

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
2º GRAU EM LONDRINA (1971-1982)

MARIANA JOSEFA DE CARVALHO ALMEIDA

*Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
em História do Brasil, na Universidade
Federal do Paraná, sob a orientação da
professora doutora Elvira Mari Kubo.*

CURITIBA - PARANÁ

1993

Ao Rubens presença amorosa e constante.

*À Mirian, Rogério, Rodrigo e Rafael
meus filhos queridos.*

À Ana e Júlia, encantos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Este estudo envolveu a contribuição de muitos amigos, tendo um pouco de todos eles; por ser difícil relacioná-los, em especial destaco:

- A Elvira pela orientação segura, paciência ativa, que a anos me acompanha na elaboração desta pesquisa.
- A Lucilia, companheira de todas as horas, pelo incentivo e auxílio no cotidiano caótico.
- A Celina, quase irmã, pela participação na construção do conhecimento.
- A Marlene e Nenzo, parceiros na busca e organização do trabalho, pela dedicação e solidariedade.
- O William, Gilmar e Tomazi pelas inúmeras formas de colaboração.
- A Enezila pelo auxílio nas primeiras tentativas de redação.
- A Neusa pela revisão do resumé e a Neide pela instrução das normas bibliográficas.

- . - Os professores entrevistados, que forneceram valioso material para consecução deste - a trajetória de suas vidas.
- . - A Irene pela atenção e esmero na digitação do trabalho.
- . - A CAPES, a Universidade Estadual de Londrina, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná pelo apoio financeiro.
- . - O meu pai que me fez teimosa.

È as ciências humanas — sociologia, antropologia, história...?

Também não são mais aquelas. Perderam a ênfase. Tólice organizar todos os fatos num quadro único. Não há uma história, há histórias. Menos séculos, os estudos do passado ganharam novos objetos: como se comia, como se namorava, como se adoravam os deuses, e que os antigos pensavam de si mesmos... Transmitem experiências humanas por sobre o rio do tempo. Já é muito.

(Joel Rufino dos Santos)

LISTA DE QUADROS E TABELAS

TABELA. 01 - RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DO 2º GRAU EM RE- LAÇÃO À LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO DE APLI- CAÇÃO (1987).....	37
QUADRO 01 - DEMONSTRATIVO DOS CURSOS PROFISSIONALI- ZANTES IMPLANTADOS PELA LEI 5.692/71 - (1982).....	40
QUADRO 02 - CICLO COLEGIAL ACADÊMICO (VARIAÇÕES AD- MISSÍVEIS (1ª E 2ª SÉRIES).....	65
QUADRO 03 - CURSOS PROFISSIONALIZANTES: DISTRIBUI- ÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA (NÚCLEO CO- MUM E PARTE DIVERSIFICADA - 1982).....	188
QUADRO 04 - RELAÇÃO DE CONTEÚDOS CONTIDOS NO LIVRO "HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA", ARRUDA (1979).....	216
QUADRO 05 - VARIAÇÕES DE CONTEÚDO DA HISTÓRIA NOS COLÉGIOS PESQUISADOS.....	252

QUADRO 06 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR - SÍNTESE DAS FICHAS CURRICULARES - (1982).....	272
QUADRO 07 - DINÂMICA CURRICULAR - 1987.....	273
QUADRO 08 - ENTREVISTAS.....	275
QUADRO 09 - ANO DE FORMATURA: 3º GRAU E CARGOS.....	279
QUADRO 10 - CURSOS DE EXTENSÃO.....	314

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 01	-	ÁREA COLONIZADA PELA COMPANHIA DE TERRAS DO NORTE DO PARANÁ.....	16
GRÁFICO 01	-	EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DE 1º E 2º GRAUS NOS COLÉGIOS ESTADUAIS (1946-1982)....	29
GRÁFICO 02	-	EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DO 2º GRAU NOS COLÉGIOS ESTADUAIS (1955-1982).....	30
MAPA 02	-	LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NA CIDADE DE LONDRINA.....	34
MAPA 03	-	DISTÂNCIA EM METROS DA RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DO 2º GRAU EM RELAÇÃO A LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO (1987) - CIDADE DE LONDRINA.....	38
FIGURA 01	-	CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES.....	190
GRÁFICO 03	-	EVOLUÇÃO DOS SALÁRIOS DO MAGISTÉRIO DO PARANÁ EM RELAÇÃO AO SALÁRIO MÍNIMO - HORA/AULA.....	299

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - O ENSINO DE 2º GRAU INSERIDO NO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA.....	11
1.1 - Ocupação e População.....	13
1.2 - Escolarização Inicial.....	19
1.3 - Modernização da Região.....	26
1.4 - A Escolarização nas Décadas de 60 e 70.....	27
CAPÍTULO II - HISTÓRIA E ENSINO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	42
2.1 - O Ensino de História em Londrina.....	43
2.1.1 - O ensino de História na década de 50.....	43
2.1.1.1 - Análise dos livros didáticos denominados: História Geral.....	47
2.1.1.2 - Análise dos livros didáticos denominados: História do Brasil.....	54
2.1.1.3 - Análise dos conteúdos registrados nos diários de classe.....	61
2.1.2 - O ensino de História na década de 60.....	64
2.1.2.1 - Colégio Vicente Rijo.....	68

