seguir:

1º grau: Escola – Família	1ª série
Bairro – Comunidade	2ª série
Município	3ª série
Estado	4ª série (substituído por Brasil)
Brasil – descobrimento	5ª série
Brasil – independência	6ª série

Geral – Antiga e Média 7ª série

Geral – Moderna e Contemporânea 8ª série

Outro problema levantado no Relatório do Primeiro Seminário diz respeito aos Estudos Sociais – Integração Social, para 1ª a 4ª séries, e Estudos Sociais, para 5ª a 8ª séries. Sobre eles recaem as reclamações quanto à superficialidade das informações, a falta de visão crítica e de equilíbrio na transmissão dos conteúdos “± História ou ± Geografia”, um pouco de conteúdos de História e um pouco de Geografia, ambos insuficientes.

O quarto subtítulo – *Autonomia da Escola* – começa revelando que essa autonomia não existe, pois tanto os conteúdos quanto o planejamento são impostos. Nesse item, são levantadas questões relativas aos professores e aos alunos. Quanto aos primeiros, embora considerados como elementos primordiais do processo educativo, sofrem críticas quanto à falta de preocupação com a metodologia e quanto à lotação nas áreas de Geografia e História somente para complementar a carga horária, o que remete à presença de professores não-habilitados. O relato de que “melhorias do processo, até o momento, têm dependido da iniciativa individual de alguns professores” apontam, nas entrelinhas, para a falta de investimentos públicos. Apontamentos diretos se voltam para as denúncias de que os alunos não são respeitados em suas experiências, não são acostumados a questionar e passam pouco tempo na escola, além de que o excesso de alunos dificulta o trabalho em grupos e as discussões.

Do parágrafo anterior extrai-se a idéia de que as conferencistas analisam a organização do trabalho didático a partir da ação e da experiência dos professores e dos alunos em sala de aula.

O último subtítulo versa sobre a Lei 5.692/71. Os tópicos expostos não fazem grandes revelações. Expõem que toda lei tem relação profunda com a estrutura socioeconômica. Que há nessa uma grande preocupação com a profissionalização universal e compulsória, buscando formar mão-de-obra passiva, não-contestadora (EMC, OSPB, EPB¹⁷), para um desenvolvimento pacífico (MEC-USAID). Outras colocações referem-se aos resultados do acordo MEC-USAID, à Comissão Meira Matos, às Leis 5.379/67 (MOBRAL), 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior),

¹⁷ EMC: Educação Moral e Cívica/1º grau; OSPB: Organização Social e Política do Brasil/2º Grau; EPB: Estudo dos Problemas Brasileiros/Ensino Superior.

Decreto-Lei 405/68 (Relativo ao Ensino Superior), Decreto-Lei 477/69 (Sobre os protestos dos estudantes), Decreto-Lei 869/69 (obrigatoriedade da EMC).

A análise do quadro de profissionais que lecionam Geografia e História no Ensino de Primeiro Grau do Estado de Mato Grosso do Sul mostra que, dos 403 professores de Geografia, 25,55% não são habilitados, ou seja, 103 deles. Em História, esse índice aumenta: de 379 professores, 29,18%, o que equivale a 108 docentes, não são habilitados. Segundo consta no Relatório essa estatística “permite verificar uma invasão de outros profissionais na área de Geografia e História”, comprometendo o ensino.

As professoras do Setor de Currículo da SEE/MS concluíram a apresentação dizendo que “o ensino de Geografia e História apresenta as seguintes deficiências: professores não-habilitados; baixo nível de conhecimento específico; desconhecimento da metodologia e dos objetivos; baixa eficácia do ensino e alienação da realidade; empreguismo e despreocupação ética; desconhecimento da realidade do país, sociedade indiferente ao espaço geográfico”.

2.2.3 A Atuação da Secretaria Estadual de Educação: Propostas e Ações

Após a realização do Seminário, nota-se uma série de ações e propostas desenvolvidas pela SEE/MS. Encontramos nos arquivos da escola, alguns documentos que comprovam essas ações: Programa de Treinamento (1987), cujo texto introdutório encontra-se no Anexo 1; três outros textos para estudos referentes à área, além da Proposta de Conteúdos Curriculares de Estudos Sociais para as séries iniciais (1984). Sobre eles passaremos a expor.

Inicialmente, transcrevemos a Proposta de Conteúdos Curriculares de Estudos Sociais, de 1984, na qual foram listados os conteúdos e as expectativas para as quatro séries iniciais:

Quadro 3: Proposta de Conteúdos Curriculares/1984

Estudos Sociais				
Série	Expectativas	Tempo	Espaço	Relações Sociais
1 ^a	Possibilitar ao aluno organizar e sistematizar a partir de suas experiências vividas (noções de participação, orientação, idéia de mudança).	(vivido pela criança) - Percepção do ritmo do tempo vivido: dia, noite, ontem hoje etc; - Idéias de mudança: ontem hoje, etc.	(vivido pela criança) - Exploração do espaço observável, vivenciado; - Noções de posição: direita esquerda frente trás, etc; - Pontos de referência: longe, perto, etc.	- Percepção de pertencer a grupo: sala de aula, escola família.

Continuação do Quadro 3: Proposta de Conteúdos Curriculares/1984				
2 ^a	A representação como pré-requisito para leitura de mapas. Passagem para a compreensão do tempo histórico.	(vivido e remoto) - Noções de dia e noite, ampliar para noção de mês e ano: a época do pai, do avô etc. - Histórico dos arredores da escola; - Relacionar tempo e atividade (linha do tempo).	(vivido pela criança) - Representação do espaço: sala de aula, dependências da escola, quarteirão da escola, etc.	- Ampliação dos grupos: escola, vizinhanças da escola; - Introdução à noção de trabalho, atividades econômicas, necessidades básicas.
3 ^a	Utilização de instrumentos e habilidades específicas. Metodologia própria para o aluno explorar e manipular.	(histórico) - Origem de Campo Grande e sua evolução; - Histórico de Mato Grosso (noções); - Divisão do Estado (origem de MS); - Noção de século.	(representado) - Representação do espaço mais distante: mapas, pontos cardeais, etc; - Noções de atividades econômicas: trabalho.	- Relações de trabalho; - Organização política - Passando da experiência imediata, organizando e sistematizando informações, situando as relações históricas e geográficas.
4 ^a	Estudo do Brasil (visão sincrética) para fornecer elementos básicos de História e Geografia.	(histórico) - Periodização da História do Brasil (noções de Brasil colônia, monarquia e república); - Evolução política; - Atividades econômicas; - Utilização dos séculos.	(representado) - Localização do Brasil: globo terrestre e planisfério; - Noções de hemisfério Norte e Sul, linha do Equador e distribuição de terras e águas.	- Relações de trabalho escravidão e classes sociais; - Ampliação da complexidade introduzindo aspectos políticos.

Fonte: Acervo da Escola Maria Constança.

A Proposta de Conteúdos Curriculares, apresentada pela SEE/MS seguiu as orientações do Parecer 853/71, segundo o qual o ensino em Estudos Sociais deveria começar com o estudo do meio, no aqui e agora do mundo presente. As categorias tempo e espaço e relações sociais foram propostas tendo por base o círculo concêntrico que partia do imediato, vivido pela criança. No trabalho com o conceito de tempo o imediato considerado para os alunos da primeira série era o dia e a noite, o ontem e o hoje, na segunda série o círculo se ampliava, noções de mês e ano eram acrescentadas além de relações entre tempo presente e o tempo do pai, do avô, ou seja, além do tempo vivido entravam também noções do tempo remoto. Para a terceira e a

quarta série foi introduzido o tempo histórico cujos conteúdos eram, consecutivamente, a origem e a evolução de Campo Grande e de Mato Grosso do Sul e a periodização política e econômica da História do Brasil.

Também os conceitos de espaço e de relações sociais seguiam o mesmo esquema, partiam do mais próximo do aluno e se ampliavam ao longo das quatro séries. A elaboração da Proposta de Conteúdos Curriculares evidencia a forte influência da legislação federal a determinar a seleção dos conteúdos que adentravam as escolas da rede estadual de ensino.

O Programa para Treinamento, realizado em fevereiro de 1987, para os professores de primeira e de segunda série do Primeiro Grau, para as cidades de Campo Grande e Dourados, consta de um texto introdutório, uma listagem de atividades sugeridas para as duas séries e quatro textos para estudos.

A) Texto introdutório (ANEXO 1) – *Treinamento sobre o ensino de Estudos Sociais*: elaborado pela equipe da SEE/MS, apresenta primeiramente os objetivos do treinamento tanto com relação ao aluno quanto ao professor:

[...] oferecer ao aluno uma formação mais crítica, com conteúdos mais significativos e integrados às suas vivências. Promover aos professores oportunidade de reflexão sobre componente Estudos Sociais, explicitando a necessidade e a importância de se trabalhar o aluno neste componente desde a primeira e segunda série.

O treinamento, especialmente dirigido aos professores de primeira e segunda série, deixa claro em seu objetivo a preocupação dos técnicos da SEE/MS com a importância de se trabalhar os conteúdos de Estudos Sociais nessas duas séries. Os motivos para esta preocupação se tornam evidentes ao analisarmos os diários de classe desse período. Neles constam apenas os conteúdos relacionados às datas comemorativas e, segundo as entrevistas concedidas pelas professoras, eram dados trabalhos para colorir. Enquanto os alunos coloriam os desenhos representativos das datas, outras atividades, principalmente de leitura, ocorriam na mesa da professora. Esse fato confirma a prioridade do processo de alfabetização nas duas séries e a desvalorização da disciplina Estudos Sociais.

Na seqüência, o texto introdutório apresenta os objetivos específicos, a listagem dos textos para estudos e das atividades propostas, bem como a metodologia e a avaliação a serem aplicadas no treinamento.

B) As atividades sugeridas (ANEXO 1, p. 113) para as primeiras e segundas séries abarcam as relações sociais e os conceitos de tempo e espaço. Nas primeiras séries as relações sociais abarcam o convívio com a família e com os membros da escola, o espaço corresponde à sala de aula, à escola e à casa do aluno e o tempo relaciona-se às atividades escolares e às primeiras noções de passado. Na segunda, as relações sociais se alargam desenvolvendo noções de elementos culturais e elementos naturais, identificação de necessidades humanas básicas e noções de trabalho na agricultura, na pecuária, na indústria, no comércio e na prestação de serviços; o bairro e a cidade compõem o espaço, e, no conceito de tempo, introduzem-se o tempo cronológico, o intervalo de tempo e as noções de passado.

C) Textos para estudos: no texto introdutório, estão relacionados os seguintes textos:

- . Por que ensinar Estudos Sociais.
- . O que entendemos por Estudos Sociais (único encontrado no arquivo).
- . Entendendo as categorias “tempo” “espaço” e “relações sociais”.
- . Como ensinar Estudos Sociais.

Com vista no objetivo – promover aos professores oportunidade de reflexão sobre o componente Estudos Sociais, explicitando a necessidade de se trabalhar o aluno nesse componente desde a primeira e a segunda série – é que os textos foram escolhidos e apresentados para estudos durante o treinamento. Os textos, *Por que Ensinar Estudos Sociais* e *Como Ensinar Estudos Sociais*, parecem reforçar a idéia de que houve uma preocupação voltada para esta área, principalmente, na primeira e segunda série, quando se priorizou a alfabetização sobre os Estudos Sociais. *Entendendo as Categorias Tempo, Espaço e Relações Sociais* conduz à idéia de que as aulas, nessas séries, deveriam ir além da alfabetização e, especificamente as de Integração Social deveriam superar as datas comemorativas. O tempo presente e o tempo remoto, o espaço observável e vivenciado e sua representação tanto quanto as suas relações sociais – inicialmente família e escola – deveriam ser abordados com os alunos da primeira e da segunda série.

O único texto encontrado – *O que entendemos por Estudos Sociais*¹⁸ (ANEXO 14) – foi elaborado pela SEE/MS com base o referencial teórico exposto no livro *Estudos Sociais: uma proposta para o professor*, elaborado pela Equipe

¹⁸ Dos quatro textos listados, esse foi o único encontrado nos arquivos da Escola Maria Constança. São cinco páginas datilografadas. Embora conste nele a referência bibliográfica, faltam data e autor.

RENOV, ligada ao Governo Federal, publicado em 1977, pela Editora Vozes, conforme consta na referência bibliográfica. Nele foi proposta uma reflexão sobre “o inventário cultural, isto é, a consciência das possibilidades e necessidades em relação à realidade em que se vive, é o que se propõe como conteúdo típico da área de Estudos Sociais”.

A partir dos três títulos e desse texto concluímos que, nesse treinamento, a proposta era de valorização da disciplina Estudos Sociais. O ponto primordial eram as relações do homem, primeiro no tempo presente e no espaço vivido pelo aluno e posteriormente em tempos e espaços remotos, buscando uma abordagem de ensino que fosse além, nas primeiras e segundas séries, de ensinar a ler, escrever e calcular.

Além dos dois documentos anteriormente analisados, outros textos arquivados se referem a treinamentos realizados pela SEE/MS:

1) *Ensinando Ciências e Estudos Sociais nas séries iniciais* (ANEXO 15), de David William Carraher e Terezinha Nunes Carraher¹⁹: as orientações constantes nesse texto, para o ensino de Estudos Sociais, direcionam principalmente para as atividades utilizando a leitura de jornais em sala de aula e comentários sobre os assuntos mencionados na televisão. O fato de conhecimentos de diversas naturezas estarem englobados nos Estudos Sociais não pode ser ignorado, alertam os autores. Aspectos como a localização do município no Estado, do Estado no país, do país no mundo devem ser abordados. O uso de mapas é considerado, por eles, como essencial para um ensino sistemático de História e de Geografia. A preparação das aulas pede uma atenção especial: o professor primário precisa se informar muito, saber mais sobre seu mundo bem como saber administrar seus limites, pois

Não podemos ser especialistas em tudo. Tampouco pode a professora ser especialista em Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, Sociologia, Política, Artes, etc. No entanto, a professora das quatro séries do primeiro grau ensina um pouco de tudo (CARRAHER; CARRAHER, s/d, s/p.).

2) *Técnicas Específicas e recursos didáticos para o ensino de Estudos Sociais*²⁰ (ANEXO 16): o texto apresenta técnicas e recursos para o estudo do meio, para uso de mapas e maquetes, dos recursos audiovisuais e de realização de entrevistas, debates, seminários e excursões. Acompanham-no um modelo de

¹⁹ O texto faz parte dos arquivos da Escola Maria Constança. É uma fotocópia de duas páginas, não constando nem fonte nem data.

²⁰ Neste texto não consta autoria, tampouco a fonte e a data. /Arquivo da Escola Maria Constança.

entrevista com um carteiro e mapas do Brasil, de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande.

Os dois textos acima são um cumprimento à didática. Métodos e recursos são apresentados para utilização em sala objetivando uma melhor apreensão pelos alunos. Os autores do primeiro texto – Carraher; Carraher – além de sugerir técnicas e recursos alertam para a necessidade de formação bem como para os limites do professor polivalente. Fato que também foi tema das entrevistas sendo citado pelas professoras como um problema muitas vezes difícil de ser superado.

3) Outro texto (ANEXO 17) encontrado, também elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, orienta sobre o ensino de Estudos Sociais de primeira a oitava série. Tempo, espaço e relações sociais nortearam o trabalho de primeira a oitava série, sendo que nas primeiras séries, o professor trabalhava com noções simples, poucas informações que iam ao longo do Primeiro Grau sendo reelaboradas, ampliadas até chegarem aos conceitos universais.

Aparentemente este documento está incompleto, pois embora o texto introdutório se refira ao ensino de primeira à oitava série, traz a organização da disciplina apenas para a primeira e a segunda. Mais uma vez fica clara a organização dos conteúdos seguindo o círculo concêntrico.

Além dos treinamentos realizados, a SEE/MS expediu, em 1990, a Resolução nº 650, reforçando a obrigatoriedade do núcleo comum – Português, Ciências (Iniciação a Ciências), Matemática e Estudos Sociais (Geografia e História) – nas grades curriculares de primeira a quarta série. Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde, componentes previstos pelo artigo 7º da Lei 5.692/71, deveriam ser tratados como práticas educativas e permeariam todas as atividades.

Em fevereiro de 1996 foram elaborados e publicados os *Princípios Norteadores da Educação em Mato Grosso do Sul* cuja tarefa atribuída por seus elaboradores aos que pensavam e faziam a educação no Estado fora a de educar para a cidadania, gerando um novo jeito de se relacionar e formando a consciência crítica do homem. Em todas as ações deste documento, o modelo pedagógico, proposto pela SEE/MS, deveria ser repensado de forma que levasse o aluno não apenas a saber muitas coisas, mas a ter capacidade para aplicar tais conhecimentos com eficácia e também a desenvolver a capacidade de adaptação para aprender novas técnicas e aplicar conhecimentos antigos de forma nova. Os conceitos de homem, sociedade,

educação e escola foram as alavancas para a nova proposta de educação. Na página 25, do documento *Princípios Norteadores da Educação em Mato Grosso do Sul*, uma crítica ao conhecimento fragmentado, tratado de forma compartimentada e sem ligação com a vida das pessoas, muitas vezes tendo como referência apenas o livro didático, convida à superação. Segundo seus elaboradores, essa nova proposta exige ruptura com a estrutura de ensino secular e busca um currículo no qual a inter-relação deve ser marca distintiva, inter-relação entendida, no documento, como uma atitude interdisciplinar na qual se busca ultrapassar o isolamento das disciplinas entre si e entre os saberes dos sujeitos do ensino.

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) as propostas elaboradas na década de 1990 já sugeriam o trabalho de inter-relação entre os conteúdos de uma mesma disciplina e um pouco mais tarde os trabalhos interdisciplinares. Os Princípios Norteadores da Educação/MS refletiram essa tendência e destacaram não só as críticas ao saber fragmentado, mas a elaboração de um currículo que firmasse a inter-relação entre os conteúdos e entre as disciplinas e o redirecionamento do ensino no Estado.

2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA APÓS A LDB 9.394/96

Na expressão de Bittencourt (2004, p. 65), atualmente, as sociedades se assemelham muito em suas estruturas econômicas e sociais, diferenciando-se significativamente na cultura. Tal fato leva a configuração da identidade nacional a se realizar, também e principalmente, pela cultura, trazendo com isso novas necessidades, que a educação buscou atender elaborando uma nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Sob o n. 9.394/96, essa lei estabeleceu, em seu parágrafo 2º, artigo 1º, seu objetivo maior: “a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A composição dos níveis escolares foi alterada: a Educação Básica passou a integrar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. À Educação Infantil, coube o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade; ao Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, coube a formação básica do cidadão; ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, coube a consolidação dos conhecimentos adquiridos e a preparação básica para o trabalho.

Analisando os outros artigos, encontramos, entre os fins prescritos, o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania. Para tanto, a Lei 9.394/96 estabelece no artigo 26, que os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada segundo as características locais e regionais. No parágrafo 1º estabelece que os currículos “[...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. No parágrafo 4º, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente das matrizes indígenas, africana e européia”. Também o ensino de Artes e a Educação Física são componentes curriculares obrigatórios. A disposição dos componentes curriculares é sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN²¹.

Nesse contexto, a História é chamada a levar o aluno a “ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente”. (PCN, 1997, 5, p. 41). Tais objetivos foram traçados de forma a capacitar os alunos para identificar seu próprio grupo de convívio estabelecendo relações com outros tempos e outros espaços. Para a seleção de conteúdos, considerou-se que é impossível “[...] estudar a História de todos os tempos e sociedades, sendo necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados”. (PCN, 1997, 5, p.43). Os critérios de seleção para os conteúdos dos dois primeiros ciclos (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental partem da realidade imediata (família, escola, bairro), nas atividades de lazer, nas relações políticas, econômicas, religiosas, artísticas, sociais e culturais, problemáticas locais onde estão inseridas as crianças e as escolas. Os conteúdos propostos estão constituídos a partir do cotidiano dos alunos, integrado a um contexto mais amplo incluindo outros contextos históricos. Partem do tempo presente considerando a presença de outros tempos e outros espaços. Por sua predominância sobre o modo de vida rural, os temas ligados às questões urbanas ganharam destaque e, a partir deles é que são feitas as escolhas dos eixos temáticos sobre os quais giram os conteúdos de História. Também há uma articulação desses temas com os temas transversais: as relações de trabalho, as

²¹ Os PCN constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função, segundo o assumido no documento, é orientar e garantir a coerência dos investimentos no Sistema Educacional Brasileiro.

diferenças culturais e étnicas, as relações entre o homem e a natureza, cidadania e sexualidade. Fechando a questão sobre como se deu a seleção dos conteúdos, tem-se

[...] que diante da diversidade de conteúdos possíveis, os professores devem fazer as escolhas daqueles que são mais significativos para serem trabalhados em determinados momentos ou em determinados grupos de alunos, no decorrer da escolaridade. Os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional (PCN 1997, 5, p. 45).

Para os organizadores dos PCN, a História concebida sob um único ponto de vista é uma história morta. Por isso, a proposta é que se trabalhe com várias fontes de informação, buscando meios para desenvolver nos alunos a capacidade de compreender a realidade que os cerca, agindo e interagindo em seu meio social. Para tanto, o eixo temático a ser desenvolvido no primeiro ciclo (1ª e 2ª série) é o estudo da história local e do cotidiano, levando os alunos a compreenderem as relações sociais e econômicas existentes em seu próprio tempo, identificando as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações, reconhecendo a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. Pode-se introduzir também estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a região onde moram as crianças. Esse tema é considerado relevante por terem sido os índios os primeiros habitantes das terras brasileiras.

Considerando que as crianças estão no início da alfabetização, os professores deverão dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas – fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano – e a partir delas desenvolver trabalhos escritos. Nesse processo, faz-se necessário que os professores desenvolvam trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registro. Cabe ainda aos professores, diante da amplitude da proposta, fazer recortes e selecionar alguns aspectos considerados relevantes sobre os problemas locais, desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de História com outras áreas e avaliar seu trabalho durante o ano, refletindo sobre as escolhas dos conteúdos priorizados.

Na especificação desses conteúdos, os PCN (1996, p. 53) apresentam as seguintes propostas:

- Localidade: levantar as diferenças e as semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe,

identificando as transformações e as permanências dos costumes das famílias, das instituições escolares e dos grupos sociais.

- Comunidade indígena: identificar o(s) grupo(s) da região, seu modo de vida social econômico, cultural, político, religioso e artístico, identificando as semelhanças e as diferenças entre o modo de vida da localidade e da(s) comunidade(s) indígena(s).

No segundo ciclo (3ª e 4ª séries), os alunos já dominam melhor a linguagem escrita, possuem experiências de trocas de informações e supostamente vivenciaram, no primeiro ciclo, momentos de questionamentos, comparações e trabalhos com ordenação temporal. Partindo desse princípio, o eixo temático enfoca a história das organizações populacionais, em torno da qual gira a seleção dos conteúdos que são os deslocamentos populacionais, as organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, as organizações históricas e temporais, pois só é possível entender os problemas e os fatos atuais se a história de outros espaços e outros tempos for conhecida.

Dando continuidade às atividades do ciclo anterior – levantamento de dados, coleta de entrevistas, visitas a locais públicos, museus e bibliotecas – nessa etapa, o trabalho deverá orientar-se mais especificamente para a leitura de obras com conteúdos históricos, bem como reportagens de jornais, mitos e lendas, textos de manuais didáticos, documentários em vídeo, telejornais. Nesse sentido, os professores deverão criar situações nas quais os alunos possam comparar informações obtidas em diferentes fontes dando-lhes possibilidades de expressarem suas próprias compreensões e opiniões. No segundo ciclo, os conhecimentos históricos deverão ser dimensionados e enriquecidos com informações de outras localidades, estabelecendo diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais. Localizar o maior número possível de relações entre os acontecimentos e os sujeitos é fundamental nos estudos históricos.

A partir da promulgação da Lei 9.394/96, a SEE/MS formulou novas propostas de diretrizes políticas para a educação. Seguindo o proposto pela legislação federal, organizou o ensino em ciclos para os anos iniciais do Ensino Fundamental e em séries para os anos finais. As novas diretrizes para o Ensino Fundamental fundamentam o trabalho pedagógico, na perspectiva de que as unidades de conhecimento, articuladas entre si, constituem o todo. Dizendo de outro modo, cada unidade de conhecimento, constituinte do objeto em estudo, atende a princípios ou fundamentos comuns que sustentam a compreensão desse objeto em um nível mais

consistente. São esses fundamentos que garantem a unidade entre os conteúdos de uma disciplina, constituindo a matéria-prima sobre a qual o aluno desenvolverá os processos de reflexão.

Também a partir dessa lei, as escolas de todas as redes passaram a ser responsáveis diretas pela elaboração da proposta pedagógica. De posse das diretrizes estaduais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de obras afins, a direção da Escola Maria Constança organizou uma equipe composta pelo corpo administrativo e técnico, professores, alunos e pais de alunos para elaboração de sua Proposta Pedagógica, fato concluído em 1998. Sobre ela, voltaremos a falar no próximo capítulo.

2.4 Algumas Considerações

Os dados levantados no capítulo primeiro apontaram para uma articulação entre a História acadêmica e a escolar, alertando que não se trata de uma transposição didática, mas de um processo no qual a disciplina escolar se constitui, na escola, por intermédio, em parte dos saberes acadêmicos e, muito, dos valores sociais e políticos, bem como das práticas escolares, sob a ação direta da cultura escolar.

O capítulo segundo revelou a influência de alguns fatores externos, especificamente as legislações e as propostas curriculares. As propostas curriculares que adentraram as escolas, cuja elaboração esteve sob a responsabilidade da SEE/MS, no período anterior a LDB 9.394/96, seguem, como não poderia deixar de ser, as prescrições da legislação federal. No período posterior a Lei 9.394/96, coube às escolas a elaboração do Projeto Político Pedagógico e esta elaboração teve como diretriz os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados e editados pelo Ministério da Educação e Cultura. A equiparação do Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Constança com as propostas governamentais, bem como a seleção dos livros didáticos adotados, revelou uma obediência às imposições legislativas tanto no período anterior quanto no posterior à LDB 9.394/96, podendo levar à impressão de que a escola funciona apenas como reprodutora dos currículos prescritos já que as propostas ali praticadas e os livros didáticos adotados são reflexos diretos da legislação federal. A legislação nacional, a Proposta de Conteúdos Curriculares e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares, considerados fatores externos, determinaram a seleção e a organização dos conteúdos. A proposta, por exemplo, impunha os conteúdos para a sala de aula e os livros didáticos eram escolhidos

quando se assemelhavam com a Proposta. São fatos. Neste caso, como se configura a cultura escolar? Abre-se uma porta para a hipótese enunciada na Introdução que se explicita da forma como segue.

O período, definido para este estudo, agasalha, também, pensamentos próprios da época. Complementando essa idéia, tem-se que a história das disciplinas e a cultura escolar, neste período, ainda não eram um referencial teórico-metodológico utilizado pelos pesquisadores de nosso país. Por isso, os participantes do Seminário, os historiadores, os pesquisadores e professores que atuavam na década de 1980, além dos especialistas federais e estaduais mantêm, em seus escritos e em suas entrevistas, um discurso que interpreta o currículo, o ensino e o instrumento do ensino que é o livro didático conforme os parâmetros existentes, especificamente, os referenciais reprodutivistas. Evidentemente, ainda não havia um paradigma que visse a questão do ensino como uma ação própria da cultura escolar. Por isso, a cultura escolar, ainda que existente e atuante, não era estudada e não estava nas mentes dos educadores. Além disso, os proponentes dos fatores externos à escola tinham em pensamento uma idéia fixa, a de que a escola ensinasse os conteúdos tais quais foram propostos por eles, isto é, sem a ação de coordenadores, professores e alunos, em outras palavras, sem a ação da cultura escolar.

O terceiro capítulo vai discutir a segunda dimensão de nosso objeto de estudo, a que se propõe analisar a ação da cultura escolar na seleção dos conteúdos de História nas séries iniciais de ensino. Como se percebe pelo segundo capítulo, a tarefa proposta encontrará obstáculo à hipótese de que a cultura escolar está presente na seleção dos conteúdos de ensino da Escola. Porém, como afirma Bittencourt (2004, p. 12), “as intenções do poder instituído e as da escola não são necessariamente coincidentes. Há clivagens e conflitos inerentes ao currículo pré-ativo, normativo [...] e o currículo como prática na sala de aula”. A sala de aula é o palco do capítulo seguinte. Nele, buscamos a prática de professores e alunos tendo o currículo ativo como roteiro para as aulas de História.

3 SALA DE AULA: A HISTÓRIA ENSINADA

Na bibliografia existente sobre o assunto, tem-se que, na escola duas forças agem na construção de uma disciplina e, conseqüentemente, na elaboração de sua proposta pedagógica e na seleção de seus conteúdos. De um lado, estão os fatores externos ou, conforme Viñao Frago (2000, p. 9), a cultura escolar administrativa, que para esse autor é a cultura daqueles que dirigem e supervisionam a educação, através de normas, instruções, sugestões, propostas e orientações mais ou menos prescritivas. É, também, a cultura dos responsáveis pelos recursos de difusão e legitimação de suas idéias. De outro lado, os fatores internos, que revelam a cultura docente, “é uma combinação de crenças e mentalidades, hábitos e práticas. Consiste em formas de fazer as coisas assumidas pelas comunidades de professores” (Id. p. 12).

Os vinte e seis anos de prática escolar nas séries iniciais na Escola Maria Constança estiveram sob a vigência de duas leis: a primeira, a Lei nº 5.692/71, corresponde ao período que vai de 1977 a 1996; a segunda, a LDB nº 9.394/96, de 1997 a 2002, quando se encerrou o atendimento às séries iniciais, na Escola. Componentes da cultura escolar administrativa foram analisados no capítulo anterior, quando se viu como eles chegam à escola. Expusemos, ali, a constituição da História escolar para as séries iniciais em algumas legislações, propostas e instruções. Ao adentrarmos a escola, analisamos os efeitos ali produzidos por esses fatores externos. Tais efeitos se expressaram na adoção dos livros didáticos, nos registros dos diários de classe, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (1998) e na prática docente.

Para compreendermos a prática docente, produzimos fontes para documentação a partir de oito entrevistas realizadas com seis ex-professoras que atuaram nas séries iniciais e duas que atuaram nas séries finais, na disciplina História. Essas duas entrevistas foram eliminadas, porque as informantes ministraram a disciplina nas turmas de quinta a oitava e o desenho definitivo desta pesquisa não incluiu o ensino nessas turmas. Ficaram seis, das quais uma não foi validada porque quase nada contribuiu para a investigação. Cinco entrevistas parecem compor um número pequeno, mas atingem 33,33% do total do quadro docente efetivo das séries iniciais na respectiva escola, no período correspondente à pesquisa. Os dados obtidos a partir de cinco questões – prática diária, conteúdos, planejamento, livro didático e formação profissional – revelaram aspectos da cultura desenvolvida no interior da Escola Maria Constança. Com o mesmo intuito, elaboramos e aplicamos um

questionário a cinquenta e quatro ex-alunos da escola. Tomamos os depoimentos de quatro deles e analisamos um trabalho, guardado por uma das ex-alunas, produzido durante o período de abrangência da pesquisa. As entrevistas e os questionários, visto que foram dirigidos especificamente para que pudessem saltar à mente as ações escolares, converteram-se em ótimos instrumentos reveladores da cultura escolar, enquanto as leis, propostas curriculares e diários de classe ficavam conservados sob o manto do discurso reprodutivista. No entanto, ao inquirir os detalhes do discurso reprodutivista, são percebidos aspectos presentes, muitas vezes ocultos, da cultura escolar.

Outros documentos utilizados foram os livros didáticos e os diários de classe: verificamos todos os diários arquivados correspondentes ao período que vai de 1977 a 2002. O Projeto Político-Pedagógico (1998) também foi parte integrante da análise. Iniciaremos com os livros didáticos.

3.1 ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NA ESCOLA MARIA CONSTANÇA

“A cultura escolar administrativa, [...] se apóia, [...] em diversos meios para difusão e legitimação de suas idéias” (VIÑAO FRAGO, 2000, p 9). O livro didático pode ser considerado um desses meios, pois o alto grau de profissionalização dos trabalhadores da indústria editorial procurando “sempre se atualizar em relação à produção acadêmica (e) às propostas curriculares elaboradas pelos órgãos do governo” (MUNAKATA, 2005, p. 278) o torna um excelente instrumento, portador de ideologias e valores. No entanto, a atualização ocorrente na indústria editorial não visa somente atender à produção acadêmica e às propostas curriculares, mas também “às demandas do público final a que se destinam – os alunos e, sobretudo os professores” (Id. p. 278). Assim, se por um lado, o livro didático pode ser considerado um instrumento de controle do ensino, por outro, “o manual escolar não é nada sem o uso que dele foi realmente feito tanto pelo aluno como pelo professor” (JULIA, 2001, p. 34). Tanto Julia (2001) quanto Munakata (2005) alertam para o fato de que o livro didático, pode, sim, portar valores e ideologias a serem impostas, mas o tratamento dado a esses valores e às ideologias depende, fundamentalmente, do trabalho que professores e alunos desenvolvem a partir dele. Em busca do trabalho desenvolvido com os livros foi que, a partir da lembrança de alunos e professores

localizamos alguns livros didáticos adotados na Escola Maria Constança. Certamente esses não foram os únicos; outros livros, provavelmente, foram usados, porém deles não encontramos nem registros, nem lembranças.

3.1.1 *Integrando o aprender*²²

3ª série/ 288 páginas
L. Cavalcante e M. Eugenia
São Paulo: Scipione, 1993.

Adotado por um longo período, o livro é integrado, contendo as quatro disciplinas: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências e Programa de Saúde. O exemplar do professor traz em suas páginas iniciais orientações metodológicas detalhadas e os objetivos gerais para as quatro séries do Ensino de Primeiro Grau. Os objetivos específicos e o planejamento de curso, dividido por bimestres, são referentes somente à série à qual se destina o livro. Segundo os autores, o objetivo fundamental dos Estudos Sociais

[...] é o de ajustar o aluno a meio, preparando-o para o exercício consciente da cidadania e desenvolvendo-o individual e socialmente. Além disso, levá-lo a se perceber como ser social, capaz de compreender e interpretar o processo histórico (CAVALCANTE; EUGENIA, 1993, p. XVII).

As atividades, distribuídas conforme a série, visam, na primeira, reforçar os hábitos do período preparatório²³, bem como desenvolver a percepção do espaço escolar e familiar. A introdução de atividades, relativas aos temas trabalho, comunicação, transporte e serviços na comunidade, pode ser explorada. Na segunda série, a ampliação da noção de espaço a partir dos temas família, escola e bairro deve alcançar o tema núcleo urbano, salientando a interação homem/homem e homem/natureza. A cidade é o tema estudado na terceira série, como parte de um espaço mais amplo: o Estado, o país, o continente e o planeta. A relação homem/natureza aborda a superfície terrestre: relevo, hidrografia e vegetação. Considerando que, na quarta série, a noção de espaço já é bastante ampliada, a unidade principal é o Brasil, seus fatos históricos básicos, suas regiões, seu povo, sua cultura. As datas comemorativas fazem parte dos livros para as quatro séries.

²² Livro pertencente à professora Sônia

²³ No período preparatório as atividades objetivam auxiliar a criança a se integrar à escola, a compreender seu ambiente e se ajustar melhor em seu meio familiar.

O livro descrito data de 1993, porém, segundo informações da professora Sônia (ANEXO 5), sua adoção foi anterior a essa data e usado por muito tempo. A comparação de seus conteúdos com os da proposta estadual revela a equiparação à qual se referiam as professoras quando diziam que os livros eram escolhidos pela proximidade de seus conteúdos com aqueles propostos pelas diretrizes governamentais.

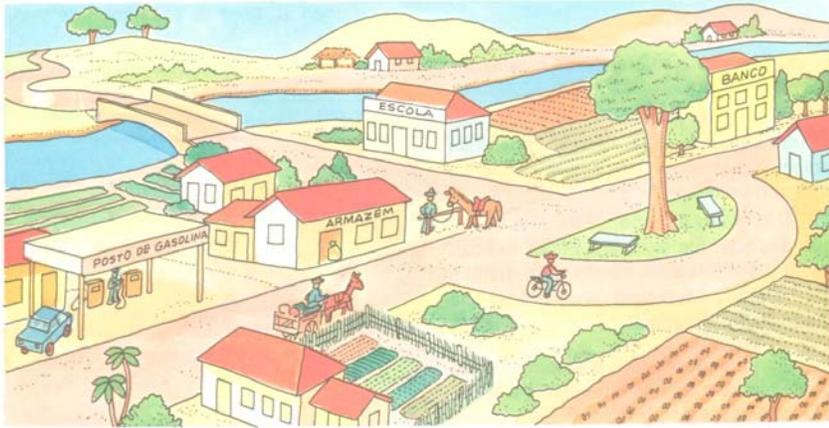
O saber escolar, proposto pelo livro didático, revela a abordagem da História ensinada a partir dos conhecimentos e das vivências próximas dos alunos. A formação de um ser social e capaz, que está nos objetivos do livro, adapta os conteúdos à idade e à formação conforme proposto pelas diretrizes curriculares governamentais. Trata-se de conformar um saber histórico acadêmico, que tem temas, objetos, abordagens e bibliografia investigados no âmbito universitário, por uma formação de caráter ideológico, crítico ou acrítico, denominado formação do ser social.

As professoras entrevistadas reclamaram dos conteúdos referentes ao Estado, abordados na terceira série. Assim como na unidade sobre o município, os conteúdos eram trabalhados a partir de fatos fictícios e perguntas para quais os alunos deveriam procurar as respostas. Normalmente os pontos eram passados na lousa para que os alunos copiassem. Os professores utilizavam, principalmente, o livro *Vamos conhecer o Mato Grosso do Sul: Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde*, de Déborah Pádua de Mello. Neves.

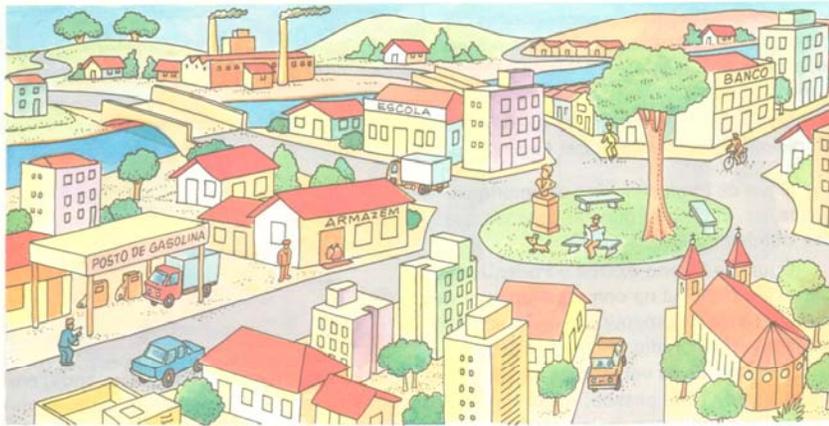
As críticas sobre os conteúdos referentes ao município, também abordados na terceira série, se dirigiram à abordagem generalizada, na qual a história de um município fictício é utilizada para leitura e, a partir daí, elaboradas atividades sobre o município natal, como podemos verificar na página seguinte. No entanto, por ser editado para utilização em âmbito nacional, os autores não teriam outra forma de abordar a história local ou regional, deixando esta sob a responsabilidade do professor, que, no caso sul-mato-grossense, dispunha de poucos recursos nesta unidade de ensino.

Figura 1: Livro *Integrando o Aprender*, 3ª série. Adotado na Escola Maria

- Algum tempo depois, foram construídos perto do armazém um posto de gasolina e algumas casas de moradia. Mais tarde surgiram uma escola, uma igreja, um campo de futebol e mais casas. O povoado continuou a crescer e transformou-se em vila. Recebeu o nome de **Vila Árvore Grande**, por causa de uma grande peroba ali existente.



- **Árvore Grande** foi crescendo. Construíram-se fábricas, um hospital, um posto policial, praças e até um pequeno cinema. **Árvore Grande** tornou-se uma verdadeira cidade.



- **Árvore Grande** foi transformada pelo governo do Estado em município. O município de **Árvore Grande** é formado pela zona urbana (cidade) e pela zona rural (campo).

1. Escreva a história da fundação do município de **Árvore Grande**. *Ver texto.*

2. Como surgiu o município onde você mora? Quem foi o seu fundador? *Resposta do aluno.*

Fornecer aos alunos, em serox ou folha mimeografada, um resumo da história de seu município. Mostrar fotos históricas do município. Visitar o museu da cidade.

3.1.2 *Vamos conhecer o Mato Grosso do Sul: Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde*²⁴

4ª série/104 páginas
Déborah Pádua Mello Neves
São Paulo: IBEP, s/d.

Nesse livro, são apresentados os seguintes conteúdos: o Estado de Mato Grosso do Sul como parte integrante do país; os pontos cardeais; os limites do Estado; relevo; hidrografia; vegetação; as principais cidades do Mato Grosso do Sul; recursos naturais; atividades econômicas; pecuária; agricultura; indústria; comércio; meios de transporte; meios de comunicação; turismo; tradição e folclore; vultos notáveis de Mato Grosso do Sul; o Poder Executivo; Deus, família e escola; os direitos e os deveres do cidadão; símbolos estaduais; o descobrimento do Brasil; a cultura indígena; bandeirismo; primeiras penetrações em Mato Grosso do Sul; vinda da Família Real para o Brasil; Guerra do Paraguai; a Proclamação da República; e comemorações cívicas e sociais.

O livro *Vamos Conhecer Mato Grosso do Sul: Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde* era utilizado somente pelos professores:

Tinha um livro de Estudos Sociais, que a autora era Déborah Pádua de Mello. Era usado só pelo professor, para passar os pontos sobre o Estado para o aluno copiar. A colega da quarta série tinha este e um outro livro mais novo que, também, nós usávamos (Prof. Sônia, ANEXO 5).

Também as professoras palestrantes referem-se a ele durante o Seminário. De modo geral, criticam os livros adotados por serem muito sucintos; implícito estava que queriam um livro mais volumoso e completo. Elas consideram os livros em uso “prejudicados pela falta de material para a pesquisa em História e Geografia do Estado”. Em seguida, citam a utilização, por muitas escolas, da cartilha de Déborah Pádua de Mello. De fato, o livro em questão apresenta textos curtos e poucas atividades. Posteriormente, ele foi substituído por outro livro – *Estudos Sociais: Mato Grosso do Sul: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico* – que foi utilizado também pelos alunos.

²⁴ Livro pertencente à professora Maria Emília Borges Daniel.

3.1.3 *Estudos Sociais: Mato Grosso do Sul: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico*²⁵

4ª série/ 94 páginas

Maria Carolina Viduani Martinez, Marly Telles e Vanda Maria Martins Tosta.
São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

Fruto de um trabalho conjunto, o livro começa abordando o Estado de Mato Grosso do Sul no Brasil e na América do Sul. Edição mais nova, os textos são maiores e mais elaborados em relação ao livro descrito no item anterior, as atividades são diversificadas e há um grande número de ilustrações e mapas, o que não implica mudanças significativas na seleção dos conteúdos.

Os conteúdos abrangem os aspectos naturais (relevo, hidrografia, vegetação, clima, fauna e flora), os populacionais, os históricos (colonização do sul de Mato Grosso, Guerra do Paraguai, divisão do estado de Mato Grosso e criação do estado de Mato Grosso do Sul), os socioeconômicos (agricultura, pecuária, indústrias, comércio, transporte, comunicação, educação, turismo e serviços públicos) e os político-administrativos (microrregiões do Estado, símbolos e autoridades estaduais).

Esse livro continuou a ser usado depois da promulgação da LDB 9.394/96 e da publicação dos PCN. Para a História e a Geografia, de modo geral, foi adotada, em 2000, a Coleção Vitória Régia.

O lócus do livro é o estado de Mato Grosso do Sul. Traz elementos da história para o campo pedagógico. Apesar de apresentar-se como de formação crítica, não consegue inserir seus conteúdos num conhecimento maior que leve os alunos ao conhecimento crítico. Vale aqui o que analisamos anteriormente: o seu amplo uso expandiu conteúdos que definiram a seleção e a organização do trabalho didático. Acrescente-se que, na opinião dos professores entrevistados, os conteúdos do livro receberam contribuições de outros livros e dos conhecimentos dos próprios professores, compondo-se como elementos da cultura escolar.

3.1.4 *Coleção Vitória Régia*²⁶

História/Geografia

3ª e 4ª séries/ 176 e 187 páginas, respectivamente.

J. C. Moreno e A. Fontoura Junior.

São Paulo: IBEP, 2000.

²⁵ Livro pertencente à professora Maria Angélica Cardoso.

²⁶ Livros pertencentes ao ex-aluno Joaquim/ 3ª série – 2001.

Portando o selo do PNDL/FNDE/ MEC – Plano Nacional do Livro Didático/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e Cultura, o livro apresenta os conteúdos divididos em seis unidades: Trabalhando com documentos históricos; Os Estados do Brasil; Governar; Conquistando direitos; Os grupos indígenas; Tradições do povo brasileiro.

A observação de certidões de nascimento, de batismo, fotos antigas e atuais propõe um estudo comparativo, buscando as semelhanças e as diferenças entre situações vividas atualmente e em épocas passadas. A unidade dois – Os Estados do Brasil – busca tecer comparações entre o Estado natal do aluno e os outros Estados brasileiros (3ª série), bem como a posição do Brasil em relação à América e ao mundo (4ª série). Essa unidade trabalha a comparação entre mapas políticos antigos (Tratado de Tordesilhas, 1821, 1970) e o mapa atual. O relevo, a hidrografia, as atividades econômicas, a história do Estado natal (este apenas pela indicação de temas para pesquisa) e a administração também são conteúdos abordados. As abordagens em todas as unidades propõem a leitura de vários textos para, a partir deles, estabelecer diferenças e semelhanças com outros tempos e outros espaços.

Editado após a promulgação dos PCN, a Coleção Vitória-Régia foi elaborada seguindo as novas diretrizes de abordagem dos conteúdos, ou seja, seguindo a concepção sociointeracionista. Por essa concepção, as interações sociais vividas pelas crianças são determinantes no processo ensino-aprendizagem. Daí as muitas atividades de comparação entre fatos e fotos do cotidiano discente com fatos e fotos de outros tempos e outros espaços, análises de documentos pessoais, leitura e trabalhos com artigos de jornais e revistas com os quais os alunos, supostamente, tenham contato diário.

3.1.5 *Estudos Sociais: Campo Grande - Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico*

3ª série/ 94 páginas

Maria Carolina Viduani Martinez, Marly Telles e Vanda Maria Martins Tosta.
São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

Também publicado em 1996, pelas mesmas autoras de *Estudos Sociais: Mato Grosso do Sul: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico*, esse livro traz a História e a Geografia de Campo Grande. Tem por objetivos gerais desenvolver no aluno habilidades de estudo, pesquisa, observação, construção e análises críticas,

através do conhecimento dos fatos históricos, geográficos, sociais e econômicos do município e adequar a aplicação dessas habilidades ao cotidiano do aluno.

As autoras esperam que o livro didático faça brotar nas crianças a conscientização sobre as belezas e os problemas do município em que vivem. Para tanto, organizaram o livro em nove capítulos, muitas ilustrações e atividades após cada capítulo. Os conteúdos abordam a fundação de Campo Grande, seus limites, a vida na cidade e no campo, sua população, seu governo, seus símbolos, seus problemas, bem como a paisagem natural do município (relevo, clima, vegetação e preservação da natureza), as principais atividades (agricultura, pecuária, indústria e comércio) os meios de transporte e de comunicação.

Não se trata de condenar os conteúdos que o livro apresenta. Assim como o livro *Estudos Sociais: Mato Grosso do Sul: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico*, também este se apresenta com o objetivo de desenvolver o senso crítico. No entanto, no desenrolar de seu programa prevalece a naturalização e a descontextualização dos fatos históricos não oferecendo, assim, elementos que permitam aos alunos ultrapassar o senso comum.

3.2 O QUE DIZEM OS DIÁRIOS DE CLASSE

Da leitura dos diários de classe, agrupados por série, transcrevemos aqueles correspondentes aos anos de 1978, 1982, 1987, 1992, 1997, 2001 e comentamos os relativos a 1977, 1996, 1998, 1999 e 2000.

Do primeiro ano de atendimento às séries iniciais – 1977 – encontramos dois diários, sendo um deles da segunda série e o outro, da quarta série. Neles constam os registros relativos à Integração Social: no primeiro, aparecem, apenas, as datas comemorativas, enquanto que o segundo apresenta, além de datas comemorativas, também o ponto *As Grandes Descobertas*. Em agosto, consta tão somente *A cidade de Campo Grande*.

Na primeira série, a ênfase é dada à alfabetização e ao ensino dos números e das quatro operações básicas. Em todos os diários observados, prevalecem os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática em detrimento de outras duas disciplinas, Ciências e Estudos Sociais. Considerando que as mudanças nos conteúdos são mínimas, optamos por transcrever os conteúdos registrados em somente um dos diários:

Quadro 4: Diário da 1ª série/1987

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Datas comemorativas: Páscoa. Tiradentes. Descobrimento do Brasil. Semana Santa. Fundação de Brasília.	Família. Escola. Datas comemorativas: Dia do Trabalho. Dia das Mães. Dia dos Escravos. Dia de Anchieta. Festas Juninas. Semana do Trânsito. Dia do Bombeiro. (pintura, colagem, desenho e canto)	Comunidade. Datas comemorativas: Aniversário de Campo Grande. Semana da Pátria. Dia da Árvore. Primavera. Semana dos Bons Dentes. Dia da Bíblia. Dia da Criança. Dia do Professor. Semana da Asa.	Família. Comunidade. Meios de Comunicação. Meios de Transporte. Datas comemorativas.

Fonte: Acervo da Escola Maria Constança

Assim como na transcrição acima, no diário correspondente ao ano de 1978 tanto quanto naqueles das décadas de 1980 e de 1990 prevalece a atenção quase que exclusiva dada à leitura, à escrita e aos cálculos. Os conteúdos de Integração Social, com poucas alterações, giram sempre em torno de temas como família, escola, comunidade e datas comemorativas. Os registros nesses diários mostram a observância aos Pareceres, às Resoluções e às Propostas de Conteúdos Curriculares (1984) até fins da década de 1990, quando a primeira série foi desativada na Escola.

Enquanto os temas são parecidos e os registros dos conteúdos se mantiveram quase que inalterados para a primeira série, na segunda, o fato não se repete. Alguns deles apresentam uma notória diferença, não relativa aos conteúdos, mas à forma de registrá-los. Para um maior esclarecimento, utilizaremos três diários, dois mais próximos (1978 e 1992) e um diferenciado (1982):

Quadro 5: Descrição comparativa – Diários de Classe da 2ª série: 1978 e 1992

1978	1992
Minha família. A escola. Pessoas que trabalham na escola. Deveres do estudante. Pontos cardeais. Trajeto feito para ir de casa para a escola. Zona rural e zona urbana. Leituras informativas sobre os fatos históricos. Questionários sobre as leituras. Leitura, cópia e desenho representativos de tipos de bairro, exercícios sobre bairro.	Família. Escola. Pessoas que trabalham na escola. Relevo. Rios e sua importância. Reflorestamento. Trabalho como forma de progresso. Meios de Comunicação. Meios de Transporte. O município e seu governo. Serviços públicos do município. Diversão e recreação.

Continuação/Quadro 5: Descrição comparativa – Diários de Classe da 2ª série: 1978 e 1992	
Meios de comunicação. Meios de transporte. Meios naturais que influem na vida de uma comunidade. Estudo sobre Caxias (quadrinhas, cartazes alusivos ao soldado).	Datas comemorativas.