2.1.2.2 - O "Instituto de Educação de Londrina"...	71
2.1.2.3 - Análise dos livros didáticos de História	74
2.2 - O Percurso da Disciplina de História no En- sino Secundário até a Implantação da Lei 5692/71:.....	79
2.2.1 - A introdução da História como disciplina nos currículos escolares franceses.....	81
2.2.2 - A concepção "Tradicional de História".....	86
2.2.3 - Introdução da História como disciplina nos currículos escolares brasileiros.....	89
2.2.4 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 4.024/61.....	122
CAPÍTULO III - A LEI 5.692/71 E O ENSINO DE HISTÓ- RIA.....	139
3.1 - Renovação Historiográfica.....	140
3.2 - Renovação no ensino de História - Área Peda- gógica.....	155
3.3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/ 71.....	164
3.4 - A Disciplina História na Vigência da Lei 5.692/71.....	189
3.4.1 - Seleção de conteúdo.....	189
3.4.2 - A função de uma disciplina.....	196
3.4.3 - Escolha das estratégias de ensino.....	198

3.5 - O Ensino de História em Londrina.....	204
3.5.1 - Planejamento.....	204
3.5.2 - Os livros didáticos.....	212
3.5.2.1 - Livros didáticos denominados História Geral.....	212
3.5.2.2 - Livros didáticos denominados História do Brasil.....	223
3.5.2.3 - A questão do trabalho nos livros didáticos.....	230
3.5.2.4 - A relação professor-livro didático.....	233
3.5.3 - Os conteúdos do ensino.....	241
3.5.3.1 - Colégio Vicente Rijo.....	241
3.5.3.2 - Colégio de Aplicação.....	242
3.5.3.3 - Colégio Marcelino Champagnat e Instituto de Educação.....	243
3.5.4 - Ampliação de conteúdos de História do Brasil.....	245
3.5.5 - Análise das atividades docentes e discentes.....	253
CAPÍTULO IV - O PERFIL DO PROFESSOR DA DISCIPLINA HISTÓRIA.....	269
4.1 - A Formação do Professor e a Dinâmica da Carreira.....	271
4.2 - As Representações do Campo Profissional.....	277

4.3 - A Relação Professor e Estado.....	295
4.4 - Vida e Trabalho.....	317
SÍNTESE CONCLUSIVA.....	324
ANEXOS.....	332
BIBLIOGRAFIA.....	358

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de análise o ensino de História, abrangendo o de História do Brasil, no 2º grau, em Londrina (1971-1982) inserido num dado contexto histórico. Buscou verificar se os conteúdos trabalhados pelos professores e alunos teve como referencial a concepção "Tradicional de História" ou se a abordagem se deu sob a influência de concepções contemporâneas, sendo observadas as transformações e detectadas as permanências presentes no cotidiano escolar.

Foram considerados quatro ângulos essenciais para o encaminhamento do trabalho:

- fundamentação teórica do ensino de História;
- leis que nortearam os currículos escolares;
- determinação do processo ensino-aprendizagem;
- a posição do professor frente à profissão e à sociedade.

Para tal utilizou-se como fontes da pesquisa: legislação, relatório histórico-funcional dos professores e documentação das escolas - grades curriculares, programas de ensino, planos de curso, diários de classe, históricos dos colégios e regimentos escolares.

Complementando a documentação acima men-

cionada, foram efetuadas entrevistas com professores das disciplinas dos estabelecimentos estaduais de ensino.

A análise dos dados proporcionou a seguinte conclusão: o ensino de História encontra-se em fase de transição para o modelo marcado pelas exigências de novas concepções; prima, ainda, pela indefinição, em termos de adição de idéias e metodologias e sofre da ausência de uma participação mais autêntica e criteriosa por parte não só dos docentes, como daqueles que têm em suas mãos os fios da trama da tessitura didático-pedagógica.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but l'analyse, dans un certain contexte historique, de l'enseignement de l'Histoire, en incluant l'Histoire du Brésil, dans le secondaire, à Londrina. Il a été vérifié si les thèmes abordés par les enseignants et par les élèves ont utilisé comme référentiel la conception "Traditionnelle de l'Histoire" ou si l'approche a été faite sous l'influence de conceptions contemporaines, en tenant compte des transformations et en détectant les permanences du quotidien scolaire.

Il a été considéré quatre aspects essentiels dans cette étude:

- base théorique de l'enseignement de l'Histoire;
- lois qui ont déterminé les curriculum scolaires;
- établissement du processus enseignement - apprentissage;
- la posture de l'enseignant face à la profession et à la société.

Pour cela, il a été utilisé les sources suivantes: la législation, dossiers relatifs à chaque enseignant, documents administratifs des écoles - disciplines, programmes, carnets de classe, historique des

écoles et régiments scolaires.

En plus des documents cités ci-dessus, il a également été effectué des entrevues avec les enseignants des disciplines des établissements scolaires de l'État.

L'analyse des données a permis ces conclusions: l'enseignement de l'Histoire est en phase de transition vers un modèle marqué par les exigences de nouvelles conceptions; il est clair qu'il existe un manque de définition en ce qui concerne l'adoption d'idées et de méthodologies ainsi comme une absence de participation authentique et critique de la part des enseignants et de ceux qui détiennent le pouvoir de décision didactique et pédagogique.

INTRODUÇÃO

No momento em que a educação não é prioridade nacional, em que o saber não ocupa uma posição privilegiada na hierarquia de valores da sociedade brasileira, discorrer sobre o ensino de História pode parecer irrelevante. Contudo, entende-se ser necessário levantar questões pertinentes a esse ensino, visto que o mesmo possibilita a leitura do mundo e conseqüente compreensão da realidade, podendo inclusive contribuir com elementos capazes de reverterem esse quadro axiológico. Isto porque a História, com sua força de investigação e o seu poder de desvelar o passado, transforma-se em um instrumento de aferição do presente: "A História, resposta a perguntas que o homem de hoje necessariamente se põe" (Febvre, 1985, p. 49).