Fonte: Acervo da Escola Maria Constança

Quadro 5.1: Descrição comparativa – Diários de Classe da 2ª série: 1982
<p>A comunidade: sua história. Fundadores. Tipos de habitação. Usos e costumes: influências na formação da cidade. Apresentação do mapa do nosso Estado e do nosso município. Palestra informativa sobre a localização do nosso Estado e sua importância para o Brasil. Pessoas que dirigem nossa comunidade: funções dentro da mesma. Nome do governador e do prefeito de nossa comunidade. Reconhecimento de rios e lagos existentes e sua importância. Numeração de pontes, viadutos e ruas principais. O descobrimento do Brasil. Tiradentes. Principais meios de transporte de nossa comunidade. O mundo em que vivemos. Conversa orientada sobre abrigos, residências, como são construídas onde ficam. Características da comunidade: clima, vegetação, hidrografia. Brasil: a nossa pátria. O meio natural: o homem e o meio. Conversação sobre a Semana da Pátria: canto e poesias. O Hino Nacional. Texto – 7 de setembro, dia da Pátria (atividades e pintura). O homem trabalha para o progresso da humanidade (conversação, pesquisa, revistas). Proclamação da república: importância da data para a nossa história. O dia da bandeira. Crescimento e desenvolvimento (atividades sobre o assunto).</p>

Fonte: Acervo da Escola Maria Constança

Pela forma como as professoras registraram os conteúdos, os diários de 1978 e 1992 estão mais próximos. Já o de 1982 surpreende pela riqueza de detalhes, e pela preocupação voltada para os temas relativos à história de Campo Grande. Uma provável explicação para esse fato está na professora que conduziu a turma nesse ano. A professora Márcia, formada em Magistério e graduada em História, revelou, em sua entrevista (ANEXO 8), uma preocupação especial com o ensino de História: “Demonstrava com figuras, trabalhos e todos os materiais encontrados na época, mostrando como a História era tão importante quanto as outras matérias”. Outros

diários assinados pela mesma professora seguem o mesmo padrão, havendo em alguns também a descrição de tarefas e atividades. Embora o registro dos conteúdos seja detalhado, a professora segue as propostas prescritas quer pelos livros didáticos, quer pelas diretrizes governamentais.

Em 1998, os conteúdos registrados permanecem girando em torno dos mesmos temas: História – família, comunidade, escola, trabalho e datas comemorativas. Geografia – relevo; as águas, os mares e os rios; vegetação; meios de comunicação; meios de transporte; município; serviços públicos do município; e pontos cardeais. Pequenas alterações dizem respeito à inclusão de temas sobre o trânsito e o trabalho do homem como elemento que modifica o meio.

Para os anos de 1999 e 2000 foi modificada, na rede estadual, a organização do ensino para as séries iniciais. Até 1998 a divisão das turmas se deu por seriação; a partir de 1999, passou a se dar por ciclos. Não abordaremos aqui as conseqüências desse fato. Também o modelo dos diários de classe foi alterado. O primeiro modelo trazia a relação dos alunos seguida dos quadros de freqüência e de notas bimestrais, no verso o registro de conteúdos, e finalizava com o quadro de aproveitamento anual. Com a mudança, os diários foram divididos em duas partes. Na primeira, ficavam a relação dos alunos, os registros de freqüência e de avaliação, tanto bimestral quanto anual, e um campo para observações, enquanto que, na segunda parte, o modelo reservava um espaço para registrar os procedimentos relacionados aos atendimentos dados aos alunos. No entanto, não há no diário relativo ao ano de 1999, último ano de funcionamento da segunda série, melhor dizendo, do Ciclo I B, registros de conteúdos, nenhuma observação, tampouco registros de procedimentos adotados com os alunos.

Os diários da terceira série seguem o mesmo padrão das séries anteriores. Entre eles, destacamos quatro: 1978, 1982, 1997 e 2001. O de 1978 refere-se aos primeiros anos de atendimento às séries iniciais. Os outros são representativos das décadas de 1980 e 1990 e o de 2001 é o último diário dessa série. Deles seguem as transcrições:

Quadro 6: Descrição comparativa – Diários de Classe da 3ª série: 1978

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
<p>Pesquisa: Os indígenas e Descobrimento do Brasil.</p> <p>Leitura de textos: Tiradentes e Brasília.</p> <p>Pinturas de desenhos alusivos às datas comemorativas.</p> <p>Dramatização em comemoração ao dia do índio.</p>	<p>Consta apenas a palavra pesquisa (nada consta sobre o assunto).</p>	<p>Desenho sobre a vegetação.</p> <p>Atividades sobre municípios.</p> <p>Zona rural e zona urbana.</p> <p>Campo Grande.</p>	<p>Atividades econômicas.</p>

Fonte: Acervo da Escola Maria Constança

Quadro 6.1: Descrição comparativa – Diários de Classe da 3ª série: 1982

1º bimestre
<p>Leitura informativa de texto sobre grupos sociais.</p> <p>Confecção de álbum sobre a família.</p> <p>Composição oral sobre os grupos a que pertencem os alunos.</p> <p>Colagem de figuras representando as funções dos membros da família.</p> <p>Palestra sobre os direitos e os deveres do aluno na escola e em sala de aula.</p> <p>O que é comunidade?</p> <p>O município é uma parte do estado.</p> <p>A cidade.</p> <p>31 de março: Revolução de 1964.</p> <p>Usos e costumes da vida na cidade.</p> <p>Como você deve fazer para se orientar.</p> <p>Datas comemorativas do bimestre.</p> <p>Conversa com o grupo sobre direitos e deveres dos homens para com a família, a escola e com o grupo a que pertence.</p>
2º bimestre
<p>Leitura informativa sobre as atividades extrativas e anotações das informações encontradas.</p> <p>Confecção de álbum sobre as atividades econômicas do município.</p> <p>Leitura informativa sobre as fontes econômicas do município.</p> <p>Confecção de álbum sobre a fauna e a flora do município.</p> <p>Leitura de textos sobre datas comemorativas.</p> <p>Conversa com o grupo sobre a importância da comunicação entre os homens.</p> <p>Os meios de comunicação enriquecem as experiências e aproximam as pessoas.</p> <p>Tipos de meios de transportes.</p> <p>Leitura informativa sobre: a vida na zona rural, agricultura, pecuária e avicultura, a indústria e suas espécies, as trocas que o mundo faz: comércio.</p> <p>Dia de Anchieta.</p>

Continuação do Quadro 6.1: Descrição comparativa – Diários de Classe da 3ª série: 1982
3º bimestre
A autoridade é necessária. Poderes que governam um município. Leitura de textos sobre datas comemorativas.
4º bimestre
Leitura de textos sobre datas comemorativas. Proclamação da República. 19 de novembro: Dia da Bandeira.

Fonte: Acervo da Escola Maria Constança

Quadro 6.2: Descrição comparativa – Diários de Classe da 3ª série: 1997
1º bimestre
Campo Grande tem História – fundação. A vida na cidade e no campo. Meios de orientação. Campo Grande: cidade morena. Campo Grande tem problemas? Datas comemorativas.
2º bimestre
Tipos de vegetação. Datas comemorativas.
3º bimestre
Meios de transporte. As autoridades do município. Pintura e pesquisa sobre Campo Grande. Confecção de trabalho, em isopor, sobre Campo Grande. Os bons governos. O progresso. Datas comemorativas.
4º bimestre
Meios de comunicação. Principais atividades sociais da comunidade. Principais atividades culturais e artísticas, recreativas e religiosas.

Fonte: Acervo da Escola Maria Constança

O registro nos diários dos anos iniciais – 1978, 1979, 1980 – dos quais transcrevemos o de 1978, descrevem minimamente os conteúdos aplicados. Já no de 1982, a descrição é detalhada especificando, além dos conteúdos, os meios usados para sua aplicação. Nesse ano, o diário foi assinado pela professora Sônia confirmando o que ela expõe em sua entrevista (ANEXO 5) sobre o uso de materiais complementares e metodologias diversificadas tornando as aulas mais agradáveis.

Enquanto no diário de 1978, e também nos de 1979 e 1980, os registros listam apenas os conteúdos sobre a História e a Geografia do Brasil, no diário de 1982 foram introduzidos os conteúdos sobre a história local, em forma de trabalhos.

Ainda conforme a professora Sônia, na confecção de álbuns e trabalhos em equipe sempre se trabalhava com os temas sobre Campo Grande e onde, no diário, consta apenas o título, como por exemplo, *O Município é parte do Estado*, ele se refere aos pontos constantes no livro didático que se limitavam a generalizações, como foi demonstrado no item 3.1.1 - *Integrando o aprender*. Grupos sociais e direitos e deveres do cidadão também foram acrescentados ao currículo. Os diários dessa professora registram os recursos utilizados, tais como: composição oral, palestras, conversas e confecção de álbuns.

Embora os conteúdos se alternem entre temas da História do Brasil, da Geografia e da História de Mato Grosso do Sul, a partir de 1982, a ênfase é dada aos conteúdos da história de Campo Grande.

Em agosto de 1996, aparece uma novidade no diário: a professora Sônia propõe aos alunos uma pesquisa: Campo Grande tem problemas? Essa atividade diferencia-se dos trabalhos de anos anteriores, que sempre se direcionavam para a história do município e/ou para os pontos turísticos. Nesse estudo foram focalizados os problemas de Campo Grande, listados no diário: o problema do menor; problema da violência; problema de transporte; problema de saúde; problema de educação; problema de trânsito; problema de saneamento. A professora utilizou, como material de apoio, o livro *Estudos Sociais: Campo Grande, Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico*, lançado nesse ano. No entanto, na Escola Maria Constança, esse livro não chegou a ser adotado para utilização dos alunos.

Uma abordagem sociointeracionista pode ser percebida a partir de 2000 tanto pela adoção do livro História/Geografia, Coleção Vitória-Régia, quanto pelos registros no último diário da terceira na escola em questão:

Quadro 7: Diário de Classe da 3ª série: 2001

1º Bimestre
Abertura do caderno de História e observação dos conteúdos do livro de História. Definição: O que é História? Construção da história do aluno através da certidão de nascimento. Observação das fotos e dos fatos históricos. A vida em sociedade. Descoberta dos dados históricos (pessoal). Construção da história da escola.* Costumes indígenas e do homem branco. A cultura e a miscigenação indígena.
2º Bimestre
Apresentação do relatório sobre a visita as Aldeias.

Continuação do Quadro 7: Diário de Classe da 3ª série: 2001
<p>Observação da localização de Porto Seguro no mapa e a desembarcação de Pedro Álvares Cabral. Os nomes do Brasil e sua capital. Capitanias hereditárias. Tratado de Tordesilhas. Libertação dos escravos. Divisão territorial do Brasil. Divisão (atual) territorial do Brasil. Estado de Mato Grosso do Sul e seus municípios. Municípios, cidade, bairro, zona rural, zona urbana. Municípios: zona urbana, suburbana e rural.</p>
<p style="text-align: center;">3º Bimestre</p> <p>História - p. 66 e 67. Texto: Governar. Leitura e correção das atividades. Trabalho em grupo sobre Campo Grande. Trabalho sobre o Dia dos Pais. Comemoração do Dia dos Estudantes. História: leitura e exercícios p. 68 a 71.** Atividades: p. 75 a 76.***</p>
<p style="text-align: center;">4º Bimestre</p> <p>As eleições no Brasil. Campo Grande tem governo. Proclamação da República. Dia da Bandeira.</p> <p>Notas: * Numa perspectiva interdisciplinar, foram trabalhados, paralelamente, em Geografia, os temas: <i>Os aspectos geográficos, físicos e sociais da escola.</i> ** O conteúdo e as atividades nestas páginas referem-se ao texto <i>Quem pode governar?</i> *** Essas atividades são referentes ao texto <i>Quem governa o Brasil?</i> E aos subtítulos: <i>A Monarquia e A República.</i></p>

Fonte: Acervo da Escola Maria Constança.

A transcrição desse diário deixa transparecer que, também na vigência da LDB 9.394/96, livres das rigorosas imposições do governo militar, as professoras continuaram, ainda que sob uma nova abordagem, a registrar os conteúdos conforme as determinações dos programas dos livros didáticos que por sua vez seguiam as propostas governamentais, nesse momento expressas pelos PCN.

Na quarta série, até 1982, prevaleceram, nas atividades de Integração Social, os conteúdos de Geografia e de História do Brasil e as datas comemorativas, o que nos levou a transcrever apenas dois diários desta série. Um de 1982, ano em que os temas sobre a história e a geografia de Mato Grosso do Sul passaram a figurar nos diários, e o outro, de 2001, é o penúltimo diário, já que a Escola encerrou, no ano seguinte, o atendimento às séries iniciais. O primeiro exemplifica o período de vigor da Lei 5.692/71 e o segundo da LDB 9.394/96.

Quadro 8: Diários de Classe da 4ª série: 1982

1º bimestre
<p>Questionário dirigido: o povoado do Estado. Levantamento das organizações existentes no Estado para atender as necessidades do homem. Localização no mapa dos pontos cardeais e colaterais do Estado. Questionário dirigido: as descobertas do século XV, as grandes invenções. Pesquisa orientada sobre a vida de Tiradentes. Desenho explicativo: a descoberta do Brasil. A vida dos índios, seus costumes, crenças, fabricações.</p>
2º bimestre
<p>Conversa dirigida sobre os direitos e deveres do homem para com as instituições. Leitura de textos referentes ao povoamento do Estado. Discussão sobre as causas e as conseqüências da divisão do Estado. Clima e relevo em MS. Rios e afluentes em MS. As expedições exploradoras e colonizadoras. Discussão sobre a importância de documentos pessoais. Observação dos benefícios existentes na comunidade e no Estado provenientes de impostos. MS: revisão. Capitânicas hereditárias.</p>
3º bimestre
<p>Principais rios e afluentes de MS. Leitura informativa sobre a importância das atividades econômicas praticadas no Estado. Organização de trabalho criativo sobre os primeiros moradores do Estado. Questionário dirigido sobre agricultura indústria, organizações comerciais e profissões. Pesquisa orientada: aniversário da cidade e dia do soldado. Conversa orientada sobre os principais grupos recreativos e de lazer do Estado. Elaboração da linha do tempo para observar a seqüência da História do Brasil. Estudo das atividades comerciais, industriais e os meios de transporte de MS.</p>
4º bimestre
<p>Meios de transporte em MS. Comemoração do dia dos professores e dia das crianças. Divisão do Estado. Conversa sobre os meios de comunicação existentes na comunidade. Indústrias. Noção de monarquia. Principais presidentes. Personagens de MS.</p>

Fonte: Acervo da Escola Maria Constança

Os conteúdos sobre Mato Grosso do Sul ao lado dos conteúdos de Geografia e de História do Brasil foram os temas registrados nos diários até 1998. Entre 1998 e 2002, poucas novidades surgiram em relação aos conteúdos. A história do nome dos alunos e um grande número de trabalhos em grupo e pesquisas são os destaques do

diário de 1998, embora esses últimos não se refiram aos conteúdos, mas ao método usado para aplicá-los.

Assim com nas séries anteriores, a promulgação da LDB 9.394/96 não alterou significativamente os conteúdos selecionados para a História nas quartas séries do Ensino Básico. É o que podemos observar nos registros do penúltimo diário desta turma:

Quadro 9: Diários de Classe da 4ª série: 2001
1º bimestre
<p>Minha história. Entrevista sobre a importância do trabalho. História e a história do Brasil. Trabalho sobre as raças. A cultura indígena. Passeio com alguns alunos na tribo Terena (Aldeia Lagoinha). Música para o Dia da Família. Dia da Família na escola. Conversa informal com os pais sobre a escola de seu tempo.</p>
2º bimestre
<p>Descobrimto do Brasil. Colonização do Brasil – elaborar questões. Os acordos de limites. As primeiras expedições. Expedições colonizadoras.</p>
3º bimestre
<p>Capitanias hereditárias. Atividades sobre Capitanias hereditárias. Atividades variadas. Dia dos Estudantes. Cana-de-açúcar. Primeira atividade econômica do Brasil. História de Campo Grande. Coisas de Campo Grande. Entradas e Bandeiras. Hino Nacional.</p>
4º bimestre
<p>A guerra do Paraguai. Produção e trabalho. História do trabalho. Serviços públicos. Informática: criação de Mato Grosso do Sul – atividade em power point. Mato Grosso do Sul e suas autoridades. Símbolos de Mato Grosso do Sul e do Brasil.</p>

Os registros nos diários, tanto na primeira fase – 1977 a 1997 – quanto na segunda – 1998 a 2002 – não fogem às regras. Registram-se os conteúdos conforme estão apresentados no livro didático. As descrições relatadas refletem o

comprometimento das professoras com as propostas prescritas e demonstram que as mudanças promovidas pelas leis e programas governamentais não alteraram significativamente os conteúdos. Isso nos leva a concluir que tais conteúdos estão apropriados aos propósitos de formação pretendida pela sociedade. Muda-se sua abordagem adequando-os aos novos tempos quando formar minimamente o cidadão é suficiente para atender às demandas atuais.

3.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: 1998

O Projeto Político Pedagógico - PPP, ou a Proposta Pedagógica da Escola Maria Constança teve por base essencialmente os PCN, já que as diretrizes estaduais, também usadas pela escola, foram organizadas segundo os PCN. A Escola assumiu como seu objetivo maior

Proporcionar ao educando a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessárias para que possa desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar do desenvolvimento e continuar aprendendo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MARIA CONSTANÇA, 1998, apresentação).

Para tanto, a Escola Maria Constança organizou sua Proposta de forma que os objetivos e os conteúdos de cada disciplina do currículo programático, entre elas Estudos Sociais, contribuíssem para o alcance desse objetivo.

Ainda sob a denominação de Estudos Sociais, mas sem a obrigatoriedade de aglutinar a História e a Geografia, os conteúdos foram distribuídos por série:

- Primeira série: a família, a escola, os meios de transporte, os meios de comunicação, a casa, a rua, orientação espacial, tempo, sinais de trânsito e trabalho. O objetivo estabelecido reza: observar a realidade diretamente, oportunizando ao aluno conhecer o ambiente em que vive, acreditando que sua formação e integração com a sociedade possam trazer mudanças ao meio em que vive (PPP, p. 59/60).
- Segunda série: homem e comunidade; a comunidade; a família; a escola; caminho para a escola; cuidados com o trânsito; sinais de trânsito; a cidade; comunidade urbana e rural; bairros residenciais, comerciais e industriais; autoridades do município; município; os serviços públicos; trabalho; diversões; a indústria; o comércio; os

meios de transporte; os meios de comunicação; o homem e a terra; orientação (pontos cardeais); relevo e a terra; formas de relevo; as águas, os mares e os rios; clima (as estações do ano); a vegetação, tipos de vegetação; o homem modifica o meio em que vive; datas comemorativas (PPP, p. 63/64). Os objetivos estão expressos da seguinte forma: desenvolver no aluno o sentimento cívico da sua cidadania, fazendo uso do pensamento crítico e de um comportamento democrático, e proporcionar as noções de tempo, espaço e relações (PPP, p. 61).

- Terceira série: onde você vive; município; a vida no município; a zona rural; a zona urbana; a história do município; a população do município; como se orientar no município; paisagem natural do município; as atividades econômicas do município; a pecuária do município; a mineração do município; comércio do município; meios de transporte; meios de comunicação; governo do município; nosso município faz parte do Brasil; Estado; conceito de Estado; estudo de aspectos específicos de cada Estado do Brasil; definição de Capital; conceituação de país; pontos cardeais e colaterais (PPP, p. 67/68). Objetivos estão enunciados da seguinte forma: possibilitar à criança a oportunidade de observar a realidade diretamente, conhecer, avaliar e compreender o ambiente em que vive (PPP, p. 65).
- Quarta série: ficha individual (construção da história da criança); datas comemorativas; os primeiros habitantes do Brasil: os índios, tribos de MS; questão polêmica sobre os índios, pesquisa; nossa população: raças que formam o povo brasileiro e influência que recebemos das raças; conhecimento, exploração e colonização; história da colonização de MS: os bandeirantes; ciclo do gado; nosso Estado de MS: divisão; a guerra do Paraguai e o nosso Estado; a nossa cultura; as nossas cidades; nossas personalidades; organização política de MS; os símbolos estaduais e nacionais; pesquisas, relatórios, murais. Apresenta o seguinte objetivo: o aluno deverá construir seu conhecimento através dos fatos históricos relativos ao seu Estado, localizando-o dentro do contexto brasileiro, observando

e estudando o modo de vida de seus habitantes e também o processo político-administrativo em que vive (PPP, p. 69).

A simples listagem de conteúdos, sem explicitar a metodologia nem a teoria que sustentassem o Projeto pode indicar a intenção de deixar aberta uma gama de possibilidades para a adoção, pelos professores, da metodologia e da concepção teórica que melhor lhes aprouvesse. Sabendo-se que todo processo de mudança gera desafios e conflitos, no caso da educação sempre relativa a teorias de aprendizagem, pode ter sido a melhor escolha elencar os conteúdos de cada disciplina, definindo-lhes os objetivos e deixando a cargo do professor a escolha da metodologia e da concepção teórica porque estas já estavam contempladas nos PCN.

Considerando que as mudanças nos conteúdos não foram significativas, podemos aproximá-los tanto da proposta dos PCN (1997) quanto da Proposta de Conteúdos Curriculares (1984). No entanto, será o tipo de abordagem que fará essa aproximação maior ou menor com uma ou outra proposta. Uma aula expositiva sobre, por exemplo, a História local ou sobre o cotidiano do aluno, em que se apresentam ao aluno exercícios de completar frases ou responder a questões, aproxima-se muito mais da proposta anterior, dita tradicional, do que da proposta expressa nos Parâmetros. O que de fato ocorreu, somente os professores e os alunos podem nos dizer.

3.4 DOS PROFESSORES E ALUNOS

A produção de documentos por meio de depoimentos, questionários e entrevistas com professores e ex-alunos resultou no seguinte:

- Entrevistas realizadas com cinco ex-professoras.
- Depoimentos colhidos com quatro ex-alunos que cursaram a quarta série, em 2002, e se manifestaram sobre as atividades nela desenvolvidas.
- Questionário respondido por cinquenta e quatro alunos que cursavam a sétima série A e B, em 2005, e se manifestaram sobre suas experiências na quarta série. A matrícula acusava um total de sessenta e quatro alunos, dos quais dez faltaram no dia 22 de novembro de 2005, dia da aplicação do questionário (ANEXO 2).

Para proceder à análise dos questionários, destacamos primeiramente os alunos que estudaram na Escola Maria Constança em 2001 ou 2002, época em que se encerrou o atendimento às séries iniciais. Tem-se o resultado de treze alunos desse período.

As primeiras questões do questionário versavam sobre os recursos didáticos utilizados. Os treze alunos afirmaram que não era adotado livro didático quando se tratava da unidade de estudo sobre o município de Campo Grande e que os conteúdos eram copiados da lousa. Informaram também sobre uma variante: a professora pedia um trabalho ou uma pesquisa sobre o tema. Em relação aos temas sobre o Estado de Mato Grosso do Sul, afirmaram unanimemente que seguiam as lições de um livro: “Estava escrito *Estudos Sociais: Mato Grosso do Sul*. Tinha uma capa meio alaranjada, meio marronzado”²⁷. O livro foi adotado, mas como não era distribuído gratuitamente, nem todos os alunos o compraram. Era usado como fonte para os trabalhos e atividades.

Quanto aos efeitos do ensino de História, ou quanto ao seu funcionamento, cinco dos treze alunos responderam que o ensino de História não mudou nada em seus comportamentos. Suas justificativas foram semelhantes. Quatro desses cinco alunos responderam que não se lembram mais de quase nada que estudaram na disciplina; e um deles afirmou que a única diferença que percebeu foi a mudança na moda das roupas, na agricultura, na política. O imediato veio logo à memória: hoje tem muito mais corrupção, mas isso não muda nada na minha vida. Dos treze, dois não responderam e seis disseram que houve mudanças, sim, e as justificaram:

- Comparando o antigo com o agora, muitas coisas mudaram, melhorando nossas condições de vida.
- Preservar todas as coisas antigas e famosas que fazem parte da história de uma cidade.
- Respeitar as pessoas, principalmente no comércio.
- Preservar e manter a cidade limpa.

Os outros alunos entrevistados, num total de quarenta e um, estudaram na terceira ou quarta série em outras escolas²⁸ e responderam sobre a matéria ministrada na terceira e na quarta séries. As respostas desses alunos foram analisadas somente

²⁷ O aluno está se referindo ao livro *Estudos Sociais: Mato Grosso do Sul: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico* citado no item 3.1.3.

²⁸ Sete estudaram em outras cidades, dezesseis em outras escolas estaduais e dezoito em outras escolas municipais ou particulares.

no tema que se refere ao funcionamento do ensino de História. Desse total, oito não responderam e dezenove disseram que não mudaram em nada seus comportamentos, porque nem sequer se lembram do que estudaram. Quinze, porém, registraram mudanças. Nas suas justificativas, aprenderam:

- Valorizar as coisas, pois houve muita luta para que elas acontecessem.
- Que a tecnologia evolui muito e que a gente tem que dominá-la para se dar bem.
- É preciso que a cidade e o Estado sejam preservados para ser bem falado na mídia e atrair turistas.
- Esses estudos me ajudaram a enxergar a maneira de ser de Campo Grande e de Mato Grosso do Sul.
- Preservar a cidade, deixando-a mais limpa.
- Interessei-me por visitas aos pontos turísticos e museus, apesar de morar aqui desde sempre não conhecia os museus, os pontos turísticos e outras coisas.
- Passei a entender melhor como as coisas aconteceram.
- Antes eu pensava que Campo Grande era composta de muitos animais agora vejo que é uma cidade ótima.
- Comecei a prestar atenção nas coisas e a dar valor ao nosso Estado e à nossa cidade. Passei a visitar os lugares indicados pelas professoras e a gostar mais da cidade.

As respostas apontam para uma formação crítica: valorizar as coisas, dominar a tecnologia, preservar a cidade, entender melhor as coisas. O posicionamento crítico do aluno se manifesta quatro anos depois – 2002/4ª série – 2005/7ª série. É o que demonstra Oliveira (1981): o germe do senso crítico está presente na criança e ainda que ela não o manifeste devido à sua pouca idade ele, sendo devidamente tratado, via educação, nasce, cresce e se manifesta tempos depois e, na maioria das vezes, sem que o professor tome consciência do alcance de seus atos.

O último item do formulário não era exatamente uma formulação de questão, mas duas solicitações que se referiam ao material didático guardado e que

pudesse ser emprestado e se alguém tivesse alguma lembrança que quisesse relatar. Quatro alunos se manifestaram.

Em seu depoimento, Marta (ANEXOS 3), relatou sobre o que mais a marcou nas aulas de História. Falou especificamente sobre um trabalho realizado (ANEXO 3.1), em 2002, quando era aluna na quarta série. Outros alunos também se lembraram desse trabalho. Consistia em realizar uma pesquisa que poderia ser pela internet, livros, jornais ou revistas; o único meio proibido de utilizar era o livro didático, em poder dos alunos e que versava sobre o Estado. A atividade deveria conter os pontos turísticos e de lazer do Estado, bem como três questões diferentes, formuladas e respondidas pelo próprio aluno. Em seu depoimento, a aluna que, em 2005, estudava a sétima série no Maria Constança, avalia o trabalho como uma forma diferente e positiva usada pela professora, pois, ao proibir o uso do livro didático, incentivou os alunos a procurar outras informações em outros meios e quando, na aula seguinte, a professora trabalhou o texto do livro didático, a turma teve a oportunidade de confrontar os textos pesquisados com aquele apresentado pelo livro. “A aula foi bem legal”. Para Marta, elaborar as questões levou-a a pensar sobre o tema porque as questões formuladas constituiriam uma série de atividades para a sala toda, levando o nome de quem as elaborou e ninguém queria apresentar “questões bobas”.

O livro didático que poderia ser uma das causas do não desenvolvimento do senso crítico foi momentaneamente abandonado na unidade do ensino regional. Nesse fato particular, o olhar se deslocou do livro didático para uma outra forma de ensinar História. O ensino centrado no livro didático traz, entre outras conseqüências, a limitação da formação tanto do professor quanto do aluno, conforme relatam Hoff e Cardoso (2003). A proibição momentânea de seu uso incentivou os alunos a buscar em outras fontes, a ampliar seus conhecimentos e quando aconteceu sua retomada eles tinham informações e condições de confrontar idéias e informações, promovendo assim um rico debate, uma aula inesquecível e conhecimentos certamente promoveram o desenvolvimento do senso crítico.

Rogério e Rivelino estudaram no Maria Constança desde a 1ª série. Joaquim chegou em 2000, para a terceira série. Os três contaram como eram as aulas de Estudos Sociais (ANEXO 4) destacando o que mais gostavam: “Sempre a professora mandava fazer um trabalho sobre Campo Grande” (Joaquim). “Também mandava pesquisar em casa, aí a gente ia aos jornais, revistas e livros dos anos passados e

recortava as coisas sobre Campo Grande” (Rivelino). “Eu gostava de pesquisar. Aí a gente vinha aqui” (na biblioteca/Rogério). Sobre as recomendações da professora, lembram, quando ela falava sobre não destruir os muros, o orelhão, não jogar lixo no chão, nem para fora da janela do ônibus. “Quando era criança não adiantava muito não. Aí a gente vai crescendo e vai vendo que não dá mesmo, vendo o que pode o que não pode” (Rivelino).

Passados três anos da prática escolar nas séries iniciais, os alunos entrevistados deixam transparecer em seus posicionamentos a preocupação com as questões ambientais e o gosto pela pesquisa. Difícil é conceber se esse desenvolvimento se deu graças aos Estudos Sociais, em particular e à educação em geral ou a um amadurecimento individual. Consideremos as seguintes questões: a) o desenvolvimento cognitivo é ampliado pela ação da educação; b) os conteúdos foram selecionados e organizados para atenderem a um determinado nível de desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente; c) o germe do senso crítico encontra-se latente desde a infância. Partindo desses três pontos, podemos concluir que o amadurecimento individual se dá naturalmente, porém acelerado e transformado pela educação que permite à criança o desenvolvimento do senso crítico que se manifesta tanto pelo amadurecimento cognitivo quanto pela ação do ensino.

Para as professoras foram levantadas questões sobre planejamento, livro didático, seleção de conteúdos, enfim questões que revelassem sua prática diária.

A professora Sônia (ANEXO 5) é graduada em Pedagogia, especialista em Metodologia do Ensino Superior e Gestão Escolar. Lecionou na Escola Maria Constança de 1974 a 1998, para a terceira e a quarta série.

Sobre sua prática escolar, a professora falou sobre o uso do livro didático e sobre a metodologia aplicada. Segundo ela, o livro didático adotado apresentava conteúdos muito restritos e a pesquisa em outros livros era necessária para complementá-los. Utilizava metodologias diversificadas para que as aulas se tornassem mais prazerosas e os alunos assimilassem melhor a matéria trabalhada. Conforme o conteúdo estudado, os alunos faziam entrevistas e passeios extraclasse, como visitas a fábricas, por exemplo. O planejamento era feito em casa, de acordo com a disponibilidade do professor. Após alguns anos foram concedidos dois tempos para que se elaborassem os planos de aula, na escola. Se a aula fosse bem dada e atrativa, a receptividade dos alunos era boa.

Sobre o ensino de História, a professora assim se posicionou: “na rede estadual não tínhamos praticamente nada sobre o município. Havia uma troca entre as colegas, uma emprestava para a outra o material que conseguia. Nós usávamos a lista telefônica, as páginas iniciais traziam a história de Campo Grande e os pontos turísticos e a rede municipal distribuiu umas apostilas para os professores deles, que nós também usávamos. Depois, mais ou menos em 1991, começaram a aparecer os primeiros livros didáticos sobre o município. Sobre Mato Grosso do Sul havia poucos livros, mas publicados bem antes que os sobre Campo Grande”.

Sobre o livro de História a professora informou que foi adotado o livro *Integrando o Aprender*, adotado para o aluno e usado durante muito tempo, antes mesmo de 1993, mas houve outros anteriores a ele, dos quais a professora não lembra os nomes, mas afirma que seguiam mais ou menos a mesma distribuição de conteúdos sendo poucas as diferenças. Havia um de Estudos Sociais, cuja autora era Déborah Pádua de Mello, sobre Mato Grosso do Sul. Era usado só pelo professor que passava os pontos sobre o Estado para o aluno copiar. Outro livro sobre o Estado pertencia a uma colega, professora da quarta série, era uma edição mais nova que também era usado.

Sobre sua formação, a professora Sônia conclui que contribuiu em todos os aspectos porque ajudou a enriquecer sua prática e aumentou seus conhecimentos.

A professora Ana (ANEXO 6) lecionou na Escola nos anos 1980 e 1990, para a segunda e a terceira séries. Ela revela que o planejamento anual tinha que seguir um modelo prescrito, mas para o plano de aulas não havia esse rigor. Do planejamento anual uma cópia ficava arquivada na secretaria da escola e outra permanecia sempre em sua pasta, para o caso de alguém o pedir. Em sua prática diária a professora reclama da formulação de provas: “Ruim mesmo era formular provas. Tivemos até curso sobre como formular provas”.

Sobre esse curso, recorda de a equipe regente ter levado alguns modelos de provas. Neles havia questões de perguntas e respostas, de marcar falso ou verdadeiro, questões com mapas, cruzadinhas e outras das quais não se lembra. Mas o x da questão, comenta Ana, era, segundo aquela equipe, que o professor formulava mal as provas, buscava uma auto-avaliação, queria ver se havia trabalhado bem o conteúdo

e não pensava na capacidade do aluno. Aquelas famosas pegadinhas que a maioria dos professores gostava de colocar nas provas foram duramente condenadas²⁹.

Ainda falando de sua prática, afirma que nem sempre o tempo permitia que as matérias, principalmente de Estudos Sociais e Ciências, fossem todas aplicadas, então selecionava aquelas que os alunos mais precisavam geralmente Português e Matemática. No entanto, diz ela, os alunos gostavam mesmo era das datas comemorativas por causa dos trabalhos. Quando trabalhava só com os textos do livro didático, ainda que curtos, os alunos que tinham dificuldade em leitura não gostavam. Ana achava relativamente fácil ensinar História, pois trabalhava basicamente com datas comemorativas e uns poucos pontos, como eram chamados, eram textos simples. Primeiro usava desenhos e trabalhos de recorte e colagem. Depois passou a trabalhar com reportagens de jornais e de televisão para fazer trabalhos e montar textos, principalmente sobre Campo Grande e Mato Grosso do Sul.

Sobre os conteúdos, Ana diz que a proposta vinha pronta e cabia às professoras organizar o planejamento anual. No diário, tinham que registrar tudo conforme “eles” queriam, mas na sala... “Na sala, de um jeito bem discreto, podíamos dizer, mas nem todos os professores diziam, que as coisas não eram bem como estavam nos livros, mas tinha que ter muito cuidado”.

Formada em Pedagogia há muito tempo ela avalia o curso:

²⁹ Abriremos um parêntese aqui para acrescentar que, no final da década de 1980, a autora desta pesquisa lecionava na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e participou deste curso. Os modelos de provas aos quais se refere a professora Ana foram recolhidos em escolas nas quais a equipe, formada por professores de uma universidade de outro Estado, havia feito a pesquisa. Suas críticas se dirigiram tanto às pegadinhas quanto às questões mal formuladas cujo exemplo lido foi de uma questão em uma prova de Matemática para uma turma de primeira série e que dizia o seguinte: Joãozinho ganhou 3 balas de sua mãe e 4 de seu pai. Ele ficou com _____. O aluno deveria, na intenção da professora, somar e completar com o total. No entanto, um dos alunos assim completou: Ele ficou *comtente*. O aluno errou em sua resposta?

Especificamente sobre as provas de História, as críticas se direcionavam para as pegadinhas, consideradas pela equipe como maldosas, mas que para muitos dos professores ali presentes revelavam somente se o aluno havia estudado ou não, ou se haviam decorado direitinho. Um exemplo dado foi sobre a invenção de nomes em uma questão de múltipla escolha, numa prova para a quarta série, sobre a Proclamação da República, na qual uma das alternativas trazia o nome completo do Marechal Manuel Teodoro da Fonseca e as outras inventavam nomes semelhantes como Marechal Antonio Teodoro Silva, Marechal João Teodoro da Fonseca. Anotações minhas, que tão somente explicitam sobre um curso de treinamento sobre formulação de provas, naquele momento necessário e produtivo. Considero que as alternativas do tipo “pegadinhas” são realmente indevidas não porque avaliam se o aluno estudou ou não, nem porque são “maldosas”, mas, porque terão mínima ou exagerada atração frente às demais alternativas e, portanto, não colaboram para a discriminação, determinando falsa validade e falsa coerência da questão formulada.

[...] vi Estrutura, Sociologia, Filosofia, Psicologia (foi a que mais aproveitei), Didática e Metodologias, que são úteis, é claro, mas quando você entra na sala de aula, com esses conteúdos (acadêmicos), essas didáticas e metodologias, você se pergunta: E agora o que enfio dentro disso? Sobre os conteúdos (escolares), embora pareçam fáceis para nós, você não viu nada. Aí você fica se perguntando o que vou ensinar, para que isso ou aquilo, principalmente de História, Geografia e alguns conteúdos de Português. Aí você acaba ficando com livro didático.

A professora Ana acentua que a utilização de recursos atraia os alunos nas aulas de Estudos Sociais, mas revela também que o ensino centrava-se na prática da leitura e da escrita, em Português e Matemática, confirmando o que as propostas do Seminário denunciavam: pouco espaço para o ensino de História.

A professora Mary (ANEXO 7) lecionou na Escola de 1989 a 1997, para a segunda e a terceira série. Achava mais fácil trabalhar com a segunda série embora não considerasse a terceira difícil, mas tinha mais conteúdos. Para ela, os alunos não davam trabalho com comportamento, embora sempre tivesse mais danado, mas nada que, segundo a professora, não tivesse jeito. Para o planejamento, os professores recebiam os conteúdos programáticos e um quadro mimeografado que era o modelo do planejamento. Ali constavam os objetivos, os conteúdos e os recursos. As anotações no caderno de planos não eram tão rigorosas, faziam somente as anotações do que seria dado diariamente e como seria trabalhado – pesquisa, cartaz, questionário, leitura no livro, ou alguma outra coisa. Os alunos das duas séries com as quais trabalhou, diz a professora, gostavam principalmente das datas comemorativas por causa dos trabalhinhos. Na terceira série, além dos trabalhinhos, o fato de não precisar fazer contas nem ditado era outro atrativo das aulas de Estudos Sociais.

Na segunda série, não havia muito conteúdo para trabalhar nas aulas de Estudos Sociais. Os alunos adoravam as aulas, na verdade eles gostavam mesmo era de colorir. Os desenhos eram bem infantis e as crianças achavam lindos, afirma Mary. Já para a terceira o professor tinha um livro sobre o Mato Grosso do Sul e passava a matéria no quadro para cópia. Depois passava um questionário. Sobre Campo Grande, continua ela, não havia livro, o trabalho era baseado em data comemorativa. Os trabalhos giravam em torno da confecção de cartazes, elaboração de perguntas e às vezes um trabalhinho com o jornal da semana do aniversário da cidade. Nesta série, os conteúdos eram bem mais extensos e havia o aluno que

gostava assim como havia aquele que não gostava como tinha aquele que gostava de Português e não gostava de Matemática ou das outras matérias.

Os conteúdos programáticos vinham relacionados e divididos por série. A escola recebia esse programa da SEE/MS e passava para os professores. E havia o livro didático. Na segunda série, a professora confirma, como na entrevista anterior, o segundo plano dado à História e a prioridade ao ensino de Português e de Matemática. Na terceira, segundo ela, às vezes, acontecia de não dar tempo para aplicar todo o conteúdo de Estudos Sociais. Nesse caso, a seleção recaía sobre aqueles que a professora julgava mais importantes e que fariam falta na quarta série. Na segunda série, como eram poucos os conteúdos e quase só datas comemorativas o que mudava era o tipo de trabalho, às vezes recorte e colagem, cartaz e na maioria das vezes desenhos para colorir. A professora aproveitava o momento dos trabalhos com datas comemorativas para tomar leitura, o que ocorria tranquilamente, pois toda a turma estava ocupada.

A professora Márcia (ANEXO 8) lecionou para primeira, segunda e terceira séries. Ela avalia sua prática como algo gratificante, pois podia transmitir os conhecimentos que adquirira e fazer com que os alunos gostassem dessa área, já que se preocupavam muito com as matérias principais, isto é, Português e Matemática. Márcia utilizava figuras, trabalhos e todos os materiais que encontrava na época para mostrar aos alunos que a História era tão importante quanto as outras disciplinas. Conforme a professora, o planejamento era feito com a supervisora, sempre de acordo com a proposta em vigor. O livro didático, continua ela, era escolhido pelos professores de forma a atender as propostas em vigor e aprovado pela supervisora, mas era preciso usar outros como complemento.

A professora dá o tom de segundo plano auferido ao ensino de História ao afirmar que as disciplinas Português e Matemática apresentavam maior peso levando os alunos a fazer o possível para conseguir assimilar e ganhar boas notas nessas disciplinas. A História era, para eles, uma matéria secundária com a qual não se preocupavam tanto. E, atualmente, isso acontece tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, afirma Márcia, que também lecionou História para as séries finais do Ensino Fundamental.

Márcia afirma que nunca seguiu à risca os conteúdos prescritos, pois, além do livro adotado e dos complementares, lançava mão de sua criatividade e individualidade. Além do Magistério, ela é graduada em História – primeira turma

em Campo Grande/FUCMT. “Mesmo a pessoa tendo estudado História, o diploma não ensina o dia-a-dia em uma sala de aula. É preciso adquirir experiência na matéria, estudar, pesquisar e fazer cursos à parte porque a sala de aula é que ensina a realidade a enfrentar”, é a avaliação que faz sobre sua formação.

Formada em Magistério e graduada em História, a professora Cristina (ANEXO 9) lecionou para a primeira série, no período de 1995 a 2000. Segundo ela, o planejamento anual era elaborado com a coordenadora pedagógica, mas os conteúdos deveriam ser aqueles programados pelo livro didático adotado ou próximos à realidade dos alunos.

Quanto ao ensino de História os temas eram livres, por exemplo, família. A professora revela que usava muito pouco o livro didático. As aulas se desenvolviam a partir de diálogos e desenhos, isso porque as crianças não escreviam nem liam. Os alunos gostavam, pois suas aulas eram bem diversificadas, com uso de filminhos, desenhos, historinhas e teatrinhos.

Cristina lembra-se de ouvir, das salas ao lado, as explicações daquela História escrita ainda para a ditadura e ficava pensando como não tinha nada a ver com a História dos cursos de graduação.

As entrevistas resultaram em importantes informações para investigar a cultura escolar e a influência que ela exerce na consolidação dos conteúdos. Um dado interessante, relativo às atividades em sala, aponta para um recurso evidenciado nas aulas de Integração Social e revelador de elementos da cultura escolar: a utilização dos trabalhos e dos trabalhosinhos. O segundo termo não indica tão somente o diminutivo do primeiro, mas estabelece diferenças. Os trabalhos eram realizados principalmente pelas turmas de terceira e quarta séries, enquanto os trabalhosinhos eram preferencialmente praticados pelas turmas de primeira e segunda séries. Enquanto o trabalho exigia dos alunos pesquisa escolar, busca em livros, jornais e revistas para compor um trabalho com textos, gravuras e explicações, seja em forma de cartaz ou descritivo, os trabalhosinhos eram desenhos, geralmente representativos das datas comemorativas, para a criança colorir, pintar ou fazer recorte e colagem. Os desenhos para colorir eram mais frequentes. Pintura, recorte e colagem eram utilizados em menor escala, pois exigiam a presença constante da professora impedindo-a de exercer outras atividades naquele momento. Já os desenhos para colorir abriam-lhe várias possibilidades. Enquanto os alunos se entretinham

colorindo, ela podia usar esse tempo seja para corrigir cadernos e as atividades no livro, seja para tomar lições individuais de leitura, continhas ou tabuadas. Nas turmas de terceira e quarta séries, os trabalhos cumpriam outra função: eram voltados para os temas que abordavam a história regional, mas principalmente a local, isso porque sobre Campo Grande não havia um livro didático que fosse adotado e quando aconteceu sua edição era usado, inicialmente, somente pelos professores.

As idéias externadas pelas professoras entrevistadas convergiram para o que Viñao Frago (2000) analisa: a pressão opressiva e exigente das contingências do momento político e do poder. As mudanças pontuais realizadas ainda estavam em vigor em 1977. Os eruditos e a legalidade governamental determinavam o currículo e vigiavam a prática. Os professores, em suas instituições escolares viviam um “conjunto de modos de pensar e de fazer, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 8).

A cultura escolar administrativa, a dos gestores e supervisores revelou um desencontro com a atividade dos professores que reagiram de várias maneiras. Uma delas foi a sensação de “falta de tempo”. As exigências geraram a necessidade de obedecer, com atenção e responsabilidade, àquilo que estava determinado. “No diário tinha que estar tudo conforme ‘eles’ queriam”, afirma uma professora. E isso requeria tempo e uma mentalidade para cumprir. “Essas pressões e exigências conformam a mentalidade e comportamentos – ou seja, a cultura escolar – dos professores” (Id. p. 13). Da parte dos docentes, manifesta-se a sensação constante do tempo, da falta de tempo: “devia fazer em casa os planos de aula, de acordo com a disponibilidade do professor”. A reação ocorreu. Aos elementos da cultura escolar docente foi acrescentado o planejamento feito na escola: das vinte horas-aulas semanais, dois tempos foram disponibilizados para que os planos fossem elaborados na escola.

À sensação de tempo insuficiente, acrescenta-se que não era somente o tempo da aula, tempo do ensino restrito, mas o tempo da formação individual e em grupo, das reuniões formalmente prescritas, das elaborações de documentos e relatórios exigidos pela administração, das atenções dispensadas aos pais dos alunos.

A reação não se restringiu à falta de tempo disponível e às pressões. Sua reação veio também na prática escolar:

No diário tinha que estar tudo conforme “eles” queriam, mas na sala de aula... Na sala de aula, de um jeito bem discreto, podíamos

dizer, mas nem todos os professores diziam, que as coisas não eram bem como estavam nos livros, mas tinha que ter muito cuidado (PROF. ANA, ANEXO 6).

A vigilância exercida – “mas aquele planejamento anual tinha que estar sempre na sua pasta, para o caso de alguém pedir” – sobre o currículo imposto levou os professores a formatar um novo elemento da cultura escolar: uma falsa obediência. Registrava-se o conteúdo “como eles queriam”, mas em sala dava-se um jeitinho de dizer o que não estava escrito e fazer o que não estava prescrito. Determinadas políticas impostas gestaram uma colegialidade artificial, ou seja, uma falsa obediência, em que se aprovava o prescrito de forma que constasse oficialmente, reservando para o individualismo da aula o caráter complexo de sua tarefa de ensinar.

3.5 CONFIGURANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

A análise dos livros didáticos encontrados, dos diários de classe, dos depoimentos e das entrevistas permitiu delinear o ensino de História nas séries iniciais do Primeiro Grau na Escola Maria Constança, no período de 1977 a 2002.

O ensino partia da realidade do aluno, ou seja, do imediato, do mais próximo à criança. Percebe-se claramente a organização dos conteúdos a partir dos círculos concêntricos:

1ª série – família) escola) vizinhança)

2ª série – família) escola) bairro) comunidade)

3ª série – família) grupos sociais) comunidade) município)

4ª série – família) grupos sociais) comunidade) município) Estado) País).

Atividades diversas eram postas em prática no exercício do magistério. O que não implica dizer que todos os professores agiam da mesma forma. Notamos uma visível empolgação nas entrevistas das professoras Márcia e Sônia quanto à utilização de métodos diversos em suas aulas, fato que pode ser comprovado ao analisarmos os diários de classe da quarta série/1982 (Quadro 8) e da terceira/1982 (Quadro 6.1), respectivamente.

O Projeto Político Pedagógico da Escola, ao apenas listar os conteúdos e estabelecer os objetivos, permite aproximá-lo tanto da Diretriz Curricular de 1984 quanto dos PCN. Considerando as abordagens expostas nas entrevistas, parece-nos que, na primeira e na segunda série, elas estão mais próximas às práticas anteriores

aos PCN, enquanto que na terceira e na quarta, a partir de 2000, uma nova abordagem foi assumida pelos professores ao adotarem a Coleção Vitória Régia, aproximando-se muito da perspectiva sociointeracionista proposta pelos PCN. No entanto, as mudanças referentes aos conteúdos foram mínimas, havendo uma preocupação maior em iniciar o estudo pela história individual com a utilização de documentos pessoais. Para as terceiras séries, foram acrescentadas as definições de História e de fatos históricos e iniciados os estudos sobre o Estado que anteriormente eram conteúdos das quartas séries.

É de conhecimento público que as mudanças advindas da LDB 9.394/96 foram lentas, graduais, como em todo acontecimento histórico. Isso nos leva a concluir que, com relação à primeira e à segunda série, a Escola Maria Constança não chegou a embrenhar-se nessas mudanças posto que ocorreu, a partir de 1998, a desativação gradual das séries iniciais encerradas definitivamente em 2002.

Quanto aos conteúdos nos diários de classe, podemos dividi-los em duas partes. A primeira refere-se a unidades de ensino, pontos a serem estudados, como ocorre com os conteúdos listados nos Quadros 4, 5, 5.1, 6, 6.1 e 8. A segunda parte, Quadros 6.2 (1997), 7 e 9, ambos de 2001, registra dados que, em sua maioria, emergem praticamente da busca de documentos sobre a história local e regional. Nos dois casos, os registros dos conteúdos nos diários são praticamente copiados dos livros didáticos revelando sua importância como instrumento do trabalho didático. Embora a segunda parte apresente-se aparentemente como novidade, não deixa de ser também cópia. Em 1997, as mudanças se anunciavam após a promulgação da LDB 9394/96; em 2001, já se efetivara e os novos livros se apresentavam com o seguinte rótulo: *Elaborados de acordo com os PCN*.

Nos Estudos Sociais, o ensino deveria ser apoiado em suportes concretos a fim de facilitar a evocação do passado e da atualidade. Essa forma didática exprimiria um momento da história humana e mobilizaria a curiosidade e a sensibilidade das crianças. Apoiado no desenvolvimento cognitivo, o ensino deveria ser organizado conforme sua compreensão, a partir da história pessoal. Buscaria estabelecer uma proximidade espacial e afetiva e favoreceria a apreensão das especificidades do passado construído, que é o presente, pelo contato afetivo com a realidade e conduziria a uma representação do passado e do presente e a uma compreensão dos fatos históricos. A apreensão da história pessoal conduziria à compreensão da história local, regional e nacional, sucessivamente. Essas foram as

intenções propostas tanto pela Lei 5.692/71, quando os conteúdos eram selecionados seguindo o círculo concêntrico, quanto nas da LDB 9.394/96, segundo a qual os conteúdos devem partir do cotidiano do aluno. O que as diferencia são a nomenclatura e a abordagem dos conteúdos. Enquanto a primeira os abordava linear e mecanicamente a segunda busca sua contextualização. O sucesso depende, entre outros fatores, da prática docente. Como esses conteúdos serão aplicados, ensinados; que métodos serão usados e sob que perspectiva teórica são elementos que estão nas mãos dos professores. Esbarramos então em duas questões primordiais, confirmadas pelas professoras entrevistadas: o tempo e a formação.

O tempo é reclamado em dois sentidos. O primeiro, a disponibilidade para o planejamento e outras atividades extraclasse. Planejar em casa ou levar qualquer outra atividade implica trabalhar além das quatro horas diárias, trabalho não remunerado e que também reduz o tempo que o professor poderia disponibilizar para outras atividades, estas remuneradas. No outro sentido, está o tempo em sala de aula, reclamação que difere de uma série para outra: na primeira, se direciona ao processo de alfabetização. Como ensinar a ler, escrever, contar, somar, subtrair, multiplicar e dividir e ainda ensinar Estudos Sociais e Ciências? Daí a prioridade dada à alfabetização e a utilização dos trabalhinhos para aproveitar melhor o tempo. Na segunda série, parece que essa falta de tempo é quase inexistente, o que não ocorre na terceira e na quarta séries, nas quais o tempo é curto para tanta matéria. São quatro disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais – cada qual com o seu espesso livro didático. E quando aparece algum obstáculo, tal como, dificuldades dos alunos, excesso de feriados ou de comemorações escolares, falta o tempo. São elementos da cultura escolar agindo na seleção dos conteúdos. Nesses casos, o professor opta pelos conteúdos que julga mais importantes, geralmente priorizam o Português e a Matemática. Nas outras duas disciplinas, selecionam aqueles que poderão fazer falta na série seguinte, como revelaram as professoras em suas entrevistas.