O mundo, assim como os homens, é dinâmico; apresenta-se em um processo de contínua transformação, provocando freqüentes modificações que se repercutem no fazer a História e no surgimento de concepções imbuídas de idéias tocadas pelo sopro da renovação. No dizer de BURMESTER (1983, p. 205):

"A História sempre é nova, pois cada geração se debruça sobre o seu passado com interesses que lhes são específicos, com interesses que se originam dos problemas que são vivenciados no presente".

Torna-se inquestionável, por conseguinte, o valor do seu ensino, pois os estudos históricos, à medida em que reconstituem os tempos passados, exercitam os jovens nos meandros da reflexão crítica, dando-lhes perspectivas mais amplas para a análise do presente. No entanto, constantes críticas são a ele dirigidas, por ocorrer de forma factual, árida e desvinculada do cotidiano vivenciado pelo educando, como pode ser verificado na proposta de reestruturação curricular do ensino de 2º grau do Paraná (1988).

Diante de tal quadro, pretende-se verificar se essas considerações são pertinentes ao ensino ministrado nas escolas públicas, de segundo grau, em Londrina, a partir das seguintes indagações: a concepção tradicional da História se faz presente? Há correspondência didático-pedagógica operacionalizando esta concepção? Existem permanências ou mudanças?

Em face da amplitude do questionamento torna-se impossível esgotá-lo neste trabalho. Por esta razão, a análise limitar-se-á a quatro ângulos essenciais:

- Fundamentação teórica do ensino de História: historiográfica e didático-pedagógica;
- Leis que nortearam os currículos escolares: suas diretrizes, suas implicações na formação dos alunos e no cotidiano escolar dos professores;

- Determinação do processo ensino-aprendizagem: destacando-se os conteúdos registrados nos diários, apresentados nos livros didáticos e as atividades pedagógicas propostas;
- A posição do professor frente à profissão e à sociedade, salientando-se sua visão do mundo e representações da realidade.

O presente trabalho objetiva detectar em que abordagem se enquadra o ensino de História, se em um modelo tradicional ou em novas concepções*, observando as transformações e/ou permanências advindas desses modelos, verificados no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido entre os anos de 1971, e 1982, quando da reforma da Lei 5.692/71 e conseqüente implantação do curso propedêutico.

Optou-se pelo segundo grau, porque os alunos deste nível possuem maior poder de análise e um vocabulário mais extenso, requisitos indispensáveis a uma reflexão mais acurada sobre a sociedade brasileira e as implicações do

* A propósito das novas concepções de História, pode-se verificar uma grande variação de tendências de abordagens trabalhadas por historiadores franceses, entre eles: Le Goff, Ferro, Bourdó e Martin.

passado sobre o presente. Esta opção foi, também, fortemente condicionada ao tipo de ensino desenvolvido no primeiro grau, fragmentado e marcado pela vacuidade, em decorrência de dispositivo legal previsto na Lei 5692/71, que determina a inserção do ensino de História na área de Estudos Sociais e reserva para o segundo grau a aprendizagem por disciplina.

A pesquisa circunscreve-se aos colégios estaduais, por estarem obrigados ao cumprimento integral das determinações legais. O mesmo não ocorre com os colégios particulares, onde existe, na prática, certa flexibilidade. Por outro lado aquelas escolas atendem a um número maior de alunos. A título de exemplificação a clientela de segundo grau, em 1984, num total de 11.135, estava distribuída em 5.062 alunos nos colégios particulares e 6.173 alunos nos colégios estaduais.

Dos sete colégios estaduais em funcionamento, foram escolhidos os quatro localizados no centro da cidade por serem os mais antigos e abrangentes, a saber: o "Colégio Vicente Rijo" que, instalado em 1946, é atualmente o maior estabelecimento de ensino da cidade; o "Instituto Estadual de Educação", criado para suprir a deficiência de professores no ensino primário, e que mais tarde passou a ofertar também habilitação de Técnico-Contabilidade, no período noturno; o "Colégio Professor José Aloísio Aragão" (Aplicação), que oferece duas habilitações: Técnico em Laboratório de Prótese Odontológica e Patologia Clínica e possibilita estágio aos

alunos de terceiro grau, por ser órgão da Universidade Estadual de Londrina e o "Colégio Marcelino Champagnat" que oferece o maior número de cursos profissionalizantes. Tais estabelecimentos são localizados em Londrina, cidade cuja facilidade de comunicação influencia, presta serviços e polariza toda uma região, além de ter sido escolhida para Município Piloto da Implantação da Lei 5.692/71.

A análise do processo ensino-aprendizagem enfatizou o primeiro elemento do binômio - o ensino - devido à ausência de fontes, tais como: cadernos de alunos, provas, pesquisas etc. Embora não tenha sido desmerecida a análise da aprendizagem, que foi feita através do levantamento das atividades de ensino registradas nos livros diários e das sugeridas pelos livros didáticos, a mesma não foi examinada em sua totalidade.

A documentação utilizada foi ampla e rica em sugestões. Nas escolas foram coletadas grades curriculares, programas de ensino, planos de curso, diários de classe, histórico dos colégios, matrículas de alunos e regimento escolar. A legislação - leis, decretos, atos - que regulamentou os rumos tomados pela educação e influiu no ensino de História também foi objeto de investigação. Ainda foram examinados os documentos oficiais dos colégios que participam desta amostra, existentes no Arquivo Público, assim como os relatórios da situação histórico-funcional dos professores, fornecidos pela Secretaria de Estado da Administração.