Se essa seleção é adequada ou não, fica a cargo do bom senso e da formação do professor. O pedagogo tem uma formação polivalente, como afirma a professora Ana (Anexo 6):

[...] fiz o curso de Pedagogia há muito tempo e vi Estrutura, Sociologia, Filosofia, Psicologia – foi a que mais aproveitei – Didática e Metodologias, que são úteis, é claro, mas quando você

entra na sala de aula, com esses conteúdos (disciplinas), didáticas e metodologias, você se pergunta: E agora o que envio dentro disto? Sobre os conteúdos embora sejam fáceis para nós, você não viu nada. Aí você fica se perguntando: o que vou ensinar? Para que isso ou aquilo, principalmente de História, Geografia e alguns conteúdos de Português. Aí você acaba ficando com o livro didático.

O professor especialista, graduado em História, tem uma formação específica sobre sua área de atuação e que o qualifica para a seleção dos conteúdos, supostamente mais úteis daquela disciplina. Nesse caso, como ficam as outras para as quais ele não está qualificado? E o professor pedagogo cuja formação não o qualifica para nenhuma disciplina específica? Aqui se manifestam outros elementos da cultura escolar: a utilização do livro didático como principal instrumento do ensino e o poder pedagógico do professor.

O poder de atuação do professor se dá pelo valor que tem sua explanação, sua palavra e seus procedimentos. O momento do ensino é criação pessoal. A atitude de inserir trabalho próprio, buscar novas fontes e novos procedimentos expressa elementos ativos da cultura escolar. Os professores entrevistados buscam corrigir em sala as falhas das propostas governamentais, acentuam seu esforço, sua dedicação e o empenho investidos na sua prática. Apontam também as falhas do curso de graduação reafirmando seu tipo particular e pessoal de ensino fundado em suas próprias qualidades. Na opinião deles, o aluno não admira muito as aulas de História. Aqui se manifesta uma diferença entre os professores graduados em Pedagogia e os graduados em História: enquanto os especialistas procuram incrementar as aulas, utilizando recursos diversos, buscando outras fontes e conversando com os alunos sobre a importância da disciplina, os pedagogos procuram resolver essa questão levando trabalhos, priorizando o Português e a Matemática e utilizando somente o livro didático adotado, elemento tradicional da cultura escolar.

O livro didático é “concebido essencialmente como uma colocação em prática das lições do programa” (HERY, 1999, p. 168). As entrevistas registram que os conteúdos contidos nos livros eram insuficientes impondo obstáculos a um ensino fluente, no entanto, a busca por elementos que supostamente viessem a complementar essa deficiência se realizava com a utilização de outros livros didáticos e, na falta destes, até mesmo da lista telefônica. A história de Campo Grande e os pontos turísticos eram trabalhados tendo por base essa substituta. Nesse

sentido, tem-se que o instrumento principal do trabalho didático foi o livro que coloca em prática as lições do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a História escolar e a acadêmica tenham nascido gêmeas, acabaram por distanciar-se, quer pela interferência das teorias psicológicas, quer pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/USP (1934), ou pela criação das licenciaturas e bacharelado, ou ainda pela criação dos institutos de ensino. Duas professoras entrevistadas, graduadas em História, enfatizaram nas entrevistas concedidas, a diferença entre sua formação acadêmica e a História ensinada nas escolas. Se o objeto de estudo – a história da humanidade – aproxima a História escolar e a acadêmica, seus conteúdos e objetivos as afastam.

Os conteúdos trabalhados nos cursos de História são resultantes de pesquisas científicas e resultam em dissertações e teses cujo vocabulário não é acessível às crianças. A distância que separa o conteúdo dos livros didáticos (e da História escolar) da mais recente produção acadêmica é vista por Munakata (2000, p. 303) como “discussões intermináveis”. O autor citado refere-se a “discussões intermináveis” em relação ao ensino de História para o Ensino Médio, no qual comparecem professores especialistas, graduados em História. Maior distância é de se pressupor quando se trata do ensino nas séries iniciais do Ensino Básico.

Quanto aos objetivos, os cursos de História visam no bacharelado, formar o historiador enquanto que, na licenciatura, forma-se o professor especialista. No primeiro caso, um conhecedor da historiografia, das técnicas de investigação, dos pressupostos teórico-metodológicos, e dos procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. No segundo, um conhecedor dos conteúdos, das práticas pedagógicas e dos procedimentos didáticos, professores que atuarão junto aos jovens e aos adolescentes do Ensino Médio e das séries finais do Ensino Fundamental. À História escolar, cabe formar o cidadão comum, apto a situar-se na sociedade vigente. Para tanto, lança mão dos conhecimentos produzidos pela História acadêmica, não como uma adaptação, mas como um instrumento que ajuda a alcançar o objetivo proposto para o ensino escolar. Esse processo implica a constituição de normas e regras expressas pelas muitas reformas educacionais que se realizaram.

Sob a égide dos currículos, as metodologias e os conteúdos da disciplina escolar foram, criteriosamente, selecionados, adentrando as escolas, local de sua implementação. A História entrou nas escolas brasileiras como formadora da

identidade nacional e seus objetivos foram traçados girando sempre em torno da formação do cidadão que atendesse às necessidades de seu tempo. Assim foi na Reforma Francisco Campos/1930, quando o ensino objetivava a retomada da concepção de Estado e o fortalecimento do sentimento de identidade nacional; na Reforma Gustavo Capanema, deveria desenvolver o patriotismo, além de formar a nacionalidade e a identidade nacional; a formação do cidadão ideal para o Estado centralizado e a formação para o mercado de trabalho foram os objetivos propostos na década de 1960, pela Lei 4.024/61; no regime militar, a disciplina Estudos Sociais teve seus conteúdos reduzidos, esvaziados e cuidados para que não despertassem o ódio nem excitassem os ânimos da juventude, buscando formar crianças e adolescentes obedientes à nova ordem. Permanecendo no terreno ideológico, as finalidades do ensino de Estudos Sociais, em cujo peito batiam dois corações – a História e a Geografia – somada às finalidades da disciplina Educação Moral e Cívica, em tese, no seu conjunto produziram resultados mais eficientes na formação da cidadania requerida na época. Em outros termos, a formação crítica e a formação da cidadania agasalham-se na História ensinada.

Dessa forma, a História escolar foi definida e, dentro das escolas, criou contornos particulares, definiu-se, ganhou vida própria. Distanciou-se, principalmente nas séries iniciais. Se a literatura afirma que, entre a História acadêmica e o ensino de Segundo Grau, pode-se perceber certa aproximação entre seus conteúdos, jamais quanto aos seus objetivos, no ensino de Primeiro Grau, especialmente nas séries iniciais, como se conclui das entrevistas com as ex-professoras, o distanciamento foi grande. A professora Cristina, formada em História, que, ao ouvir suas colegas da terceira e quarta séries, explicando os conteúdos de História, questionava-se sobre o que aquela História tinha a ver com a História do curso de graduação. Não cabe aqui julgar se o fato é positivo ou negativo, mas, estabelecer os distanciamentos e as aproximações, buscando entender como a disciplina escolar se formou.

Torna-se claro que, ao professor das séries iniciais não cabe formar um historiador em miniatura, mas o docente deve garantir aos alunos a preparação e a iniciação para uma visão mais abrangente. Parafraseando Hébrard (2000), não se trata de fazer nascer no espírito dos alunos a intuição do conhecimento científico, mas de fazê-los vivenciar algumas experiências que não servirão para confirmar ou negar uma hipótese, mas para fazer com que se sintam atraídos por ela, propiciando-

lhes um conhecimento que possam utilizar a longo da vida, ainda que, como o aluno Rivelino, só percebam isso mais tarde: “Quando era criança não adiantava muito não. Aí a gente vai crescendo e vai vendo que não dá mesmo, vendo o que pode o que não pode”.

Assegurar tal vivência implica assegurar a cada série um saber significativo, ainda que de forma inicial e gradual, como rezam as teorias do conhecimento. Saberes significativos, no sentido de serem usados como instrumentos de desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, no caso da História escolar, esses saberes levariam ao conhecimento de que o homem é construtor, ou seja, faz parte de sua própria construção pelo seu trabalho com os outros homens, garantindo assim sua sobrevivência. Nessa perspectiva, a História escolar se desenvolveria a partir da construção do conhecimento pela criança, integrando-a em suas relações sociais.

Estabelecidas as aproximações e os distanciamentos entre a História acadêmica e a História escolar adentramos a Escola Maria Constança. A origem das séries iniciais do Primeiro Grau na Escola deu-se no momento histórico-temporal da Ditadura Militar, posto que o ensino tecnicista, imposto pelo Governo, e os contratos com a USAID já não estavam mais em uso, pairando um ar de volta à democracia em 1977 que, somente, se efetivaria em 1986. A primeira constatação é a de que, nesse período, as práticas escolares obedeciam, rigorosamente, a fatores externos, à cultura administrativa dos gestores federais de ensino. As mudanças mentais e tecnológicas determinantes na organização escolar, nos currículos e nos modos de ensinar ainda estavam em vigor em 1977. A escola em questão refletiu essa posição no período citado.

Ao investigarmos as salas de aula delineamos o ensino de História nas séries iniciais. Há nos diários uma repetição dos conteúdos indicados nas propostas e nos treinamentos, o que não surpreende já que, os diários de classe, em termos gerais, registram a mentalidade ou a cultura própria dos gestores e supervisores da educação. Nos anos do Governo Militar, tudo indica que o material didático estava sob o controle das normas emanadas dos reformadores do Estado. É notória a aproximação entre o currículo prescrito e o currículo ativo. Também é notória a diferença entre as atitudes das professoras: enquanto algumas se limitavam a aplicar as propostas, outras buscavam materiais e métodos complementares. Ao procurarmos explicitar as diferenças de comportamento baseados na formação da professoras, outra questão se

coloca: enquanto apenas uma afirmou que sua formação ajudou bastante no exercício de sua profissão, as outras afirmaram que a formação acadêmica pouco ajudou e algumas diziam nada ter ajudado. Paira no ar a questão: como a formação do pedagogo influencia na sua prática? As pressões e obrigações impostas aos docentes levaram-nos, muitas vezes, a uma obediência aparente, posto que sua prática não era registrada tal e qual ocorria.

Nesse contexto, a História escolar acompanha as mudanças ocorridas no seio da sociedade e permanece nos currículos. Compartilhamos com Bittencourt (2004) a idéia de que, na elaboração dos currículos oficiais de História, há claramente a intenção de formar o cidadão político, não o cidadão social: “O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas” (Id. p. 20).

Para alcançar o objetivo, proposto as equipes responsáveis pela elaboração dos programas e currículos lançaram mão tanto dos conhecimentos produzidos pela História acadêmica quanto dos conhecimentos produzidos por outras áreas, como a Psicologia, da qual provieram as teorias da construção do conhecimento que influenciaram diretamente a organização dos currículos e a seleção de conteúdos, sendo um dos fatores de distinção entre os campos da História.

Os currículos portadores de tais objetivos sempre refletiram, no interior das escolas, as orientações provenientes da legislação e dos programas tanto nacionais quanto estaduais e atuaram fortemente na elaboração das propostas internas da Escola Maria Constança. Sua legitimação foi reforçada pela organização de cursos e treinamentos que fizeram com que o sistema educativo e as instituições docentes se conformassem às normas postas, configurando o ensino.

Entre 1977 e 1996, essa configuração, no ensino de História, ocorreu com a seleção e a organização de seus conteúdos partindo da realidade imediata, do mais próximo ao aluno e se ampliavam gradativamente. A família era o primeiro tema a ser abordado. Os métodos e os recursos utilizados foram dados parte pela Didática, nos cursos de Pedagogia, parte pelos cursos de treinamento, como eram chamados à época. A busca por métodos e recursos adicionais acontecia segundo a disponibilidade de cada professora. Tanto o registro nos diários quanto o uso do livro didático, em larga escala, revelam a sujeição ao currículo prescrito.

A partir de 1997, com a promulgação dos PCN, o quadro docente das séries iniciais apresentou, inicialmente, uma resistência à nova proposta. Mudanças na

configuração da História ensinada só ocorreriam em 2000, com as turmas de terceira e quarta séries, pois as duas series iniciais já estavam extintas. No entanto, essa nova configuração ocorre somente na abordagem posto que os conteúdos sofreram pouquíssimas alterações. A realidade imediata passa a ser denominada o cotidiano do aluno, a família agora é o segundo tema, cedendo lugar à história pessoal. A história de vida da criança, utilizando-se de seus documentos pessoais passa a ser o ponto de partida, a ampliação dos temas continua gradual. O livro didático se perpetua como o principal instrumento do ensino. Sua ampla utilização na Escola Maria Constança expandiu conteúdos que definiram a seleção e a organização do trabalho didático. A entrevista com as professoras detectou que os conteúdos do livro adotado eram considerados incompletos e receberam contribuições de outros livros, da lista telefônica e dos saberes das próprias professoras, compondo-se como elementos da cultura escolar. Esses conteúdos, selecionados pelo livro didático, fazem parte do dia-a-dia da escola e manifestam a História ensinada e configurada na sala de aula. O saber disciplinar, proposto pelo livro, revela que a História ensinada, por sua vez, foi influenciada pelos saberes acadêmicos.

Os livros didáticos, analisados no decorrer do trabalho, são considerados como resultados dos debates e das discussões teóricas feitas na ciência de referência e nas trocas de experiências da escola. O Programa Nacional do Livro Didático, com respeito ao Ensino Básico, elaborou critérios para a aprovação do livro didático: 1. Incorporar parte da renovação historiográfica que já se tornou consistente e é do conhecimento dos estudiosos de História; 2. Os aspectos teórico-metodológicos devem ser embasados cientificamente; 3. Os livros devem eliminar o anacronismo, o voluntarismo e outros ismos (WASSERMANN, 2000, p. 249). Assim, o livro didático de História, mesmo sendo composto por determinado autor, não deixa de ser produto de “um conjunto de trabalhadores” (MUNAKATA, 2000, p. 303). Dessa forma, os autores conformaram seu livro não apenas às diretrizes curriculares, mas também aos saberes iniciais dos alunos. A formação de um ser social e de um ser crítico, que está nos objetivos do livro, seleciona os conteúdos em conformidade com a idade e com os saberes dos alunos, fato que o afasta do saber histórico acadêmico. Os temas, objetos, abordagens e bibliografias, que estão sendo investigados no âmbito universitário, foram substituídos, nas atividades escolares de Estudos Sociais, por conteúdos que levem a uma formação de caráter ideológico, crítico ou acrítico, denominada formação do ser social.

O objetivo geral proposto para esta pesquisa foi o de configurar o ensino de História nas séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Maria Constança, diferenciando-o de sua ciência de origem e detectando a ação da cultura escolar na organização e na seleção de seus conteúdos. Entendemos cultura escolar dentro do contexto de escola enquanto instituição que, ao incorporar leis, decretos, currículos, disciplinas e práticas de ensino não o faz como mera reprodução, mas revela, em seu interior, reações e reinterpretações da realidade, reelaborando, assim, as mentalidades, as crenças e as formas de ser.

Os elementos da cultura escolar na Escola Maria Constança, no período analisado, revelaram, num primeiro momento – vigência da Lei 5.692/71 – uma obediência aparente em torno da qual professores e alunos desenvolviam determinados comportamentos que mascaravam a ação de algumas professoras na reelaboração dos saberes. Essa falsa obediência, ou colegialidade artificial, levou a formatar outro elemento da cultura escolar: o poder pedagógico do professor. Constatou-se na Escola o que Hery (1999, p. 169) assinala na França dos inícios do século XX, no Segundo Grau: os professores se orgulham porque conseguem fazer a remissão das falhas do sistema. Na escola citada, essa remissão ocorria quer pela utilização de outros livros didáticos ou não quer pela busca de novidades metodológicas. Num segundo momento, – LDB 9.394/96 – surgiu uma resistência às inovações metodológicas, propostas pelos PCN, seguida de adaptação à novidade que, de fato, se concretizou nos momentos em que as séries iniciais davam seus últimos suspiros dentro da Escola Maria Constança.

As atitudes tomadas por algumas professoras demonstraram o desejo de uma prática escolar diversa da que é proposta pelas políticas públicas; de uma nova mentalidade e da possibilidade de formar um cidadão não só político, mas também social e cultural, isto é, formar um cidadão com direitos de desfrutar dos bens sociais e culturais produzidos pelo conjunto dos homens. A formação de um cidadão crítico e ativo como é proposto pela legislação requer um docente crítico e ativo. Para tanto, julgamos ser necessário que o professor se aproprie de uma teoria sólida. O professor especialista tem sua formação fragmentada, voltada unicamente para sua área de atuação; o polivalente, uma formação pretensamente mais ampla, visando abranger, atualmente, as cinco disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia – mas tão fragmentada quanto a de um especialista. No entanto, em nenhum dos casos o profissional recebe uma formação crítica que o capacite a ir

além do uso do livro didático adotado. Buscar complemento em outros livros, também didáticos, e simplesmente passar seus pontos para cópia, fazer trabalhos utilizando revistas e jornais, lançar mão de filmes sem promover debates sobre os temas apresentados, levar os alunos a passeios em pontos históricos sem uma preparação prévia, pedindo-lhes um relatório ou uma redação sobre os que mais gostaram ou o que não gostaram não leva o aluno a superar o senso comum e revela que o professor não está preparado, não corresponde ao modelo de professor exigido pela legislação. Sem uma ampliação teórica, a prática escolar permanece em estado de fluidez e origina, apenas, insegurança e uma vontade de fazer em contrário.

Considerando a formação profissional, expressa pela maioria dos professores nas entrevistas, é que faremos a primeira consideração. Hipoteticamente a escola exerce influência significativa na organização e seleção dos conteúdos. Hipótese parcialmente confirmada. A escola, pela ação da cultura escolar, exerce sim, influência nesse processo. Porém, na Escola Maria Constança, no primeiro período – 1977 a 1996 – essa influência não foi significativa já que ocorria limitada pelas imposições legislativas, pela vigilância exercida e pela ampla utilização do livro didático, fatores que levaram à formatação de elemento novo na cultura escolar: a colegialidade artificial. No segundo período – 1997 a 2002 – período de transição entre as leis 5.692/71 e 9.394/96 e também de encerramento das séries iniciais a Escola não teve tempo de se apropriar das novas normas. O curto período em que realmente atuou sob a vigência da nova lei – 2000 a 2002- também não revelou influências significativas na seleção dos conteúdos para o ensino de História.

Tendo em vista o conjunto das propostas expressas nos PCN, que abre um leque enorme de sugestões para a seleção de conteúdos e dá ao professor a incumbência de defini-los segundo as necessidades dos seus alunos e a LDB que transfere para as escolas a obrigação de elaborar seu Projeto Político Pedagógico e ainda uma melhoria na qualidade da formação docente, podemos concluir que, atualmente as escolas apresentam maiores e melhores condições para organizar e selecionar os conteúdos. Certamente uma pesquisa similar, em uma escola que atue com as séries iniciais no período de 1997 aos nossos dias revelará uma ação significativa da cultura escolar nesse processo.

Finalizando, a cultura escolar, de modo geral, está a revelar um novo cenário no qual o professor ao ensinar deve, primeiro apreender os conteúdos a serem ministrados, se apoderar dos objetivos prescritos para tais conteúdos,

compreender a sociedade na qual vive e, principalmente, ter bem definido que tipo de formação ele quer dar aos seus alunos. Nesse contexto, a História escolar deverá cuidar da descentralização, da flexibilização da vida cotidiana e do exercício da responsabilidade individual, tal como é a vida, em que não se pensa uma cultura unitária, mas uma multiculturalidade, em que se realiza uma reconceituação do saber que é o saber escolar.

ANEXO 1

Campo Grande e Dourados fevereiro de 1987

Treinamento sobre ensino de Estudos Sociais para professores de 1ªs e 2ªs séries do 1º Grau.

1. Objetivo geral

Partindo da necessidade de oferecer ao aluno uma formação mais crítica, com conteúdos mais significativos e integrados às suas vivências promover aos professores oportunidade de reflexão sobre o componente Estudos Sociais, explicitando a necessidade e importância de se trabalhar o aluno neste componente de a 1ª e 2ª série.

2. Objetivos específicos:

2.1 - Promover reflexão, sobre os fins ou objetivos da área de Estudos Sociais.

2.2 - Oferecer oportunidade para que os professores discutam suas práticas pedagógicas, relacionadas aos Estudos Sociais, no sentido de que possam introduzir mudanças nessas práticas, que favoreçam um ensino mais vivenciado pelos alunos, mais rico de experiências em lugar de um ensino tradicional baseado no factual e no decorativo.

2.2.1 oferecer subsídios com algum embasamento teórico necessário para compreender e enriquecer o desenvolvimento das atividades sugeridas.

2.2.2 execução e discussão das atividades propostas.

2.3 - Analisar e sistematizar o conteúdo de 1ª e 2ª série, percebendo que este é o momento para o desenvolvimento inicial de noções simples que encaminharão para elaboração de conceitos e instrumentos de análises até o final do 1º Grau.

3. Conteúdo

3.1 - Por que ensinar Estudos Sociais

3.2 - O que entendemos por Estudos Sociais

3.3 - Entendendo as categorias "Tempo" "Espaço" "Relações Sociais"

3.4- Como ensinar Estudos Sociais

3.5- Atividades Sugeridas para a 1ª série

Relações Sociais

- pertencendo a um novo grupo social
- identificando as funções e as pessoas da minha escola
- noção de família

Espaço

- localizando a sala de aula
- localizando a escola
- caracterizando o meio físico
- localizando sua casa

Tempo

- relacionando as atividades escolares e o tempo
- concretizando o tempo
- noção de passado

3.6 - Atividades Sugeridas para a 2ª série

Relações Sociais

- desenvolvendo noções de elementos culturais e elementos naturais
- identificando algumas necessidades básicas e de recursos
- desenvolvendo noções:
 - . o trabalho na agricultura
 - . o trabalho na pecuária
 - . o trabalho na indústria
 - . o trabalho no comércio
 - . prestação de serviços através dos recursos da comunidade
 - . noção de bairro
 - . noção de cidade

Tempo

- . intervalo de tempo
- . trisa diária
- . noção de tempo - cronológico

- . noção de passado
- . histórico dos arredores da escola

4. Metodologia

- 4.1 Execução e troca de idéias sobre as atividades sugeridas aproveitando as vivências e incorporando novas informações
- 4.2 Discussões sobre temas teóricos básicos objetivos e enfoque metodológicos
- 4.3 Elaboração conjunta entre regentes e professores de painéis básicos sintetizando os princípios da área.

5. Avaliação

- 5.1 Avaliação pelos professores ao final do desenvolvimento de cada tema ou cada atividade sugerida.
- 5.2 Reuniões ao final de cada dia de todos os regentes com um representante da Secretaria da Educação.

6. BIBLIOGRAFIA

- 1 - GIOVANNI, Maria Lucia Ruiz. Área de Estudos Sociais: uma proposta de trabalho para o 1º Grau. Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez Editores, 13, 1982.
- 2 - MIRABELLI, Helena e Yonemoto, Celuko. Vivemos juntos. 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries. 1º Grau. São Paulo, E. Moderna,
- 3 - PANNUTI, Maria Regina Viana, coord. Estudos Sociais: uma proposta para o professor. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1981.
- 4 - São Paulo (Estado). Secretaria de Educação- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º Grau, 1ª e 2ª séries. São Paulo, CENP, 1982.
- 5 - São Paulo (Município). Secretaria da Educação- DEPLAN- Yonemoto, Celuko. Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais. São Paulo, 1985.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO	
UFMS/ Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação	
O ensino de conteúdos sobre história regional	
Campo Grande, de novembro de 2005	
Série.....	
1. Você estudou:	
a) a 3ª série do Ensino Fundamental:	b) a 4ª série do Ensino Fundamental:
<input type="checkbox"/> Aqui na E. Maria Constança	<input type="checkbox"/> Aqui na E. Maria Constança
<input type="checkbox"/> Em outra escola/ estadual	<input type="checkbox"/> Em outra escola/ estadual
<input type="checkbox"/> Em outra escola/ municipal	<input type="checkbox"/> Em outra escola/ municipal
<input type="checkbox"/> Em outra escola/ particular	<input type="checkbox"/> Em outra escola/ particular
<input type="checkbox"/> Em outra cidade	<input type="checkbox"/> Em outra cidade
2. Sobre a história de Campo Grande:	
a) Você já estudou?	
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
b) Quando?	
<input type="checkbox"/> 1ª série <input type="checkbox"/> 2ª série <input type="checkbox"/> 3ª série <input type="checkbox"/> 4ª série	
c) De que forma?	
<input type="checkbox"/> Usando manual didático. Qual?	
<input type="checkbox"/> Copiando textos da lousa	
Tem o caderno guardado?	
<input type="checkbox"/> Fazendo trabalhos e/ou pesquisas. Como?	
d) Cite alguns dados sobre Campo Grande que tenha estudado:	
3. Sobre a história do Mato Grosso do Sul:	
a) Você já estudou?	
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
b) Quando?	
<input type="checkbox"/> 1ª série <input type="checkbox"/> 2ª série <input type="checkbox"/> 3ª série <input type="checkbox"/> 4ª série	
c) De que forma?	
<input type="checkbox"/> Usando livro didático.	
Qual?	
<input type="checkbox"/> Copiando textos da lousa	
Tem o caderno guardado?	
<input type="checkbox"/> Fazendo trabalhos e/ou pesquisas. Como?	
d) Cite alguns dados sobre o Mato Grosso do Sul que tenha estudado.	
e) Vocês usavam um livro de História? Qual?	
4. Seus estudos sobre a história de Campo Grande e de Mato Grosso do Sul fizeram você mudar a maneira de ver a cidade e/ou o Estado?	
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Como você percebe essa mudança?	
5. Você tem guardado livros, cadernos e/ou trabalhos sobre Campo Grande e Mato Grosso do Sul? Caso tenha, pode deixar o número do teu telefone para que eu possa entrar em contato contigo? (Se conhece algum amigo e/ou professora também poderá indicá-los.)	
6. Sobre a História, de modo geral, houve alguma matéria ou fato que te marcou? Você poderia escrever sobre isso?	
*Anote meu telefone: xxxx-xxxx. Se lembrar de mais alguma coisa que possa me ajudar, por favor, telefone.	
* Não se esqueçam, voltarei daqui a três dias.	

ANEXO 3

Depoimento de Marta, ex-aluna da última turma da quarta série da Escola Maria Constança, em 2002. Em 2005, cursava a sétima série na mesma escola.
Marta escreveu sobre o que mais a marcou nas aulas de História.
Concedido em 28 de novembro de 2005

Foi este trabalho (com o trabalho nas mãos³⁰) que fizemos sobre os pontos turísticos do Mato Grosso do Sul. Nós tínhamos que fazer uma pesquisa que poderia ser pela internet, livros, jornais ou revistas, só era proibido usar o nosso livro (didático, sobre o Mato Grosso do Sul). Tinha que ter os pontos turísticos e de lazer do Estado e também nós tínhamos que fazer e responder três questões diferentes, tipo cruzadinha, perguntas, e citar alguma coisa, ou qualquer outra coisa que a gente quisesse. Essas questões depois a professora ia escolher as melhores para montar uma apostila de atividades para a turma toda.

Ninguém queria fazer questões bobas e aí todo mundo teve que pensar mesmo. Eu procurei bastante coisa, usei o computador do serviço do meu pai. Na outra semana, quando todos já haviam entregado os trabalhos, ela mandou pegar o nosso livro e ler o texto sobre pontos turísticos e aí comparar e falar sobre o texto do livro e o nosso trabalho. Foi diferente e positivo. A aula foi bem legal.

³⁰ Anexo 3.1

ANEXO 3.1

09/10/02

Geografia

Pontos turísticos e de lazer

O Mato Grosso do Sul apresenta um potencial turístico dos mais privilegiados da região centro oeste.

Entende-se por turismo viagens feitas com a finalidade de conhecer a cultura de um povo ou os pontos interessantes e bonitos de um lugar.

O pantanal, cuja área encontra-se em território sul mato-grossense, possibilita o turismo contemplativo, possibilidade de ~~de~~ safári fotográfico e percursoria amadora além de oferecer outros aspectos como compras de mercadorias estrangeiras através das cidades fronteiriças do Paraguai e da Bolívia, diversos rios de águas límpidas, com inúmeros trechos encaixilhados, grutas naturais e coníferas típicas.

O estado possui várias cidades turísticas dentre as quais destacamos:

Campo Grande

- Pontos turísticos - Casa do artesão, Cidade Universitária, Museu Dom Bosco, Parque dos Padres, Museu José Antônio Pires, Estádio Belmar Fidalgo, Pensão Pimentel, Parque Florestal Antônio Albuquerque e outros

• Lozer - boates, cinemas, estâncias,
jockey club, teatros, shopping, etc

Corumbá - Mato Grosso do Sul

• Pontos turísticos - casa do artesão, Tate
comitê, Instituto Luis Albuquerque (Unesp),
museus de Manoel Lucum - Pantanal, Por-
to Suarez (cidade boliviana)

• Lozer - Compras em Porto Suarez
municípios do Bolívia, que faz
fronteira com o Mato Grosso. Passeio
de barco, pesca, safári fotográfico

• Lozer
• Pontos turísticos - Cocholito dos palmeiros
(Jama - se a piracema). Lago de aço
(lago de camping) monumento a
força expedicionária do Mato Grosso
do sul, rio de Coxim e Taquari

• Lozer - conservação, ecologia, pesca
e safári fotográfico

• Ponta porã

• Pontos turísticos - casa do artesão,
Casa Corã (local onde morreu Salano
Lopes), monumento ao tenente João
Ribeiro, fronteira com o Paraguai
Lozer - Compras no comércio internacional
e cassino em Pedro Juan Caballero
município paraguaio que faz
fronteira com o Mato Grosso do Sul

• Rio verde de Mato Grosso do Sul

• Pontos turísticos - rio verde, águas
trons parentes sete quedos e hidrel

- lazer - cachoeiras, campismo, pesca subaquática

Bonito

- pontos turísticos - queda do lago azul (126 metros de profundidade contém um lago de água azul cristalina); queda Nossa Senhora Aparecida (60 metros de profundidade, famosa por suas estalactites em formas de peixes e animais); ilha do Padre, infante do Cristo, rio termal (formação calcária)

- lazer - cachoeiras, parques, piscinas naturais, canoaagem e pesca subaquática

- três lagoas

- pontos turísticos - casa do Artesão, Sati Club de Vila Rica, Japão, Igreja de Santo Antônio, Sela dos garafos, Praia Club

- lazer - canoaagem, esportes náuticos para o verão

Atividades

1. Responda

- a) Quais os pontos turísticos de Bonito?
 b) Qual é o seu tipo de lazer?
 c) Você frequenta algum clube? Qual?
 d) Liste alguns pontos turísticos de sua cidade.

2. Numere, a 2ª coluna de acordo com a 1ª

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------|
| 1) Pantanal | 18) queda do Lago azul |
| 2) Campo Grande | 19) Serra corá |
| 3) Curitiba | 20) Cachoeira das pedreiras |
| 4) Coxim | 21) Parque Estadual Antônio de Albuquerque |
| 5) Ponta porã | 22) Turismo ecológico |
| 6) Rio verde de mata grossa | 23) Selva quadas de Pico Verde |
| 7) Três Lagoas | 24) Lote de Abubungá |
| 8) Bonito | 25) Trilhas caimlãs |

1. Responda

- a) Qual da lago azul ilha de pedra, muro de cristal e piscinas.
 b) De qual clube você faz parte de semana?
 c) Sim. Associação de trabalhadores no comércio e serviços.

2. Pensão Pimentel, Monte Fleury, Infância (Museu de arte contemporânea), Parque dos poderes, Alfama da avenida, Alameda para e muito mais.

ANEXO 4

ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS
Entrevista concedida em 19 de setembro de 2005
Rogério e Rivelino estudam no Maria Constança desde a 1ª série. Joaquim chegou em 2000. Os três amigos estão na 7ª série A e são integrantes da fanfarra da Escola.

MA – Por que escolheram o Maria Constança?

Joaquim – A minha mãe queria que eu estudasse numa escola melhor. Eu estudava na escola municipal. Aí ela me trouxe para o Maria porque ela viu no jornal que o Maria era bom. Na faculdade tem dois amigos que estudaram aqui e passaram de primeira no vestibular.

Rogério – Porque o estudo era melhor e porque ficava mais próximo de casa, meus irmãos estudavam no Carlos Heitor de Almeida e eles tinham que pegar ônibus. Aí nós três viemos estudar aqui. Meu irmão de noite, eu e meu outro irmão de dia.

Rivelino – Minha mãe escolheu aqui pois foi o melhor colégio que ela achou, porque era pertinho e também porque tinha bons professores.

MA – Então vocês três estudam aqui desde a 1ª série?

Rivelino – Não, o Joaquim começou depois.

Joaquim – Eu comecei na 3ª série, entrei na mesma sala deles, em 2000.

Rogério – Eu desde a 1ª, em 1998, até hoje.

Rivelino – Eu entrei junto com Rogério. E desde a 3ª que estamos os três estudando juntos.

MA – Quais foram as disciplinas estudadas na 3ª e 4ª série?

Joaquim – História, Geografia...

Rogério – Não tinha História nem Geografia. Era Estudos Sociais.

Joaquim – Ah! É mesmo! Estudos Sociais, Português, Matemática, Iniciação a Ciências, Artes, Educação Física e Ensino Religioso.

Rogério – Não tinha Ensino Religioso.

MA – História. O que vocês estudaram?

Rivelino – Sobre Campo Grande, José Antônio Pereira veio para cá...

Rogério – Tinha um livro...

MA – Sobre Campo Grande?

Rogério – Não. Era escrito Mato Grosso do Sul.

Joaquim – Era escrito Estudos Sociais: Mato Grosso do Sul. Tinha uma capa meio alaranjada, meio “marronzado”.

MA – E vocês têm esse livro?

Rivelino – Não. Eu tinha dois. Um para usar aqui na escola e outro lá de casa. O lá de casa eu usava para recortar figuras e fazer trabalho, depois minha mãe jogou fora.

Rogério – Também, era burguês!

Joaquim – Mas não tinha que devolver para a escola?

MA – Sobre Campo Grande, tinha livro?

Rivelino – Não. O livro era sobre a história de Mato Grosso do Sul, tinha pontos sobre Campo Grande, Três Lagoas, Corumbá, mais sobre Campo Grande do que das outras.

MA – E sobre Campo Grande?

Joaquim – A história de Campo Grande a gente copiava.

MA – E vocês têm os cadernos?

Rogério – Só o de Geografia.

Rivelino – Não.

Joaquim – Tenho que procurar.

MA – E vocês tinham que fazer trabalhos também?

Joaquim – Tinha. Quando chegava o aniversário tinha que fazer cartazes.

Rogério – Eu gostava de pesquisar. Aí a gente vinha aqui.

Joaquim – Só que a biblioteca não era aqui, era lá em cima.

MA – Então as pesquisas vocês faziam usando só os livros que tinham na biblioteca?

Rivelino – Não. Também a professora mandava pesquisar em casa, aí a gente procurava nos jornais, revistas e livros dos anos anteriores e recortava as coisas sobre Campo Grande.

Joaquim – Jornal a gente usava bastante.

MA – Como?

Joaquim – Mais para recortar mesmo.

MA – O que vocês estudaram sobre Campo Grande e Mato Grosso do Sul, mudou alguma coisa em vocês?

Joaquim – A professora falava sobre não destruir os muros, o orelhão.

Rogério. – Não jogar lixo no chão, nem pra fora da janela do ônibus.

MA – E vocês pararam de fazer essas coisas? Passaram a cuidar mais da cidade?

Rivelino – Quando era criança não adiantava muito não. Aí a gente vai crescendo e vai vendo que não dá mesmo, vendo o que pode o que não pode.

MA – Qual a disciplina e qual a professora de que vocês mais gostaram?

Rivelino – As professoras Maria da Graça e Iraci. A disciplina foi Estudos Sociais. Porque eu gostava de pesquisar e fazer trabalhos sobre os personagens e sobre Campo Grande.

Joaquim – Ciências. Professora eu gostava da Marisa, nossa atual diretora, só que ela era professora de Educação Física.

Rogério – Gostava mais de Português porque a gente escrevia mais e eu gostava de escrever, agora gosto mais de Matemática, só que eu não sou muito bom de Matemática, mas eu gosto.

MA – Hoje vocês estão na 7ª série. Na 5ª, 6ª e agora vocês voltaram a estudar sobre Campo Grande ou sobre Mato Grosso do Sul?

Rogério – Mais ou menos, não completamente.

Joaquim – É que a gente só faz quando chega o aniversário da cidade. Sempre a professora de História manda fazer um trabalho sobre Campo Grande.

Rogério – Não tem mais que copiar a história e outras coisas sobre a cidade.

Joaquim – Isso na 5ª e 6ª porque agora na 7ª a história é mais sobre o feudalismo, socialismo, capitalismo...

Rivelino – Também sobre a igreja católica. Sobre Mato Grosso do Sul nem na 5ª nem na 6ª nós não vimos mais.

ANEXO 5

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Nome: Sônia

Formação: Pedagogia

Entrevista concedida em 3 de novembro de 2005

A - Em que período lecionou no Maria Constança? Em que série?

S – Terceira e quarta séries. Período: 1974 a 1998.

A - Como era lecionar História nesta série?

S – Na época havia o livro didático no qual o conteúdo era muito restrito e a pesquisa em outros livros complementava o conteúdo. Usava metodologias diversificadas para que as aulas se tornassem mais prazerosas e os alunos assimilassem melhor o conteúdo trabalhado. Trabalhava bastante com pesquisas, recorte e colagem, cartazes.

A – Vocês faziam entrevistas e excursões?

Sim, os alunos faziam entrevistas conforme o conteúdo estudado e passeios extraclasse, como visitas a fábricas.

A - E como eram trabalhados os conteúdos sobre a história regional e local?

S - Na rede estadual não tínhamos praticamente nada sobre o município. Havia uma troca entre as colegas, uma emprestava para a outra o material que conseguia. Nós usávamos a lista telefônica, as páginas iniciais traziam a história de Campo Grande e os pontos turísticos e a rede municipal distribuiu umas apostilas para os professores deles que nós, também, usávamos. Depois, mais ou menos em 1991, começaram a aparecer os primeiros livros didáticos sobre o município. Sobre Mato Grosso do Sul tinha pouca coisa, publicado bem antes que os livros sobre Campo Grande.

A - Como era feito o planejamento?

S - O planejamento era feito em casa, de acordo com a disponibilidade do professor. Após alguns anos foram concedidos dois tempos de planejamento para que o professor pudesse fazê-lo na escola.

A - Qual era o livro didático adotado? Como era escolhido?

S - Eu tenho um guardado – *Integrando o aprender/3ª série*³¹.

A - Este livro é de 1993.

S - Este era adotado para o aluno e foi usado muito tempo, antes mesmo de 1993, mas teve outros anteriores a ele, só não me lembro os nomes, seguiam mais ou menos a mesma distribuição de conteúdos, as diferenças eram poucas. Tinha um de Estudos Sociais, que a autora era Déborah Pádua de Mello³². Era usado só pelo professor, para passar os pontos sobre o Estado para o aluno copiar. A colega da quarta série tinha este e um outro mais novo³³ que, também, nós usávamos.

³¹ CAVALCANTE, L.; EUGENIA, M. *Integrando o Aprender/3ª série*. São Paulo: Scipione 1993.

³² A professora está se referindo ao livro *Vamos Conhecer o Mato Grosso do Sul*. São Paulo: IBEP, s/d., cuja autora é Déborah Pádua de Mello Neves.

³³ O mais novo é o livro *Mato Grosso do Sul: Estudos Sociais/4ª série*. Editado pela FTD, em 1981, cujos autores são: Ariadne F Gonçalves, Kiyoshi Rachi, Lori A. Gressler e Shio Yoshikawa.

A - Como os alunos reagem às aulas de História?

S – Normal, pois, se a aula fosse bem dada e atrativa, a receptividade dos alunos era boa.

A - Qual é a sua formação? Em que ela contribuiu para sua atuação com relação às disciplinas (ou matérias) e especificamente em História?

S – Pedagogia e Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior. Atualmente fazendo Pós em Gestão Escolar. Contribui em todos os aspectos porque ajudou a enriquecer a minha prática e tornou o meu conhecimento maior.

Sobre formação: Lembro-me que quando houve a mudança de História para Estudos Sociais o Estado promoveu bastante palestras e reuniões. Sempre ia alguém da Escola. Houve também um congresso (em Aquidauana) e depois dele a Secretaria Estadual mandava uns textos para estudo e promoveram vários cursos para todos os professores. Esses cursos eram separados por matérias e por séries. Eu fiz de Estudos Sociais, Matemática, Português, fiz de todas as matérias.

ANEXO 6**ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

Nome: Ana

Formação: Pedagogia

Entrevista concedida em 13 de novembro de 2005

A - Em que período lecionou no Maria Constança? Em que série?

Ana – Década de 80 e 90. Na segunda e terceira série. Bem mais com a segunda.

A - Como era lecionar História nesta série?

Ana – Era relativamente fácil. Trabalhava quase que só com datas comemorativas e uns poucos pontos, como eram chamados, eram textos curtos.

A - E como eram trabalhados os conteúdos sobre a história regional e local?

Ana – Como já disse, antes era só data comemorativa: dia do aniversário de Campo Grande e em outubro, divisão do Estado. Era sempre algum desenho, recorte e colagem. Depois passei a trabalhar com reportagens de jornais e da tv para fazer trabalhos e montar os textos sobre Campo Grande e Mato Grosso do Sul.

A - Como era feito o planejamento?

Ana – O planejamento tinha que seguir um modelo. Para o dia-a-dia não era tão rigoroso, mas aquele anual tinha estar sempre na sua pasta, para o caso de alguém pedir. Ruim mesmo era formular as provas. Tivemos até curso sobre como formular provas.

A - Como eram esses cursos?

Ana – A equipe que dava trazia alguns modelos. Tinha questões de perguntas e respostas, de marcar falso ou verdadeiro, questões com mapas, cruzadinhas e outras que não me lembro. Mas o x da questão era, segundo essa equipe, que o professor formulava as provas buscando uma auto-avaliação, queria ver se ele havia trabalhado bem o conteúdo e não pensava na capacidade do aluno. Aquelas famosas pegadinhas que a maioria dos professores gostavam de colocar nas provas foram condenadas.

A- E você se lembra de outros cursos?

Ana – No início do ano sempre tinha, mas não me marcaram para deixar lembranças.

A - Qual era o livro didático adotado? Como era escolhido?

Ana – Não me lembro.

A - Como se dava a escolha e/ou distribuição dos conteúdos antes da Lei 9.394/96 e dos PCN?

Ana – Antes vinha tudo pronto, estavam nas propostas do Estado. Fazíamos o planejamento anual. No diário tinha que estar tudo conforme eles queriam, mas na sala... Na sala, de um jeito bem discreto, podíamos dizer, mas nem todos os professores diziam, que as coisas não eram bem como estavam nos livros, mas tinha que ter muito cuidado.

A - Em sala, você aplicava os conteúdos exatamente como eles vinham expressos nos programas? O que influenciava na sua escolha com relação aos conteúdos que você iria trabalhar ou não com seus alunos?

S – Não. Na sala às vezes, você não tinha tempo de dar todas as matérias, então selecionava aquelas que os alunos mais precisavam, geralmente Português e Matemática.

A - Como os alunos reagem às aulas de História?

M – Normal. Eles gostavam principalmente das datas comemorativas por causa dos trabalhos. Nos textos, mesmo sendo pequenos, os alunos que tinham dificuldade em leitura não gostavam. Na explicação, mostrava para eles que nem tudo era conforme o livro.

A - Qual a sua formação? Em que ela contribuiu para sua atuação com relação às disciplinas (ou matérias) e especificamente em História?

M – Magistério e Pedagogia. Ajudar, ajudar, foi pouco. Porque eu fiz o curso de Pedagogia há muito tempo e vi Estrutura, Sociologia, Filosofia, Psicologia (foi a que mais aproveitei), Didática e Metodologias, que são úteis, é claro, mas quando você entra na sala de aula, com esses conteúdos, didáticas e metodologias, você se pergunta: E agora o que enfio dentro disto? Sobre os conteúdos embora sejam fáceis para nós, você não viu nada. Aí você fica se perguntando o que vou ensinar? Para que isso ou aquilo, principalmente de História, Geografia e alguns conteúdos de Português. Aí você acaba ficando com o livro didático.

ANEXO 7**ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

Nome: Mary

Formação: Magistério

Entrevista concedida em 24 de outubro de 2005

A - Em que período lecionou no Maria Constança? Em que série?

M – De 1989 a 1997, mais ou menos. Trabalhei com segunda e com terceira série.

A - Como era lecionar História nesta série?

M - Na segunda era mais fácil. Na terceira não era difícil, mas tinha mais conteúdos. Os alunos não davam trabalho com comportamento, claro que sempre tem um mais danado, mas nada que não tivesse jeito. Na segunda série, eles adoravam as aulas de História/Estudos Sociais, na verdade eles gostavam mesmo era de colorir, os desenhos eram bem infantis e as crianças achavam lindo. Na terceira, como já estudavam mais conteúdos, havia o aluno que gostava, mas também havia aquele que não gostava, assim como tinha aquele que gostava de Português e não gostava de Matemática ou das outras matérias.

A - Como era lecionar História nessa série?

M – Não tinha muita coisa para dar. O professor tinha um livro sobre Mato Grosso do Sul e passava a matéria no quadro para cópia. Depois passava um questionário. Sobre Campo Grande, não havia livro, a gente trabalhava mais com datas comemorativas, fazia um cartaz, umas perguntas e às vezes um trabalhinho com o jornal da semana do aniversário da cidade.

A - Como era feito o planejamento?

M - Nós recebíamos os conteúdos programáticos e o planejamento era todo a partir dele. Tinha que constar objetivo, conteúdos, recursos, não sei se tinha mais alguma coisa. No caderno de plano, não precisava tudo isso, eu escrevia o que ia dar diariamente e como seria trabalhado – pesquisa, cartaz, questionário, leitura no livro, ou alguma outra coisa.

A - Qual era o livro didático adotado? Como era escolhido?

M - Não me lembro.

A - Como se dava a escolha e/ou distribuição dos conteúdos antes da Lei 9.394/96 e dos PCN?

M - Antes os conteúdos vinham relacionados e divididos por série. Não me lembro certinho dos conteúdos A escola recebia esse programa da SEE e passava para os professores. E tinha o livro didático. A gente não mudava muita coisa não.

A - E depois deles?

M - Depois eu não sei porque parei antes, em 1998, quando começou a mudar. Em 1997, apareceram os PCN e a SEE/MS fez as reuniões, as adaptações para o Estado, a partir daí é que a Escola elaborou a proposta pedagógica, mas eu já estava parando.

A - Em sala, você aplicava os conteúdos exatamente como eles vinham expressos nos programas? O que influenciava na sua escolha com relação aos conteúdos que você iria trabalhar ou não com seus alunos?

M - Às vezes. Dependia muito do tempo. Quando acontecia eu escolhia aqueles que os alunos mais precisavam, que iam fazer falta. Na segunda série, como eram poucos os conteúdos e quase só data comemorativa o que mudava era o tipo de trabalho, às vezes desenho ou pintura, colagem, recorte, cartaz. Às vezes eu aproveitava esse momento para tomar leitura, como toda a turma estava ocupada com o trabalhinho, eu chamava um por um para um teste, sem que os outros ficassem conversando, sem ter o que fazer.

A - Como os alunos reagiam às aulas de História?

M – Normal. Eles gostavam principalmente das datas comemorativas. Na terceira série a maioria gostava, principalmente porque não tinham que fazer contas nem ditado.

A – Qual a sua formação?

Magistério. Ajudou um pouco porque dar aula mesmo você aprende na sala de aula.

ANEXO 8**ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

Nome: Márcia

Formação: Magistério e Graduação em História
Entrevista concedida em 28 de fevereiro de 2006

A – Em que período lecionou no Maria Constança? Em que série?

M – Primeira, segunda e terceira série.

A – Como era lecionar História nesta série?

M – Era gratificante para mostrar os meus conhecimentos adquiridos e fazer com que os alunos gostassem dessa área, pois eles se preocupavam muito com as matérias principais. Demonstrava com figuras, trabalhos e todos os materiais encontrados na época, mostrando como História era tão importante quanto as outras matérias.

A – Como era feito o planejamento?

M – O planejamento era feito, pelos professores e pela supervisora, dentro de cada proposta apresentada. Usávamos os livros adotados e outros complementares.

A – Qual era o livro didático adotado? Como era escolhido?

M – O livro didático era escolhido pelos professores e aprovado pela supervisora.

A – Como se dava a escolha e/ou distribuição dos conteúdos antes da Lei 9.394/96 e dos PCN e depois deles (de 1977 a 1997)?

M – Faz muito tempo que não atuo mais na área de educação, portanto, entrou em esquecimento.

A – E depois deles?

M – Também não me lembro. Já faz muito tempo.

A – Em sala você aplicava os conteúdos exatamente como eles vinham expressos nos programas? O que influenciava na sua escolha com relação aos conteúdos que você iria trabalhar ou não com seus alunos?

M – Nunca segui a risca esses conteúdos como vinham escritos, pois além do livro adotado e dos auxiliares eu também tinha a minha criatividade e individualidade.

A – Como os alunos reagiam às aulas de História?

M – Como Português e Matemática apresentavam maior peso, os alunos faziam o possível para conseguirem assimilar e ganharem boas notas. Já História para eles era uma matéria secundária, com a qual ninguém se preocupava. E isso acontece tanto no ensino fundamental como no ensino médio, atualmente.

A – Qual a sua formação? Em que ela contribuiu para sua atuação com relação às disciplinas (ou matérias) e especificamente em História?

M – Curso de História – primeira turma em Campo Grande/FUCMT. Mesmo a pessoa tendo estudado História, o diploma não ensina o dia-a-dia em uma sala de aula. Você tem que adquirir experiência na matéria estudar, pesquisar e fazer cursos à parte porque a sala de aula ensina a realidade que você tem que enfrentar.

ANEXO 9**ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

Nome: Cristina

Formação: Graduação em História

Entrevista concedida em novembro de 2005

MA - Em que período lecionou no Maria Constança? Em que série?

C - Desde 1995 a 2000. 1ª série

MA - Como era lecionar História nesta série?

C - Sempre os conteúdos deveriam ser os programados pelo livro ou conteúdos próximo a realidade do aluno. Ouvia os professores da sala ao lado nas aulas de História explicando os conteúdos daquela História escrita ainda para a ditadura e ficava pensando como aquilo não tinha nada a ver com a história da graduação.

MA - Como era feito o planejamento?

C - O planejamento era o anual e bimestral juntamente com a Coordenação Pedagógica.

MA - Qual era o livro didático adotado? Como era escolhido?

C - Não me lembro do livro escolhido, às vezes o tema era livre como família, e muito pouco se usava o livro.

MA - Como se dava a escolha e/ou distribuição dos conteúdos antes da Lei 9.394/96 e dos PCN e depois deles (de 1977 a 1997)?

C - Era feito com a coordenação Pedagógica, depois dos PCN os conteúdos continuaram sendo os mesmos já que nesta série os conteúdos são os do PCN.

MA - Em sala você aplicava os conteúdos exatamente como eles vinham expressos nos programas? O que influenciava na sua escolha com relação aos conteúdos que você iria trabalhar ou não com seus alunos?

C - Na realidade o livro quase não era usado, as aulas eram através de diálogo, desenho, as crianças não escreviam não liam.

MA - Como os alunos reagiam às aulas de História?

C - Eles gostavam porque era aula diversificada com filminhos, desenhos, historinhas, teatrinho. Acrescentar experiência da criança embaixo da árvore.

MA - Qual a sua formação? Em que ela?

C - História Licenciatura Plena, especialização em Metodologia de Ensino.

ANEXO 10



 GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

Campo Grande (Mt.), 03 de julho de 1976

Ofício n.º 123 / 76

Do Diretor da Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

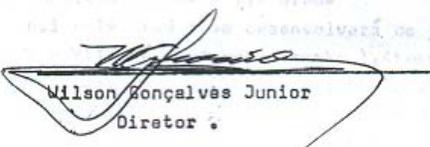
Ao EXMO. SR.
 DR. LOUREMBERG NUNES DA ROCHA
 DD. SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 DO ESTADO DE MATO GROSSO

Assunto : (REQUERIMENTO : FAZ)

WILSON GONÇALVES JUNIOR, na qualidade de diretor,
 da Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Maria Constança Bar-
 ros Machado", criada pelo Decreto 229 de 27 de Dezembro de
 1938, anexando a devida documentação em conformidade com a
 Resolução nº 23/74-CEE, vem respeitosamente, requerer a -/
 Vossa Excelência AUTORIZAÇÃO da Escola Estadual de 1º e 2º
 Graus "Maria Constança Barros Machado", sito à Rua Y Juca/
 Pirama, 451, bairro Amambai em Campo Grande (MT), para fun-
 cionamento do 1º GRAU COMPLETO.