Os diários de classe, registrados pelos professores, documentação básica da pesquisa, foram encontrados nos lugares mais estranhos dos colégios: antigos banheiros, armários de laboratórios, sótão etc; apresentando grande dificuldade, para coleta de dados, por não estarem devidamente arquivados, não possibilitando uma seriação completa. No Colégio Vicente Rijo foram encontrados os diários, do período que vai de 1953 a 1982: com interrupção nos anos de 1959/1969. No Colégio Marcelino Champagnat foram coletados registros de 1977 a 1982, os anteriores inexistem. Os diários do Colégio de Aplicação vão de 1966 até 1982 e os do Instituto de Educação a partir de 1966. Esses documentos apresentam inúmeras informações, tais como: número de aulas, conteúdos e estratégias de ensino, período, série, nome do curso e do professor regente da disciplina.

Em razão dos diários de classe apresentarem apenas os títulos indicadores dos conteúdos trabalhados, utilizaram-se como documentação complementar os livros didáticos mais adotados e trabalhados em sala de aula indicados pelos professores. Os livros analisados foram cedidos pelos professores ou encontrados nas bibliotecas dos colégios. Quando utilizadas edições mais recentes, comparou-se com edições anteriores, observando-se a ausência de modificações.

Para coletar os dados contidos nos diários de classe elaborou-se uma ficha (Anexo 01), na qual registraram-se informações que possibilitaram uma análise compa-

rativa entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores nas quatro escolas quanto a: período noturno e diurno; conteúdos, modos operacionais, recursos áudio-visuais, atividades de aprendizagem e tipos de avaliação.

Visando a tornar mais elucidativas as informações obtidas com a documentação acima mencionada, foram efetuadas entrevistas com docentes de História do segundo grau dos estabelecimentos já citados. A escolha dos entrevistados não foi aleatória, tendo obedecido aos seguintes critérios:

- 1 - Existência do nome do professor, como regente das disciplinas, nos livros diários.
- 2 - A condição desses docentes terem lecionado História Geral e do Brasil.
- 3 - Diretores e orientadores que também lecionaram estas disciplinas.

Do grupo levantado, que se constitui de 42 professores que lecionaram as duas disciplinas, foi dada especial atenção para os que exerceram a docência na vigência de diferentes leis e que pudessem fazer uma apreciação do ensino à luz das mesmas. Foram escolhidos, também, docentes com menor tempo de serviço, mas capacitados a fazerem uma apreciação da Lei. 4.024/62, já que na época em que eram estudantes esti-

veram sob a vigência desta e, da 5.692/71, agora na condição de professores. Estes indicadores possibilitaram a formação de um grupo de nove professores.

As nove entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo sido realizadas seis em outubro de 1987, duas em maio e uma em abril de 1988. Foi entregue, com antecedência, um roteiro aos professores com algumas questões consideradas básicas para o andamento da pesquisa (Anexo 02).

Para análise das informações obtidas, através das entrevistas, foi elaborado um quadro que possibilitou, com o cruzamento dos dados, estabelecer comparações da posição dos professores frente às questões apresentadas.

Tendo como objetivo a análise do desempenho do professor consideraram-se dois fatores: a formação acadêmica e as condições de trabalho. Em relação à formação acadêmica foi levada em conta também a atualização; quanto à análise das condições de trabalho foram considerados os dados sócio-econômicos, as expectativas, a visão de mundo e seu posicionamento no contexto da sociedade no qual está inserido como cidadão.

O trabalho está disposto em quatro capítulos. Inicialmente, apresenta um breve histórico dos colégios inseridos na história de Londrina e suas respectivas clientelas. Na unidade seguinte, em caráter introdutório, apresenta o ensino de História em Londrina, nas décadas de 50 e 60 integrando-o ao contexto nacional; para melhor compreensão deste

processo de ensino busca resgatar suas origens no percurso da disciplina desde sua inclusão nos currículos escolares franceses, até sua introdução e diversas modificações nos currículos nacionais obedecendo a determinações legais e conformações assumidas segundo as concepções vigentes. No capítulo seguinte, a discussão é aprofundada na simultaneidade da renovação historiográfica e pedagógica com a Lei 5692/71 e suas repercussões no ensino de História em Londrina. No quarto capítulo, procede ao resultado do exame das entrevistas, identificando a mundividência dos docentes e vinculando-a ao desempenho profissional.

Para finalizar, procurou-se apresentar uma problemática contida no processo de ensino londrinense sem deixar de enquadrá-la em âmbito nacional, fornecendo, desta forma, subsídios para futuras pesquisas nas áreas tanto de História quanto na de Educação.

A revisão bibliográfica não foi discutida na introdução, porque a mesma acompanha o trabalho embasando as reflexões teóricas.*

* O trabalho apresenta-se segundo as normas da ABNT.

CAPÍTULO I
O ENSINO DE 2º GRAU INSERIDO NO HISTÓRICO DO
MUNICÍPIO DE LONDRINA

A década de 50, em nível nacional, caracteriza-se por uma nova fase do processo de industrialização, agora altamente sofisticado, voltado para a produção de bens de consumo duráveis e tendo como núcleo produtor os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Em São Paulo a fase do processo toma ritmo vertiginoso, inclusive com a implantação da indústria automobilística, na segunda metade da citada década (Brum, 1986, p. 54-55).

O norte do Paraná, que vinha conquistando gradativamente a primazia da produção cafeeira*, com a política econômica adotada pelo Estado vizinho passou a liderar o mercado de exportação desse produto, provocando na região a fase conhecida como "corrida cafeeira" (Cesário, 1981, p. 39).

Londrina, centrada no Norte Novo paranaense, desempenhou, então, o papel de "cidade pólo", tornando-se conhecida como "Capital Mundial do Café". CANCIAN esclarece:

"Entre 1950 e 1960 o Norte Novo de Londrina se constituiu praticamente em uma floresta de cafe-

* PADIS analisa a passagem do pólo cafeeiro paulista para o paranaense, na obra: PADIS, Pedro Calil. *Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná*. São Paulo: Hucitec, 1981. Cap. 9.

zais que foi se estendendo, ampliando rumo ao noroeste, acima do paralelo de 24^o..." (1981, p.111).

O deslocamento do setor agrícola de São Paulo para o Paraná, fenômeno que já vinha ocorrendo em período anterior, explica-se pelo caráter itinerante da referida cultura. E é nessa dinâmica que se insere o próprio processo de colonização da região, iniciada nas primeiras décadas do século XX.

1.1 - Ocupação e População

As terras do Norte Novo paranaense, propícias à agricultura do café - na visão dos empresários paulistas -, à do algodão - na visão dos empresários ingleses -, também atraíam pela exuberância de suas matas ricas em madeira de lei.

Segundo a professora Mercedes Martins Mardureira, Londrina tinha seu destino traçado:

"... ser o centro agrícola desta ubérrima região que atrairia todos pela diversificação do plantio que ensejava a qualidade inigualável de suas terras, terras roxas, terras vermelhas. Assim levas, após levas, invadiram o Norte do Paraná, cheias de esperança, em busca do Eldorado" (Ma-

*Madureira, 1985, p. 2)**

A colonização oficial da região teve início na primeira metade da década de 20, ligada à Companhia Marcondes de Colonização Indústria e Comércio, pertencente ao sertanista e pioneiro da Alta Sorocabana, José Soares Marcondes. Constavam de seu patrimônio as concessões de terras paranaenses adjacentes à bacia do rio Pirapó e às vertentes do rio Ivaí, bem como da construção da Estrada de Ferro Central do Paraná com seus ramais.

Nesse mesmo período, um grupo de fazendeiros paulistas da região fronteiriça une-se sob a liderança de Barbosa Ferraz para fundar a Estrada de Ferro Noroeste do Paraná, dando início à construção do trecho Ourinhos-Cambará, o que possibilitaria o escoamento da produção cafeeira para São Paulo e porto de Santos.

O processo de ocupação foi alterado e acelerado com a vinda, ao Brasil, da Missão Montagu, composta de financistas ingleses. Esta missão correspondia na ocasião, à preocupação da Inglaterra em obter matéria-prima como o algodão, necessária a sua indústria têxtil, que buscava um mercado

* D. Mercedes Martins Madureira, professora do ensino público, nomeada em 1936, designada para lecionar em Londrina, na primeira escola estadual.

produtor, especialmente em países devedores (Joffily, 1985, p.75).

Os empresários ingleses, a 24 de setembro de 1925, constituíram a Companhia de Terras Norte do Paraná, tendo sido, no final do mesmo ano, sua matriz em Londres, denominada Paraná Plantation Ltd (Companhia... 1977, p.56-57).

A princípio, adquiriram 847.000 ha de terras devolutas do Paraná, correspondentes a parte dos imóveis Bandeirantes e Pirapó cedidos a Marcondes, localizados nos municípios de Tibagi e São Jerônimo. As terras foram concedidas a preço de oito mil réis o hectare, sendo pagos 1.000 contos de réis à vista e o restante em 12 anos.

Posteriormente, a Companhia comprou mais de 469.000 ha, perfazendo um total de 13.165 Km², (Ver Mapa 01), os quais foram, respeitando as condições topográficas, no sentido de um aproveitamento mais racional da terra, loteados em pequenas e médias propriedades, com área média de 14,6 alqueires cada lote (Companhia ..., 1956 apud Joffily, 1985, p.84).

As atividades da Companhia com o algodão cessaram a partir de 1928 e a diretoria da empresa deliberou dedicar-se intensamente à colonização das terras adquiridas na margem esquerda do Paranapanema, entre os rios Tibagi e Ivaí (Companhia... 1977, p.57). Neste contexto de povoamento, a região onde se insere Londrina, inicialmente pertencente a Ja-

taí, foi elevada a Município em 1934.

No processo imobiliário de colonização da Companhia de Terras, pode-se perceber a formulação de idéias que fundamentaram uma prática voltada para o campo social, mas centrada na produção. Percebe-se, claramente, o artifício da universalização do particular, girando em torno de interesses situacionais voltados para propósitos desenvolvimentistas. Esse processo utilizava-se de um discurso abstrato, no qual a expansão da produtividade coincidia sempre com as necessidades objetivas da comunidade, apresentando as categorias básicas: direito de propriedade, progresso, valorização do trabalho. Tal discurso, ao unificar as consciências, "realiza o passe de mágica de anular as diferenças de classe", pois elas se identificam ao comungarem dos mesmos interesses situacionais (Franco, 1978, p.164).

Esse escamoteamento da realidade constata-se através do discurso da Companhia, contido na obra comemorativa do seu cinquentenário, cuja citação se faz:

"Enquanto se amiudavam as disputas entre posseiros e supostos donos em glebas de terras pertencentes aos poderes públicos, na região que se estende de Londrina a Umuarama, numa extensão de 350 Km, os colonos obtinham tranqüilamente os frutos da terra. Famílias vindas de todos os quadrantes do Brasil, na maioria das vezes tendo de seu unicamente a roupa do corpo, mas irmanadas no desejo de progredir, ali depositavam suas

maiores esperanças. Desbravavam a mata, cultivavam café, plantavam cidades, encontravam enfim sua oportunidade de possuir terra, de se tornarem proprietários. Até aos trabalhadores mais humildes, graças à divisão da terra em lotes pequenos e às condições módicas de pagamento conseguiram adquirir seu pedaço de chão e nele semear suas esperanças. Desse trabalho resultou riqueza para muitos; do sistema de colonização que aceitaram decorreu a justa repartição dessa riqueza. E assim a democracia autêntica floresceu no Norte do Paraná, onde a iniciativa privada realizou uma verdadeira, justa e pacífica reforma agrária" (Companhia... 1977, p.148-150).