Nesta Termos
 P. e A. deferimento

Campo Grande 03 de julho de 1976 .


 Wilson Gonçalves Junior
 Diretor .



132

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

Campo Grande (Mt.), 03 de Julho de 1976

Ofício n.º 127 / 76

Do Diretor da Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

Ao EXMO.SR.

DR. LOUREMBERG NUNES DA ROCHA
DD. SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DO ESTADO DE MATO GROSSO

Assunto : (JUSTIFICATIVA : EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS)

Vimos pelo presente apresentar a V. Excia., a JUSTIFICATIVA - com EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS requisitadas para Autorização do Iº grau:

1.º A Escola foi criada pelo Decreto Nº 229 / de 27 de Dezembro de 1938 sob a denominação de "Liceu Campograndense".

2.º É mantida pelo Governo do Estado de Mato/Grosso.

3.º Nome atual da escola: Escola Estadual de 1º e 2º Graus " Maria Constança Barros Machado".

4.º Está situada à Rua Y Juca Pirama, 451, - Bairro Amambai.

5.º Sua capacidade é de aproximadamente 400 (quatrocentos) alunos por turno (matutino, vespertino e noturno).

6.º Funciona com 1º e IIº graus

6.1 - Iº Grau : Se desenvolverá de forma/ imediata (V a VIII já em funcionamento). Através do ofício Nº 125/76 estamos solicitando autorização pa- funcionamento de I a IV do Iº grau, a partir do ano/ letivo de 1977, conforme determina a Lei 5.692.

6.2 - IIº grau : oferece 2 (duas) habilita- ções profissionais :

6.2.1 - AUXILIAR DE LABORATORISTA EM



133

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

Campo Grande (Mt.), de de 19.....

Ofício n.º/.....

Do Diretor da Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

Ao EXMO. SR.

DR. LOUREMBERG NUNES DA ROCHA
 DD. SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 DO ESTADO DE MATO GROSSO

Assunto: continuação OP. Nº 127/76

ANALISES CLINICAS - Autorização 74/75.

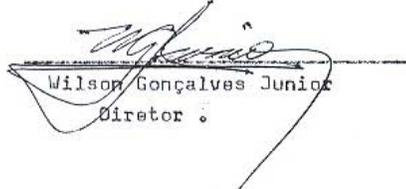
de 14 de Março de 1975. (seguem grades curriculares).

6.2.2-Auxiliar DE ESCRITÓRIO TÉCNICO EM EDI-
 FICAÇÕES - Autorização 75/75 de 14 de março de 1975. (Se-
 guem grades curriculares).

7. De acôrdo com a determinação da DREC-02, de Campo Grande, iniciamos as aulas, este ano (1976) no -/ dia 23 de fevereiro, sendo que, a apresentação dos pro-/ fessores fez-se no dia 17 de fevereiro.

Valemo-nos da oportunidade para apresentar e renovar a V.Excia., nossos protestos de alta estima e -/ consideração.

Atenciosamente


 Wilson Gonçalves Junior
 Diretor.



134

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

Campo Grande (Mt.), 03 de Julho de 1976

Ofício n.º 128 / 76

Do Diretor da Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

Ao EXMO. SR.
DR. LOUREMBERG NUNES DA ROCHA
DD. SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DO ESTADO DE MATO GROSSO

Assunto : (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS)

Vimo pelo presente tecer exposição de motivos para Autorização de funcionamento de 1º Grau:

1.º São os seguintes estabelecimentos de Ensino que mantêm ensino similar (1º grau), num raio de 1,5 quilômetros a 3 quilômetros, com transporte urbano:

- Escola SENAI (1,5 quilometro)
- Escola Paroquial N.º S.º Perpetuo Socorro (1 Km)
- Associação Matogrossense de Ensino (antigo Colégio Osvaldo Cruz - 2 quilômetros).
- Escola Municipal " José Rdrigues Benfica" - 2 quilômetros
- Centro Educacional "Dr. Arlindo Andrade Gomes" (3 quilômetros)
- Escola de 1º Grau " Guia Lopes" (3 Km).

2.º Nos estabelecimentos de Ensino acima citados não têm capacidade ociosa.

continua .



135

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

Campo Grande (Mt.), 03 de Julho de 1976

Ofício n.º/.....

Do Diretor da Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus "Maria Constança Barros Machado"

Ao EXMO. SR.

DR. LOUREMBERG NUNES DA ROCHA
DD. SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DO ESTADO DE MATO GROSSO

Assunto: (continuação do Of. Nº 128/76)

3. Esta Escola está situada no mais populoso bairro da cidade e tem sua criação justificada pelo atendimento a grande numero de alunos, tanto dos bairros (deste e adjacentes) como em boa parte do centro da cidade (que é bem próximo).

4. Segue anexo Documento que cria ou institui o Estabelecimento .

5. A Escola segue regimento Escolar do Estado .(segue grade curricular).

6. Estão seguindo também fotografias de todas as dependências do Estabelecimento e ressaltamos que contamos apenas 8 salas de aulas, mais uma sala/junto à biblioteca que foi adaptada para funcionamento da 2ª série do curso edificações (IIº grau).

Valemo-nos da oportunidade para apresentar / e reanotar a V.Excia., nossos protestos de alta estima e consideração .

Atenciosamente


Wilson Gonçalves Junior
Diretor .

1º GRAU - Nível I a IV

Matérias	A t i v i d a d e s	Carga Horária Semanal			
		1ª	2ª	3ª	4ª
Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	20 aulas			
Estudos Sociais	Integração Social				
Ciências	Iniciação às Ciências				

Módulo - 36

5 dias letivos

137

GRADE CURRICULAR
1º Grau -- Nível V a VIII

ÁREA	COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horária Semanal				
		5ª	6ª	7ª	8ª	Total
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa	5	5	5	5	180
	Língua Estrangeira	2	2	2	2	72
	Educação Artística	2	2	2	2	72
	Educação Física	3	3	3	3	108
Estudos Sociais	História	2	2	2	2	72
	Geografia	2	2	2	2	72
	O S P B	-	-	-	2	72
	Educ. Moral Cívica	-	-	2	-	72
	Ensino Religioso	1	1	1	1	36
Ciências	Ciências Físicas e Biológicas	2	2	2	2	72
	Matemática	4	4	4	4	144
	Programa de Saúde	2	2	2	2	72
					1.014	

Módulo - 36

Duração da aula - 50 minutos

Obs. As aulas de Educação Física são realizadas em horário especial.

ANEXO 11



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

INFORMAÇÃO nº = 170/76

Da: DIVISÃO DE ENSINO DE 1º GRAU/EQ. DE CURRÍCULO

À: DREC DE CAMPO GRANDE = Mt.

PROCESSO= nº= 34144/76

INTERESSADA: ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS "MARIA CONSTANÇA DE
BARROS MACHADO".

ASSUNTO: ANÁLISE DE QUADRO CURRICULAR

INFORMADO: EM 21 DE SETEMBRO DE 1976

Senhor Delegado

Após analisar o quadro curricular do referido Estabelecimento, a Equipe de Currículo de 1º grau faz as seguintes observações:

- a) De 1ª a 4ª série a terminologia certa para as matérias são: Comunicação e Expressão Integração Social e Iniciação às Ciências.
- b) A terminologia certa onde se lê "disciplina" é conteúdo dos específicos.
- c) De acordo com o Decreto Lei 69450/71 a Educação Física é desenvolvida em todas as séries, com três sessões semanais.
- d) O desenho se for geométrico, deverá ser desenvolvido junto ao conteúdo de Matemática; se for criativo, deverá ser desenvolvido em Educação Artística, no setor de Artes Plásticas.
- e) A Educação Moral e Cívica até a 6ª série é desenvolvida como prática educativa e de responsabilidade de todos os professores. Na 7ª série é ministrada como disciplina e 8ª série complementada com a disciplina O.S.P.B. Decreto Lei 869/69 e 521ª Reunião do Conselho de Moral e Cívismo 05/02/73.



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

INFORMAÇÃO

Cont...

f) Com respeito a Formação Especial, convém fazer uma reflexão, no sentido de introduzi-la no 1º grau de acordo o Parecer 339 do Conselho Federal de Educação e 028 do Conselho Estadual de Educação.

Atenciosamente


/EQUIPE DE CURRÍCULO DE 1º GRAU


PROFA MARIA DE LOURDES FIGUEIREDO SILVA
CHEFE DA DIVISÃO DE ENSINO DE 1º GRAU.

ANEXO 12

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

LEI N° 1099, DE 5 DE OUTUBRO DE 1990.

Institui no âmbito das escolas públicas e privadas, de primeiro e segundo graus, o ensino obrigatório da história de Mato Grosso do Sul.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul decreta e eu promulgo, na forma do 7º do artigo 70 da Constituição Estadual a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o ensino obrigatório, a nível Estadual nas escolas públicas e privadas, da história de Mato Grosso do Sul.

Art. 2º O programa será elaborado por grupo de trabalho constituído no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias após a promulgação desta Lei, com base na pesquisa e documentos existentes sobre o assunto.

Art. 3º O programa será inserido, juntamente com o de História do Brasil; e , será ministrado por professores da referida disciplina.

Art. 4º A Secretaria Estadual de Educação, criará mecanismos de acompanhamento e avaliação para a nova disciplina.

Art. 5º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande, 05 de outubro de 1.990.

Fonte: www.al.ms.gov.br /Legislação Estadual

ANEXO 13

PRIMEIRO SEMINÁRIO -

GEOGRAFIA E HISTÓRIA

05 e 06 de SETEMBRO de 1983.

PROMOÇÃO -

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL
- PRÓ REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE AQUIDAUANA

Biblioteca Centro
Universitário de Aquidauana

COLABORAÇÃO -

- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CORUMBÁ
- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DOURADOS
- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS LAGOAS
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO - MS
- AGÊNCIA REGIONAL DE AQUIDAUANA
- FAPEC - (Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura).

SEMINÁRIO SOBRE A REALIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA EM MATO GROSSO DO SUL.

Claudio A. Vasconcelos
Prof. de História do
CEUA - Aquidauana.

Introdução

O seminário - Realidade e o Ensino de Geografia e História em Mato Grosso do Sul, foi realizado nos dias 05 e 06 de setembro de 1983 e durante o evento, desenvolveu-se a seguinte programação:

Dia 05 de setembro

- Abertura e apresentação dos objetivos e propostas de trabalho;
- conferência - Prof. José Carlos Barreiro - UNESP - Assis;
- conferência - professoras Onilda Durives' e Jacinta dos Santos - do setor de Currículo da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul;
- estudo em grupo do tema apresentado;
- apresentação dos resultados do estudo em grupo;
- conferência - Prof. José Roberto Tarifa - Geografia - USP.

Dia 06 de setembro

- Conferência - Professoras Onilda Durives' e Jacinta dos Santos do setor de Currículo da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul;

- estudo em grupo do tema apresentado;
- conferência - Profs. José Laerte Cecilio Tetila (geografia - Centro Universitário de Dourados), e Lúcia Salsa Corrêa (história - Centro Universitário de Corumbá);
- estudo em grupo do tema apresentado;
- apresentação dos resultados do estudo em grupo;
- debate e redação do Documento final;
- apresentação do filme - República dos Guaranys;
- debate sobre o filme.

O seminário, teve como objetivo básico, analisar criticamente a realidade e o ensino de Geografia e História nos níveis de 1º, 2º e 3º graus.

Foi uma promoção da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, através do Centro Universitário de Aquidauana, Pró Reitoria de Assuntos Acadêmicos, Coordenadoria de Ensino de Graduação.

Contou com a colaboração e participação representativa da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, através da Agência Regional de Educação de Aquidauana e mais 13 agências de todo o Estado. Esteve presente também a FUCMAT (Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso) e a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros).

A FAPEC (Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura), foi a responsável pela presença dos conferencistas.

ANEXO 14

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I

O que entendemos por Estudos Sociais

O HOMEM conseguiu, com seu trabalho, chegar ao desenvolvimento tecnológico que hoje podemos constatar. Atualmente ele sente que domina o Mundo através da técnica, mesmo correndo o risco de ser dominado por ela.

Quando analisamos a História da Humanidade constatamos que o Homem, inicialmente, temia a Natureza, mas a foi transferindo pelo seu trabalho, segundo suas necessidades. Para sobreviver, o homem precisava atender a certas necessidades como: comer, vestir, beber, dormir, habitar. E para isto iniciou uma atividade de coleta e caça. Buscando um melhor desempenho nessas atividades, elaborou alguns instrumentos de trabalho como o arco, a flecha e o machado de pedra. E mais, começa a relacionar-se com outros homens seja na defesa de seus achados, seja no melhor desempenho dessas atividades. Ela foi elaborando a própria identidade no confronto com o Outro Homem e com o Mundo: Simultaneamente, o homem passou a elaborar a Consciência de Si, do Outro Homem e do Mundo. Adquiriu consciência de suas possibilidades e de suas necessidades, passando a agir sobre o Mundo.

Essas necessidades nem sempre foram as mesmas para todos os homens, em todos os tempos. Elas foram e são condicionadas cultural e historicamente. O conhecimento dessas necessidades vem com a "elaboração crítica que é a consciência daquilo que realmente somos", isto é: "um conhece-te a ti mesmo" no dizer de Sócrates, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, processo esse que deixou em cada homem uma infinidade de traços recebidos como dados contidos no inventário cultural.

A reflexão sobre esse inventário cultural, isto é, consciência das possibilidades e necessidades em relação à realidade em que se vive, é o que se propõe como conteúdo típico da área de Estudos Sociais, inicialmente. }

Não se pode pensar numa concepção do mundo, criticamente coerente, sem termos consciência de nossa historicidade, do significado da fase de desenvolvimento em que nos encontramos. Cada homem é, no momento em que está vivendo, uma síntese do que foram todos os homens desde o início dos tempos. E, ao mesmo tempo, é o ponto de partida do que os homens que vierem posteriormente poderão ser. Ninguém é um ser sozinho; em cada um coexistem componentes de todos. Disto se deduz a importância que tem o "momento cultural" na atividade coletiva. Todo ato histórico é sempre realizado "pelo homem coletivo", isto é, cada ato é uma unidade cultural e social, através da qual uma multiplicidade de vontades desarticuladas e com finalidades diversas se organizam na busca de um mesmo fim.

Essa dinamicidade na presença dos homens no mundo é analisada e interpretada através de um método de raciocínio, que tem por base o princípio de que nada de definitivo existe no mundo. A ação humana é um criar contínuo. A compreensão desse processo é o primeiro passo para a solução de toda e qualquer situação vivida em qualquer tempo ou lugar. A visão de totalidade que a interpretação sistemática de todas as situações traz aos homens faz com que essa compreensão realmente se concretize. E os homens poderão assim agir conscientemente no processo de transformação da natureza e da sociedade; este gesto não se limita, ou está ligado, a um fato ou ação de um indivíduo, mas ao conjunto de fatos e indivíduos significativos em cada época.

A história estuda os fatos ao longo do tempo, o relacionamento dos indivíduos entre si e de um fato com outro. Na resolução de seus problemas, no encaminhamento de suas necessidades os homens vieram estabelecendo, no percurso da história, um feixe de relações entre si. Essas relações constituem o conjunto de relações sociais.

Não adianta, porém, ao homem somente sobreviver. Por maiores que sejam os recursos de sobrevivência que consiga elaborar, a morte física fatalmente ocorre. Fica, então, a necessidade de perpetuar a espécie. A natureza dotou os seres vivos de uma capa

cidade biológica que propicia sua reprodução. A procriação conduz, também, à elaboração de feixes de relações sociais.

As relações sociais que os indivíduos mantêm entre si, seja na produção, seja na reprodução, são reguladas de modo a permitir a organização da vida grupal. O homem transforma-se no relacionamento com os outros homens, as relações sociais se concretizam de diversas formas assim como as diferentes organizações de grupos. Nesses grupos os homens se interligam numa "unidade dialética" e não simplesmente formal.

Podemos assim dizer que a "história é uma em sua origem, uma em suas experiências e uma em seu progresso" (Lewis B. Morgan, 1887), e que a cada etapa do processo de transformação da sociedade correspondem formas particulares de organização social, de visão de mundo e dos corpos de valores e crenças.

O processo de transformação da natureza e da sociedade se concretiza no trabalho. Os primeiros homens que apareceram sobre a terra, em sua luta pela sobrevivência, iniciaram o processo de transformação da natureza, colocando-a a seu serviço, no atendimento às suas necessidades. A essa atividade humana chamamos trabalho, e à forma como se trabalha chamamos técnica.

Inicialmente o homem utiliza os elementos que estão mais próximos, como a pedra ou a madeira (matéria-prima), transformando-os em objetos úteis à sua ação posterior, como o machado de pedra, a lança, o arco e a flecha. Num primeiro momento são os produtos do seu trabalho. E em ações posteriores poderão ser instrumentos de trabalho. Transformando elementos da natureza, o homem produziu instrumentos de trabalho. Ao conjunto de operações desse processo de transformação chamamos produção.

Para produzir, os homens se relacionam estabelecendo entre si vínculos sociais. Os homens não podem produzir sem relacionar-se de um certo modo, para atuar em comum e estabelecer um intercâmbio de atividades. No processo de produção os homens estabelecem determinados vínculos e só através deles se relacionam com os outros, com a Natureza, trabalham e produzem.

A técnica elaborada pelos homens de cada época para transformar a Natureza, segundo suas necessidades, aliada à maneira de dividir o trabalho entre os que estão envolvidos no processo, caracteriza o modo de produção daquele grupo, naquele momento histórico.

Quando o homem apareceu na Terra, bastava-lhe a coleta, a caça para sobreviver. Eram simples os meios de produção e as relações sociais entre os homens. Basta observar o machado de pedra, a lança, o arco e a flecha dos homens pré-históricos nas pinturas rupestres. À medida que o homem domina cada vez mais a Natureza, mais complexos são seus processos de produção e esta complexidade se estende às suas relações com os outros homens. A través da história os homens vieram passando de uma atividade de coleta e caça, pura e simples, para modos mais uniformes de conseguir sua subsistência, de organizar a vida social e explicar as próprias experiências.

Inicialmente, todos participavam de tudo; aos poucos, de acordo com a complexidade do processo de produção, as relações entre os homens no próprio grupo e de um grupo com o outro foram exigindo novas formas de organização.

Darci Ribeiro denomina cultura a interação desses esforços de controle da natureza e ordenação das relações humanas. A cultura seria entendida como o "patrimônio simbólico dos modos - padronizados de pensar e de saber que se manifestam:

- materialmente, nos artefatos e bens
- através da conduta social
- ideologicamente, pela comunicação simbólica e pela formulação da experiência social em corpos de saber, crenças e valores".

Esse patrimônio simbólico tornou-se mais complexo, na medida em que as relações entre os homens, e deles com a natureza, se modificaram. Novas exigências vieram de novas necessidades. Nem todos poderiam fazer tudo. Aos poucos apareceram os que

coordenavam a produção (em menor número) e os que produziam (em maior número).

Alguns tipos de trabalho passam a ser mais valorizados que outros, criando diferença nas relações sociais, padrão de vida, remuneração, formulação de necessidades, direitos e deveres. Para regulamentação das relações entre os homens foram estruturadas normas, inicialmente orais, baseadas nos costumes. Essas normas vieram se modificando, segundo as mudanças no relacionamento entre os homens. Portanto, a forma, através da qual a produção se organiza em determinado tempo e espaço, caracterizará a natureza das exigências legais que venham a ser estabelecidas para aquele mesmo tempo e espaço. E essas normas vão regular as relações entre os homens dessa época. Assim se constitui o Estado.

Ao compararmos a simplicidade das relações Homem-Natureza, e do grupo social, na Pré-História, seu trabalho e o processo de produção desenvolvido, com a sofisticada tecnologia atual, onde cada um produz uma parte do produto sem conhecimento do produto como um todo, vamos observar que as relações de trabalho se modificaram profundamente.

Para a compreensão do momento histórico em que vivemos se faz necessária uma análise e interpretação desse processo de transformação das relações entre os homens e de suas relações com a natureza. A História estuda esse arcabouço cultural da humanidade através dos tempos e o faz criticamente visando uma presença eficiente de cada homem em seu tempo.

BIBLIOGRAFIA

- Estudos Sociais: Uma Proposta para o Professor, Equipe RENOVA, Petrópolis, Vozes, 1977.

ANEXO 15

Ensinando Ciências e Estudos Sociais nas séries iniciais

DAVID WILLIAM CARRAHER

TEREZINHA NUNES CARRAHER

Quando ensinamos Estudos Sociais, sejam esses estudos relacionados à História, Geografia ou ao conhecimento do mundo atual de forma mais ampla, precisamos também considerar como o aluno, em que seu modo de pensar difere daquele que pretendemos introduzir na escola, e como os conhecimentos que transmitimos na escola vieram a se consolidar. Imaginemos o que acontece com o aluno que estuda na escola sobre o Descobrimento do Brasil. Que conceito de "mundo" está implicado na ideia de "descobrimto"? Por que o Brasil precisava ser descoberto? Ele já não estava aí, no mesmo lugar? Como era o mundo há quase quinhentos anos? Como era o Brasil há quase quinhentos anos?

"Quando isolados, os conhecimentos são facilmente esquecidos."

O que existe no lugar em que moramos hoje? Essas ideias são essenciais para que se possa, ao estudar o descobrimento do Brasil, ir além da memorização de que "o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral no ano de 1500". O estudo da História, para ser mais do que uma memorização de nomes e datas, rapidamente esquecidos nos anos seguintes, precisa reconhecer que a História envolve a reconstrução mental de tempos passados através de documentos; envolve descrições do modo de vida de povos no passado; envolve análises das relações sociais da época que se estuda; das relações econômicas e políticas nas e entre as nações da época. O ensino da História não pode ser considerado como esgotado pelo ensino de nomes e datas; há, como no caso da História de corpos, discutido acima, a necessidade de familiarizarmos o aluno com os procedi-

mentos do historiador, com a maneira de chegar a novas conclusões na História, sempre nos lembrando de que algumas coisas, que parecem "corretas" hoje, podem vir a ser contestadas pelos historiadores amanhã.

Quando o aluno aprende que "a Princesa Isabel libertou os escravos no dia 13 de maio de 1888", ele está aprendendo um "fato histórico", nomes e datas. Mas como será que ele pensa que era o mundo naquela época? O que era a escravidão? Por que existia a escravidão? Como era o Brasil? O que poderia ter acontecido após a libertação dos escravos pela Princesa? O que essa libertação significou? Se a escola não se encarregar de auxiliar o aluno nesta reconstrução do passado, estaremos deixando que ele resolva o problema sozinho, possivelmente baseando-se muito nas suas experiências de hoje e no que vê nos filmes e na televisão sobre os escravos ou negros em geral. A reconstrução mental do passado é uma conquista difícil; não podemos esperar que as crianças consigam fazê-la nem na primeira vez que tentarmos, nem depois de termos trabalhado várias vezes, ensinando História com essa preocupação em mente. Aqui, como no caso das Ciências de natureza, devemos lembrar que a História é o produto de uma longa evolução e o resultado do trabalho de muitos anos de pesquisa e reflexão de muitos pesquisadores. Por que esperar que o estudante domine tudo de uma vez?

No que diz respeito à Geografia, também vale a pena considerar alguns aspectos específicos desta Ciência. Para pensarmos nas dificuldades que ela pode trazer para o aluno.

Já na segunda série, os alunos começam a aprender que "representamos a Terra através de globos e mapas" e, a partir daí, muito acertadamente, o ensino da Geografia precisará recorrer continuamente aos mapas.

"A reconstrução mental do passado é uma conquista difícil; não podemos esperar que as crianças consigam fazê-la nem na primeira vez que tentarmos, nem depois de termos trabalhado várias vezes..."

No entanto, o que pensam as crianças sobre os mapas? Quais as semelhanças e diferenças entre os outros desenhos a que as crianças estão expostas e os mapas? Como se

fazem os mapas? O que se procura representar? Quando ensinamos Geografia às crianças, mostramos-lhes mapas como se esses fossem uma forma de representação que não apresenta maiores dificuldades. No entanto, utilizar mapas e representar por meio de mapas já são habilidades complexas, que exigem habilidades na prática do geógrafo. Por que não podemos começar a trabalhar com as crianças esse instrumento do desenvolvimento do conhecimento da Geografia desde cedo na escola? Que experiências podem ser criadas para que os alunos comecem a desenhar e utilizar mapas desenhados por outros? Quantos mapas diferentes podemos fazer do mesmo lugar? Por

que escolher representar certas coisas e não outras num mapa?

No que diz respeito ao conhecimento do mundo atual, o currículo de Estudos Sociais inclui tópicos como "o município e suas formas de organização". Apesar de importantes, esses tópicos partem da forma como nós organizamos nossas idéias sobre o mundo que nos cerca. Partem da discussão das instituições que nós consideramos importantes. Ao proceder assim, perdemos, de fato, a grande riqueza da experiência do aluno. Perdemos a oportunidade de discutir com o aluno suas idéias quando predeterminamos um currículo para esse aspecto dos Estudos Sociais, em vez de permitirmos aquilo que está acontecendo no momento, que constitui as manchetes de jornais e as grandes notícias de televisão, pois será sobre as "atualidades" que o aluno terá opiniões mais claras, assim como oportunidades mais frequentes de reflexão. Quando prefixamos o currículo para essa área dos Estudos Sociais, corremos o risco de discutir o processo eleitoral, quando todos estão ocupados com as eleições no interior do Estado; falar sobre a seca no Nordeste, quando está na época das chuvas e todos estão ocupados com a eleição de novos governadores. A construção gradual do conhecimento do mundo em que vivemos precisa enfatizar não apenas os conteúdos do conhecimento, mas os processos de obtenção de informação e reflexão; acompanhar o que está acontecendo através de jornais e envolver-se na discussão dos eventos correntes são aspectos importantes da aprendizagem em Estudos Sociais.