Essa concepção de progresso ligada à ascensão individual, propiciando o desenvolvimento regional, atingiu tal penetração, inclusive na população pioneira, que acabou por impossibilitar a distinção entre o mito e a realidade. *

Essa "ilusão de progresso" vinculada ao "Eldorado" propagado pela Companhia, as facilidades de pagamento, a prestação de serviços básicos e a abertura de estrada foram fatores impulsionadores de um fluxo muito grande de

* O "mito da Companhia" foi discutido por Nelson Dácio Tomazi em sua dissertação de mestrado: "Certeza de Lucro e Direito de Propriedade".

peçoas para esta região, advindas de inúmeros Estados brasileiros e também de países estrangeiros. Neste sentido nos relata PADIS:

"Consta que, por volta de 1945, já existiam, na região, pessoas de trinta nacionalidades diferentes sendo 12,5 por cento italianos, 7 por cento japoneses, 6 por cento alemães, além de 42 por cento entre paulistas e mineiros" (1981, p.93).

O tipo de colonização empreendido pela empresa somado à especificidade da cultura cafeeira, imprimiu um ritmo intenso de desenvolvimento na região.

A cafeeicultura paranaense determinou um aproveitamento cada vez mais intensivo do solo arrastando consigo a dinamização das lavouras temporárias e pastagens, promovendo a urbanização crescente, como pode se observar pelo crescimento acelerado da população londrinense, que entre 1940 a 1970 aumentou sete vezes, passando de 30.278 para 228.832 habitantes (Asari; Tuma, 1978, p. 48).

1.2 - Escolarização Inicial

Embora a Companhia de Terras não apresentasse um projeto relativo à construção de prédios escolares,

pôde-se observar, na sociedade que se formava, uma preocupação muito grande com o ensino sistematizado. O Censo Demográfico do IBGE, com dados de 1940, demonstra que Londrina possuía um número elevado de habitantes na faixa etária de 07 a 19 anos, portanto, com idade propícia à escolaridade. Entretanto, eram relativamente poucos os habitantes que se apresentavam como alfabetizados (1951, p.110).

Por outro lado, algumas pessoas que para cá se deslocaram tinham como objetivo a formação de seus filhos, não aceitando a hipótese da ausência de escola, como nos relata a professora A. S. P.

*"Meus avós juntaram algum dinheiro, saíram de São Paulo, onde moravam na zona rural e vieram comprar terras, naquela época de oferta da Companhia de Terras do Paraná. Meu pai tinha uma escolaridade mínima, até a 4ª série só, mas tinha visão. Não dava para continuar com os filhos naquela situação de sitiante, mais precisamente de colono, onde não tinha progredido. Veio para Londrina, exatamente, para dar oportunidade de estudos aos filhos".**

* A entrevista desta página e as que seguem, sem a referência bibliográfica, não foram inseridas para resguardar a identidade dos entrevistados.

Como a Colonizadora não tinha uma proposta relativa à educação, os habitantes procuraram fundar escolas, sendo as primeiras, criadas antes mesmo da elevação de Londrina à categoria de Município: a Escola Alemã, de Heimtal, em 1931; a Escola do Palhano, fundada por Heber Palhano, na sede de sua propriedade; a Escola Japonesa em 1933, numa sala do prédio do clube japonês.

Em 1936, as irmãs de Maria do Apostolado Católico de Schönstat, pertencentes a uma comunidade religiosa de origem alemã, deram início ao funcionamento da Escola Mãe de Deus, com apenas 66 alunos, em uma casa de aluguel com duas salas, destinada, aquela época, a meninos e meninas.

O primeiro estabelecimento de ensino público foi a Escola Isolada de Londrina, fundada em 1934, tendo como professores Remy Duszczak e Luis Vergese Dutra, que permaneceram em exercício por dois anos apenas, ocasião em que a escola, foi entregue a D. Mercedes M. Madureira, que relata:

"Um fato que guardo indelével é o de ter recebi do das mãos do saudoso Dr. Willie Davids, então prefeito da nossa cidade, a chave do modesto cômodo, minha primeira escolinha, (então fechada). De imediato, tive uma turma com alunos que preenchiam exatamente os lugares, 40 alunos, de 1º, 2º e 3º anos, que recebiam aulas ao mesmo tempo. A minha alegria foi imensa ao constatar que eu

*também concorria para o progresso dessa região”
(Madureira, 1985, p.3).*

A Escola Isolada de Londrina, com apenas uma sala, foi oficialmente instalada em 1937, em local concedido pela Companhia de Terras, com o nome de Grupo Escolar de Londrina, dando origem ao Grupo Escolar Hugo Simas, criado pelo decreto estadual número 7.457 de 29/03/1962, tornando-se um dos estabelecimentos de ensino de 1º grau de maior tradição da cidade.

Foi, também, de iniciativa particular, o primeiro estabelecimento de Ensino Médio, fundado por Antonio Petrolli, em 03/05/1937, denominado Ginásio Norte Paranaense, que não prosseguiu com suas atividades por não ter conseguido reconhecimento legal (Zortéa, 1975, p.68).

Em 1939, foi fundado o Ginásio Londrinense, por iniciativa particular do Dr. Jonas de Faria Castro, entrando em funcionamento em 1941, quando da construção de prédio próprio. Em 1946, o referido ginásio foi adquirido pelo recém criado Instituto Filadélfia de Londrina (10/05/1945), da Comunidade Evangélica (César, 1976, p.38). Seis anos após a mobilização desse grupo, foi ofertado o ensino médio público.

O decreto 336, de 23/05/45, criou o Ginásio Estadual de Londrina, instalado em 1º de abril de 1946 no prédio do Grupo Escolar Ministro Oswaldo Aranha, dividindo

seu espaço com a Escola de Professores de Londrina, criada pelo decreto número 209 de 17/02/44.

A Escola de Professores, que ofertava um curso de vigência de dois anos, foi anexada ao Ginásio Estadual pelo mesmo decreto de sua criação (336-23/05/45). O Ginásio Estadual de Londrina foi instalado em prédio situado à Rua São Salvador, localizada "abaixo da linha"*, dando-lhe uma conotação de estabelecimento de ensino voltado para atendimento da classe de baixa renda.

A criação destas duas instituições se deu devido ao crescimento populacional ocasionado pela expansão urbana, fruto do desenvolvimento econômico da região impulsionado pela passagem da Companhia, em 1944, para as mãos de empresários paulistas que persistiram na mesma ideologia, porém diversificando suas atividades econômicas a partir de

* Segundo o grupo de trabalho do IPAC-Londrina, a via férrea demarcou a paisagem urbana londrinense em dois setores distintos: o "acima da linha" onde se desenvolveu o centro da cidade e os bairros residenciais mais valorizados; e o "abaixo da linha" onde se formaram bairros com lotes urbanos menos valorizados e atividades econômicas secundárias. Embora, a linha férrea não cruze mais a cidade o seu valor simbólico continua ainda a existir. Tal separação para os moradores não se apresenta apenas física, mas tem várias conotações: a distinção social, o prestígio das ocupações e o valor econômico (IPAC..., 1989, p.5).

1951.*

As duas escolas funcionaram conjuntamente, com o mesmo pessoal administrativo, no período compreendido entre 1946 e 1957. No dizer do professor Olympio L. Westphalen:

"O Ginásio funcionava em dois turnos, pela manhã e à noite, enquanto que a Escola de Professores funcionava à tarde. O corpo docente era aquilo que a cidade podia ter na época, constituído por professores normalistas e profissionais liberais

* Em 1951, a Cia de Terras Norte do Paraná passou a chamar-se Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Manteve as diretrizes básicas ditadas pelos ingleses, mas adotou critérios modernos de administração, no sentido de aplicação das disponibilidades financeiras já alcançadas e dinamização das vendas. Até então tinha vivido, exclusivamente, das vendas de lotes, o que a levaria a um processo de autofagia. Assim fundou a Companhia de Cimento Portland Maringa, em Itapeva, no Estado de São Paulo; Forjas Nacionais (Fornasa), produtora de tubos galvanizados e A Marítima Companhia de Seguros Gerais. Assumiu o controle acionário da Empresa Elétrica de Londrina, expandindo-a com a construção da Usina Hidroelétrica do Apucarantina; adquiriu a Usina Jacarezinho, produtora de açúcar e tornou-se a maior acionista da Companhia Brasileira de Material Ferroviário (Cobrasma) e da Braseixos, produtora de autopeças e de produtos forjados (Companhia..., 1977, p. 101, 114, 186).

- tais como: advogados, juiz de direito, médicos, alguns com registro, mas a maioria ainda não registrada no Ministério da Educação. Professores do primário que foram aproveitados no ensino secundário, sendo que os com mais experiência eram aqueles que lecionavam também no Ginásio Londrinense, estabelecimento particular, que já existia na cidade. O prédio, no que se refere à época, era muito bom, novo, com amplo espaço de recreio. Em 1948 estava funcionando até a 3ª série ginásial, havia 4 turmas de 1ª série e uma turma de cada série seguinte, em 49 se formou a 1ª turma" (Westphalen, 1987).

Durante o período de 1946 a 1957, ocorreram modificações na estrutura e funcionamento dessas escolas. Pelo Decreto 8.530 de 08 de janeiro de 1946, em obediência às determinações da Lei Orgânica do Ensino Normal, a Escola de Professores foi transformada em Escola Normal de Londrina, passando o curso de dois para três anos de duração. O Ginásio Estadual, pela portaria 123 de 28/02/50, teve a autorização para funcionar também com o segundo ciclo, passando a denominar-se Colégio Estadual de Londrina. A partir desse momento, os dados referentes ao ensino de História revelam-se de grande importância para a presente pesquisa.

1.3 - Modernização da Região

A partir da década de 60, o contexto sócio-econômico londrinense sofreu sérias modificações ocasionadas, por um lado, pelo desvio de investimentos da zona rural para a zona urbana e, de outro, pela política de erradicação do café. A cafeicultura dependente de fatores climáticos, instáveis, levou seus plantadores a investirem seus capitais em atividades dos setores secundário e terciário da economia. Soma-se a essa tendência, o Estatuto do Trabalhador Rural e a erradicação do café, política econômica adotada pelo governo federal, devido à oscilação dos preços do produto no mercado internacional, ocasionada pelas grandes safras.

Essas medidas, já citadas, de abrangência nacional, alcançando a região nessa década, acarretaram ao mesmo tempo mudanças no uso do solo e acentuaram o êxodo rural. Como consequência, a cultura do café cedeu lugar à do trigo, da soja e à pecuária, atividades que exigiam um novo tratamento do solo, provocando a expulsão do homem do campo e a sua substituição pelas máquinas.