3 Reflexões sobre o ensino de Estudos Sociais.

O uso da terminologia "Estudos Sociais", como uma disciplina escolar, não permita que ignoremos o fato de que conhecimentos de diversas naturezas estão sendo englobados nessa disciplina. História, Geografia, Sociologia, Administração, Política, Artes e, talvez, até mesmo outros campos estão envolvidos em Estudos Sociais. Não podemos discutir essa disciplina escolar aqui em maior profundidade. A apresentação de algumas atividades úteis para estimular a reflexão entre os alunos, levando-os à construção de bases para a compreensão da sociedade em que vivem e do seu país de um modo mais amplo, não faz mais do que tocar na superfície alguns dos problemas dessa matéria na escola. Ainda assim, tentaremos dar dois exemplos bem diversos, de tal modo que a discussão entre os professores sobre essa matéria seja provocada como um passo necessário e útil ao ensino no primeiro grau.

A História e a Sociologia não são simples descrições de fatos; são interpretações dos acontecimentos e das relações entre eles. Saber fatos não é suficiente para que compreendamos a sociedade em que vivemos; é preciso buscar compreender o relacionamento dos acontecimentos entre si. Focalizando esse aspecto da matéria Estudos Sociais, uma atividade de grande interesse pode ser a leitura de jornais em sala de aula. Essa leitura pode ser realizada desde classes pré-primárias, como temos feito em algumas ocasiões, levando os alunos a se familiarizarem com personagens importantes da atualidade, reconhecendo seus retratos, sabendo seus nomes e cargos, aprendendo algo sobre o que esses cargos significam. Desde o pré-primário, podemos surpreender-nos com o interesse dos alunos nos temas atuais, sejam eles quais forem: a explosão da Challenger, o desastre de Chernobyl, a copa do mundo, as eleições para presidência, a visita do Papa, as eleições, etc.

"Saber fatos não é suficiente para que compreendamos a sociedade em que vivemos; é preciso buscar compreender o relacionamento dos acontecimentos entre si."

Os assuntos mencionados na televisão e comentados em seu ambiente já atraem a atenção das crianças muito antes que a escola pense em trabalhar com os alunos sobre esses interesses. Nas classes mais avançadas de segunda série em diante, as professoras já podem explorar mais detalhadamente o mundo social com seus alunos, especialmente se já tiverem construído com eles significados para palavras, como: "presidente", "prefeito", "governo", "ministério" etc. Da leitura de jornais já pode passar à discussão de decisões tomadas, eventos de natureza mais simbólica, precedentes históricos de situações atuais, reflexões sobre o passado e a organização da sociedade brasileira. Na preparação de uma aula como esta, a professora precisa enfrentar os mesmos desafios surgidos anteriormente, quando discutimos a questão do ensino de Ciências; ela precisa informar-se muito, saber mais sobre seu mundo, mas também precisa saber administrar seus limites. Não podemos ser especialistas em tudo. Tampouco pode a professora ser especialista em Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Sociologia, Política, Artes, etc. No entanto, a professora das 4 séries do primeiro grau ensina um pouco de tudo.

Quanto mais freqüentemente for feita a leitura de jornais em sala de aula, mais a professora estará contribuindo para que seus alunos saibam como informar-se sobre os eventos, pois a complementação natural de muitos dos interesses surgidos na aula será uma pesquisa sobre o assunto. O papel da biblioteca da escola torna-se central nessa questão, e a professora que puder contar com um empreendimento especial com a biblioteca da sua escola, ou de sua cidade, terá um apoio inestimável para seu trabalho.

"Não podemos ser especialistas em tudo. Tampouco pode a professora ser especialista em Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Sociologia, Política, Artes, etc."

Outro aspecto da matéria Estudos Sociais envolve a localização do município no Estado, do Estado no país, do país no mundo. A aprendizagem de listas de capitais, como era típico do ensino em nosso tempo de alunos da escola primária, pouco contribui para esse questão. O uso de mapas, essencial para um ensino mais sistemático de História e Geografia, requer habilidades de compreensão da representação por mapas que podem ser trabalhadas em sala. Atividades como: desenhar a planta da escola; melhorar a planta levando em consideração as dimensões das unidades desenhadas; examinar bem as relações entre essas unidades (por exemplo, através de perguntas como: "Quando você entra pelo portão, onde é que você chega? Se virar à esquerda, o que é que você vê?", as quais podem ser feitas e respondidas mediante confronto com a realidade); redesenhar, etc., são atividades que exploram as peculiaridades das representações em mapas, uma forma de representação em que a realidade é reduzida a duas dimensões, sendo que apenas algumas características são relevantes nessa representação (forma, tamanho, distância e orientação são relevantes, mas altura, cor, mobiliário tomam-se irrelevantes nesse momento). O uso de mapas pode ser aplicado também no traçado de rotas em orientação num edifício grande, como museu, prefeitura, ou numa região, e em estudos de caminhos mais curtos para ir de um ponto a outro na cidade. Uma compreensão adequada da representação por meio de mapas pode transformar-se num grande apoio para o ensino de aspectos da Geografia e da História.

ANEXO 16

CAPÍTULO 2

TECNICAS ESPECIFICAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS

Embora sejam inúmeras as técnicas e os recursos a serem utilizados em educação, vamos nos dedicar, neste capítulo, ao estudo de apenas alguns: das técnicas de estudo do meio, entrevista, debate, seminário, e dos recursos audiovisuais, dos mapas e das maquetes.

Antes de mais nada, porém, é preciso destacar que de nada valem essas técnicas e recursos se o professor não for sensível e criativo ao aplicá-los, adequando-os aos interesses da criança e às diferentes faixas etárias. Além disso, se o objetivo desses recursos é desenvolver o raciocínio lógico, isto não pode acarretar qualquer prejuízo à sensibilidade da criança.

Para a aplicação das diferentes técnicas e recursos no ensino de Estudos Sociais é necessário, antes de mais nada, que o professor conheça bem seus alunos. É necessário, também, motivá-los adequadamente, através do estudo da sua realidade concreta.

Orientando-nos pelos objetivos da própria área de Estudos Sociais, que enfoca o conhecimento da realidade do educando e a maneira de como relacioná-la com outras épocas e outros homens, podemos começar pelo estudo do meio.

1. ESTUDO DO MEIO

É através do estudo do meio que a criança vai aprender a ver e analisar a realidade em que vive, para, a partir daí tornar mais amplo os seus horizontes. Assim, é necessário que a escola desperte na criança atitudes de curiosidade, observação e crítica a realidade. São estes elementos formativos, somados aos informativos (dados geográficos, sociais, históricos etc.) que vão incentivar os alunos e exercitá-los em um método de análise da realidade. O estudo do meio se faz pela observação direta e pode ser *integral* ou *parcial*.

1.1 Estudo integral do meio

152

É o estudo de um bairro, de uma cidade etc. em todos os seus aspectos. Por exemplo:

- *o lugar*: clima, relevo, vegetação, hidrografia, fauna, flora.
- *demografia*: população, número de habitantes, origem etc.
- *recursos económicos*: tipos de vida, fontes de trabalho etc.
- *vida cultural e religiosa*: festas locais, costumes etc.
- *meios de transporte*.
- *meios de comunicação*.
- *localização geográfica*.
- *histórico da região*.

O estudo integral do meio, pelas particularidades que apresenta, exige um trabalho de equipe e uma preparação cuidadosa, durante um largo período de tempo. É uma excelente mas árdua tarefa, que deve ser assumida por toda a escola ou, pelo menos, por várias classes, sob a orientação de vários professores.

Cada professor deverá assumir a responsabilidade por um grupo e tomar as seguintes medidas, antes, durante e depois da fase de observação:

- Estimular o gosto e o interesse pelo assunto a ser estudado.
- Mostrar aos alunos a importância do trabalho e os passos que deverão ser seguidos.
- Visitar antes, sem os alunos, o lugar a ser estudado: verificar as instituições a serem vistas, os elementos que deverão ser recolhidos e as pessoas que deverão ser entrevistadas.
- Formar os grupos, repartir as tarefas, estabelecer os prazos necessários para que as equipes trabalhem dentro de um ritmo normal, sem afobações e decisões de última hora, e, sobretudo, estabelecer a forma de integrar os resultados obtidos por cada grupo.
- Orientar o trabalho dos grupos, para que a pesquisa seja diversificada e específica, e não repetitiva.
- Realizar reuniões parciais com representantes dos grupos, para controlar o desenvolvimento do trabalho.
- Estimular a auto-avaliação.
- Organizar a reunião geral dos dados, sua tabulação e também a apresentação dos resultados.
- Promover debates, ajudar os alunos a tirarem conclusões, orientar na avaliação do trabalho.



1.2 Estudo parcial do meio

153

Trata-se do estudo de apenas um dos aspectos do meio. Por exemplo:

- Qual é o relevo de uma determinada região?
- Como são as casas de um determinado bairro? (Grandes ou pequenas? De madeira ou de alvenaria? Quantas pessoas, em média, moram em cada casa? Têm água encanada e esgoto?)
- Como determinada população se abastece de gêneros alimentícios?
- Quais são as características de um bairro: é predominantemente industrial, residencial, comercial ou misto?

Em um bairro predominantemente industrial podemos observar os seguintes aspectos:

- Qual a principal indústria existente?
- Onde ela está localizada? (Fazer um pequeno roteiro para ir da escola até a indústria.)
- As instalações são modernas?
- Quantos empregados tem a indústria? Moram no bairro? Servem-se de condução?
- Os produtos são transportados através de que meio de transporte?
- Procurar conversar com as mais diversas pessoas que forem encontradas nas ruas para obter informações importantes sobre sua principal indústria.

Em um bairro predominantemente comercial, podemos observar o seguinte:

- Como são as instalações das lojas?
- Os produtos por elas vendidos são variados?
- Há muito ou pouco movimento nas ruas?
- Quais os produtos mais consumidos?
- Procurar conversar com os lojistas e seus fregueses, para obter alguma outra informação importante.

Em um bairro predominantemente residencial podemos observar:

- Como são as casas desse bairro?
- Há praças e jardins? Anotar os nomes. Na verificação final do trabalho, o professor pode fornecer alguns dados biográficos das pessoas mais importantes cujos nomes aparecem nessas praças e jardins.

- Onde se localiza a Igreja?
- Há crianças na rua?
- Há ônibus circulando?
- Quem é o morador mais antigo?
- Há feiras livres?

154

Vejamos outras sugestões de estudo parcial do meio.

Aspectos a serem observados no estudo de uma indústria:

- Localização
- Instalações
- Processo produtivo
- Procedência dos materiais utilizados
- Transporte para os produtos
- Número de empregados

Aspectos a serem observados no estudo de um museu:

- Origem, data de construção, estilo
- Quem é o diretor do museu? Qual seu horário de trabalho?
- Obras mais expressivas
- Quantos colaboradores culturais há?

Para que se tire o máximo de proveito de uma visita a um museu e também para evitar que a criança se confunda ou se perca durante a visita, é preciso tomar algumas medidas:

- A visita deve se destinar à observação de apenas alguns objetos.
- Esses objetos devem pertencer todos a uma mesma categoria.
- A observação da criança deve ser orientada por um roteiro, previamente elaborado.

Em suma, tudo deve estar organizado e esclarecido antes da visita, para que dentro do museu a criança consiga trabalhar sozinha, ou em pequenos grupos.

É preciso lembrar também que um museu não é um local adequado para se dar longas informações; portanto, todas as informações necessárias devem ser dadas antes, para que as crianças possam observar melhor o que vão ver.

Aspectos a serem observados no estudo de uma chácara.

- O que a chácara produz?
- Quantas pessoas trabalham na chácara?
- Onde são vendidos os produtos?
- Quais os principais problemas enfrentados na produção e comercialização dos produtos?
- Que ferramentas e máquinas são utilizadas na chácara?
- Que tipos de adubos e inseticidas são utilizados?
- De quem recebem orientações técnicas?

1.3 A observação e a excursão como atividades do estudo do meio

Existem diversas atividades através das quais as crianças podem estudar seu meio. As principais são as seguintes: a observação e a realização de excursões, de reportagens e de pesquisas. Estas atividades podem ser consideradas isoladamente ou integradas entre si.

Vejamos, agora, como a observação e as excursões se integram no estudo do meio.

Para a realização de uma excursão é preciso que, antes de mais nada, o professor escolha bem o local, visitando-o antes, para deixar tudo encaminhado, sobretudo alojamento, alimentação etc. (no caso de ser uma excursão mais demorada).

Os objetivos da excursão devem ser discutidos com os alunos e devem ficar bem claros.

Os alunos devem levar lápis, borracha, prancha (de madeira ou papelão) ou caderno, para irem anotando as observações propostas ou respondendo a um questionário em cada ponto de observação determinado pelo professor. Através de um roteiro distribuído aos alunos, ficam estabelecidos os pontos de parada obrigatória para observação.

Exemplo: Excursão a uma granja

● *Na estrada:*

O grupo pode observar por quantos limites de município irão passar e como são as estradas que conduzem até a granja.

● *Na granja:*

Um grupo pode anotar dados específicos sobre a produção:

- Quantas aves a granja tem? Quantos ovos são colhidos por dia?

Quantos quilos de ração são consumidos ao dia? De que se compõe a ração? O bico das aves é cortado? Por quê? etc.

Um outro grupo poderá observar os ovos:

— Por que os ovos são lavados? Por que são pesados? Detalhar o processo de embalagem. Qual a quantidade transportada por dia? etc.

No caminho de volta, outras observações podem ser feitas, quanto ao *relevo* e ao tipo de *veículos* mais comuns encontrados na estrada. Passaram por alguma *ferrovia*? Cortaram ou margearam algum *rio* importante? Qual o nome? etc.

Por fim, o professor determina os pontos que achar importante salientar, de acordo com as suas propostas de trabalho. É uma maneira de aguçar ou despertar nos alunos o sentido de observação e, ao mesmo tempo, de concentrar sua atenção, sem ansiedade, num tipo de atividade agradável, descontraída, mas que se diferencia muito de um *simples passeio*. Para isso é necessário que o professor trace os objetivos e os apresente aos alunos e aos pais através de uma circular, onde os pais deverão autorizar a saída do filho com o professor ou grupo de professores.

Na aula seguinte à excursão, o professor compara os dados levantados pelos alunos, discute, analisa e conclui em profundidade. Posteriormente, solicita aos grupos que façam um relatório global da excursão, que pode ser enriquecido com fotos, ilustrações etc.

2. ENTREVISTA

Todas as oportunidades que aparecem para as crianças realizarem entrevistas devem ser aproveitadas, como a visita de uma pessoa importante à cidade, por exemplo. Mas as oportunidades também podem ser criadas, de acordo com o desenvolvimento do conteúdo que está se estudando: as crianças podem entrevistar um morador muito antigo da cidade, um trabalhador, uma autoridade política, um carteiro, um industrial etc.

Assim, por exemplo, quando se está desenvolvendo o conteúdo relativo a recursos naturais e à maneira de o homem explorá-los através das diversas atividades econômicas (primárias, secundárias e terciárias), a técnica da entrevista pode ser aplicada a um *trabalhador*, dando-se uma ênfase muito grande ao *trabalho*.

A entrevista pode se desenvolver da seguinte maneira:

— Dizer ao entrevistado que o objetivo da entrevista é obter informações para um trabalho escolar. Em seguida fazer as perguntas:

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua profissão?
3. Onde você exerce a sua profissão?
4. Há quanto tempo você exerce essa profissão?
5. Você está feliz em ser o que é?
6. É uma profissão que o satisfaz, do ponto de vista financeiro?
7. Como você realiza seu trabalho?
8. Você necessita de outras pessoas para realizar integralmente o seu trabalho?
9. A sua profissão é uma profissão comum?
10. A sua profissão relaciona-se com uma atividade primária, secundária ou terciária?
11. **Muito obrigado pela sua colaboração. Diga-me se é possível acrescentar alguma curiosidade sobre sua profissão para eu relatá-la em sala de aula—para os meus colegas.**

A técnica de entrevista pode ser utilizada para vários conteúdos diferentes. Depois de terminada a entrevista, o professor deverá ler os trabalhos escritos, para extrair deles dados a serem comentados posteriormente em sala de aula. Todos os fatos importantes que foram extraídos deverão ser utilizados, para ilustrar as aulas seguintes de forma bem concreta.

No caso da entrevista com um trabalhador, por exemplo, o professor deverá sempre salientar a importância do trabalho como forma de valorização do homem, seja qual for a sua profissão. As crianças devem tomar consciência dos problemas de nossa época, para que nelas se desenvolva o espírito crítico. Além disso, é preciso que reconheçam a interdependência existente entre os seres humanos, bem como a necessidade de nos respeitarmos mutuamente.

C. DEBATE

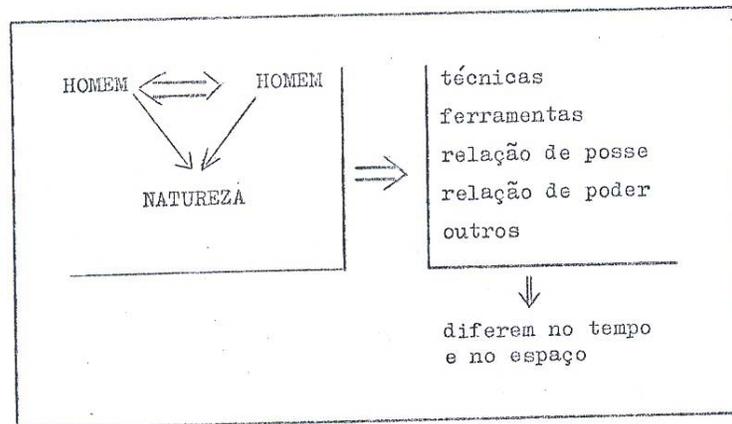
Consiste na discussão de um tema por um grupo, sob a orientação do professor. Pode ser, por exemplo, uma discussão que gire em torno de algum acontecimento histórico, destacando características de suas personagens mais importantes. Vamos supor que o assunto do debate

ANEXO 17

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Estudos Sociais, como área de estudo, preocupa-se com o estudo das ações dos homens, procurando explicar as relações entre seus diferentes grupos.

Essas relações são dinâmicas, contraditórias e se desenvolvem em diferentes tempos e espaços.



Esta colocação nos remete a 3 categorias, que deverão nortear o trabalho de 1ª. à 8ª. série:

Tempo

Espaço

Relações Sociais

Assim, nas primeiras séries, o professor trabalha com noções simples, poucas informações que vão ao longo do 1º Grau, sendo reelaborados, ampliados, até chegarem a concertos universais.

É necessário fornecer novas bases para poder mudar a visão do aluno em relação a Estudos Sociais.

Séries	Espaço	Tempo	Relações Sociais	Justificativa
1ª	Exploração do espaço diretamente observável e vivenciado através das noções de distância, posição, ponto de referência	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção do ritmo do tempo vivido pelo aluno, concretizando-se através de registros que expressem as atividades diárias - Noção de tempo como idéia de mudança 	<p>Relações Sociais nos grupos: sala de aula, escola e família</p> <ul style="list-style-type: none"> - a criança pertencente a estes grupos e as pessoas com as quais se relaciona nesses grupos. 	<p>Possibilitar ao aluno, organizar e sistematizar a partir de sua experiência vivida as noções de: casa (família), sala de aula, escola e sua participação nesses grupos. Será trabalhado durante o ano todo para que o aluno se oriente e se localize no tempo, organizando as suas atividades diárias, percebendo a idéia de mudança.</p>
2ª	Representação do espaço, observando: sala de aula, prédio escolar, a escola no quarteirão ARREDORES DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - Noção de dia e noite. - Ampliar a noção de semana, de mês e ano. - linha do tempo - Histórico dos arredores da escola 	<p>Ampliam-se as relações dos pequenos grupos sociais para a comunidade, introduzindo as noções de trabalho e atividades econômicas como forma de atender as necessidades básicas.</p>	<p>A necessidade de representação como expressão e registro do espaço estudado como pré-requisito para a leitura das mapas. Ampliação e sistematização das noções de tempo através de registros (linha do tempo) e da reconstrução do passado (relatos); que são pré-requisitos para a passagem e compreensão do tempo histórico</p>

REFERÊNCIAS

LIVROS, MONOGRAFIAS E DISSERTAÇÕES

ABUD, K. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, C. (apresentação do artigo As humanidades no ensino/André Chervel e Marie-Madeleine Compère) *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul/dez.1999 Revista virtual da USP

_____. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA; RANZI (org.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BORGES, V. Pacheco. *O que é História?* 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOUTIER, J.; JULIA, D. (org.) *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

CARDOSO, M. A. *O ensino da História e da Geografia de Campo Grande na 3ª série do Ensino Fundamental*. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2000.

_____. *O ensino da História de Campo Grande: Uma questão de conceito?* Monografia (Pós-Graduação lato sensu em Formação Docente para a Educação Infantil e Fase Inicial do Ensino Fundamental). UNIDERP, MS, 2004.

CHAGAS, V. *Educação Brasileira: O ensino de primeiro e segundo graus: antes, agora e depois?* 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHERVEL, A. A História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.

FONSECA, THAIS.N.L. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUIMARÃES FONSECA, S. *Caminhos da História Ensinada*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus 2003.

HEBRARD, J. Notas sobre o Ensino das Ciências na Escola Primária (França – séc. XIX e XX). *Revista Contemporaneidade e Educação*, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Rio de Janeiro, n. 7, 2000.

HERY, E. *Un Siècle de Leçons d'Histoire: L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.

HOLLANDA, G. *Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro. (1931-1956)* Rio de Janeiro: INEP, 1957.

JULIA, D. A Cultura como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p. 9-45, 2001.

KOFLER, L. *Contribución a la historia de la sociedad burguesa*. Buenos Aires: Amorroutu Ed., 1971.

MARTINS, M. C. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

MUNAKATA, K. Indagações sobre a história ensinada. In GUAZZELLI, C. A. B; PETERSEN, S. R. F; SCHMIDT, B. B; XAVIER, E. C. L. (org.) *Questões da teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000.

_____. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil In FREITAS, M. C. (org.) *Historiografia Brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13 n. 25/26, p. 143-162, set.1992/ago1993.

OLIVEIRA, M. L. B. *A mensagem social do texto infantil: um estudo de redações escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP, 1981.

PENTEADO, H. D. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. 3 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

PESSANHA, E. C. *Tempo de Cidade, Lugar de Escola: estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880 – 1970)*. Projeto de Pesquisa. CNPq (481397/2004) Campo Grande: UFMS, 2003.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, L. L. C. P. História das Disciplinas Escolares: perspectivas de análise. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p. 21-29, 1990.

SILVA, F. C. T. *Escola e cultura escolar: dimensões do currículo*. Campo Grande: mimeo, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/ SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Primeiro Seminário sobre a realidade e o ensino de Geografia e História em Mato Grosso do Sul. Aquidauana, Editora UFMS, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VINAO FRAGO, A. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

WASSERMANN, C. O livro didático: aspectos teórico-metodológicos relevantes na sua produção. In GUAZZELLI, C. A. B; PETERSEN, S. R. F; SCHMIDT, B. B; XAVIER, E. C. L. (org.) *Questões da teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000.

WILLIAMS, R. *Cultura*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

LIVROS DE ATAS E EXPEDIÇÕES

ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO. Campo Grande, MS. Livro de Ofícios Expedidos 1959/1960.

_____ Livro de Ocorrências 1956/1965.

_____ Informação nº 170/76

_____ Processo nº 105/77.

_____ Proposta de Conteúdos Curriculares, 1984.

_____ Projeto Político e Pedagógico, 1998.

LIVROS DIDÁTICOS

CAVALCANTE, L; EUGENIA, M. *Integrando o aprender, 3ª série*. São Paulo: Scipione, 1993.

MARTINEZ, M. C. V; TELLES, M; TOSTA, V. M. M. *Estudos Sociais: Campo Grande: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico, 3ª série*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

_____ *Estudos Sociais: Mato Grosso do Sul: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico, 4ª série*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

MORENO, J. C.; FONTOURA JUNIOR, A. *História e Geografia*. Coleção Vitória-Régia, 3ª e 4ª séries. São Paulo: IBEP, 2000.

NEVES, D. P. M. *Vamos conhecer Mato Grosso do Sul: Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde*, 4ª série. São Paulo: IBEP, s/d.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Coleção A. E. C. 12. 3 ed. Rio de Janeiro: MEC/COLTED, 1968.

_____. Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação (aprovado em 12.11.1971). Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In VASCONCELLOS, J. *Legislação Fundamental: ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: LISA – Livros Irradiantes, 1972.

_____. Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971, anexa ao Parecer n. 853/71. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. In VASCONCELLOS, J. *Legislação Fundamental: ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: LISA – Livros Irradiantes, 1972.

_____. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SAVIANI, D. *Política e Educação no Brasil*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394*, de 1996. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: vol. 5*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 376 de 30 de junho de 1983: Institui a Semana Cívico-Cultural de Mato Grosso do Sul, no período imediatamente anterior a data de criação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em www.al.ms.gov.br/legislação. Acesso em 25/11/2005.

_____. Lei nº 1.099 de 5 de outubro de 1990: Institui no âmbito das escolas públicas e privadas, de primeiro e segundo graus, o ensino obrigatório da história de Mato Grosso do Sul. Disponível em www.al.ms.gov.br/legislação. Acesso em 25/11/2005.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ABREU, V. K. CARVALHO, C. H. A Reestruturação da Educação e do Ensino de História: Ensino Fundamental, 1968 – 1972. *IV Jornada do HISTEDBR - “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Aracaju, 2003. CD-ROM.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: *Período da Segunda República: 1930 – 1936*. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br Acesso em 31/10/2004.

HOFF, S; CARDOSO, M. A; PAMPOLHA, L. A. M. O universal contido no manual didático O Ensino Prático de Aritmética. *IV Jornada do HISTEDBR - “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Aracaju, 2003. CD-ROM.

PESSANHA, E C; DANIEL, M.E.B; MENEGAZZO M.A. Da História das Disciplinas à História da Cultura Escolar: uma trajetória de pesquisa. 2003. Disponível em www.anped.gov.br / 26ª Reunião Anual/GT12. Acesso em 14/2/2005.

TOLEDO, M.A.L.T. A disciplina de História no Império Brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*. n. 17, p. 1–10, Campinas, SP. 2005. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br