Assim é que, o município, que contava, no final da década de 40, com 53,66% de sua população na zona rural e 46,34% na zona urbana, passou no final da década de 50 a contar com uma concentração populacional maior na zona urbana, 54,96%, em relação à 45,04% na zona rural (Termos... apud Césario, 1981, p. 39-40). Esta ocorrência não se limitou à zona

cafeeira, pois fez parte de um processo nacional de mudanças significativas na dinâmica populacional brasileira.*

Frente ao problema de mão-de-obra ociosa e o imperativo do desenvolvimento industrial, o poder público municipal interessou-se pela criação de programas de incentivos à industrialização. Outro fator favorável foi o estímulo dado por parte do governo estadual, através da Companhia de Desenvolvimento do Paraná, sob a forma de isenção de impostos e financiamentos a baixos juros (Cesário, 1981, p.40-41).

Tem-se, pois, a implantação de um grande número de indústrias na região, empreendida por grupos locais e por subsidiárias de indústrias paulistas, "... voltadas não somente para o mercado regional, como também para o mercado nacional e externo" (Cesário, 1981, p.40).

1.4 - A Escolarização nas Décadas de 60 e 70

Essa conjuntura sócio-econômica levou o.

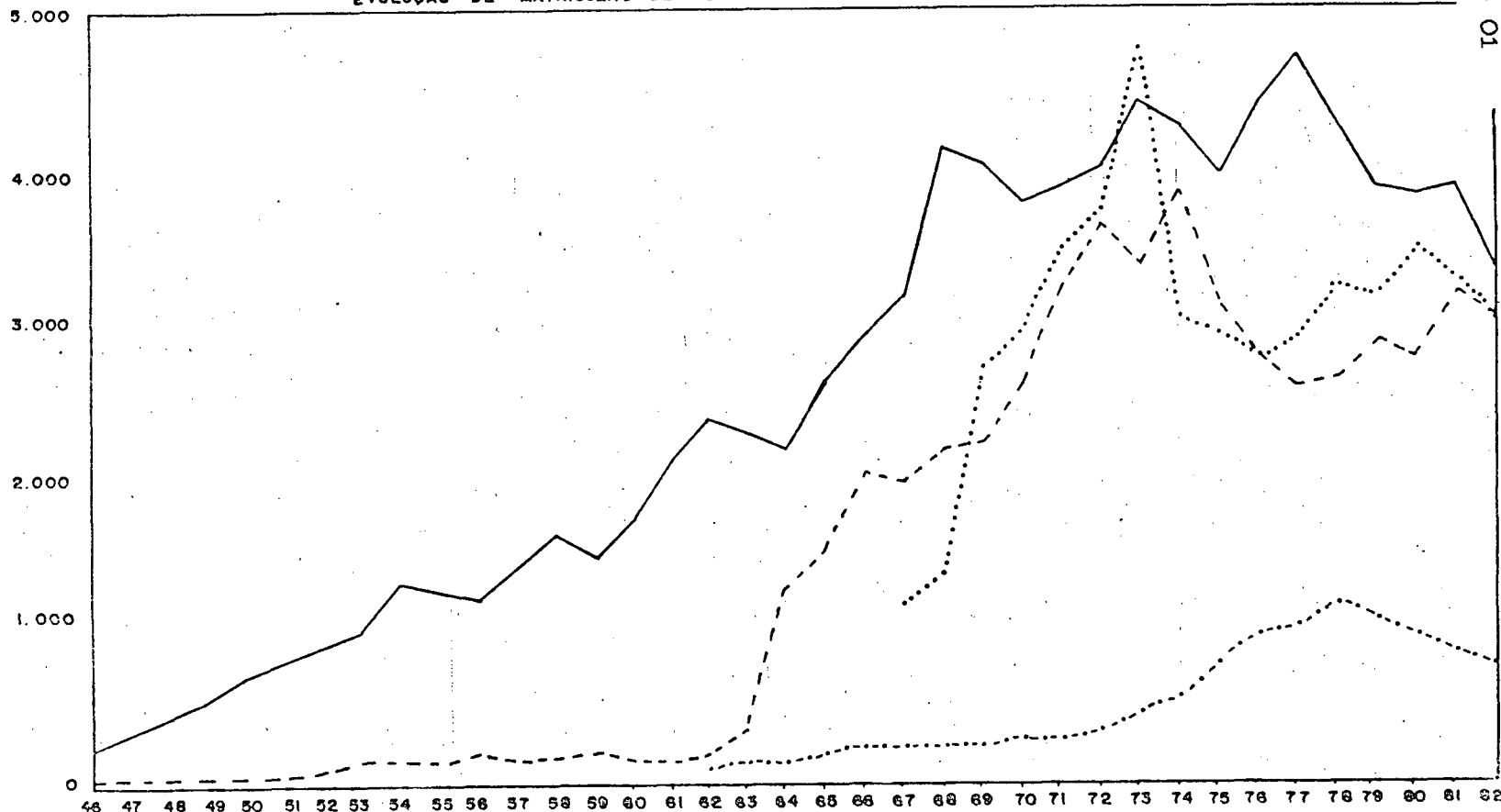
* Em estudo apresentado na Revista CEBRAP ((1975?)) Paul I. Singer, no artigo Implicações econômicas e sociais da dinâmica populacional brasileira, analisa com muita propriedade a problemática de mão-de-obra rural e urbana e suas consequências sócio-econômicas.

poder público à criação de novas escolas na zona urbana, para atender ao crescimento da população. O Colégio Estadual Professor Vicente Rijo*, que continuava funcionando em casa emprestada, não comportou o número de alunos matriculados. Para atender à demanda foram criados (vide gráfico nº 01 e 02) três novos estabelecimentos de ensino: Ginásio de Aplicação, Colégio Marcelino Champagnat e Ginásio Anchieta, sendo que apenas o último não foi elevado ao nível de segundo grau. Mesmo com a criação destas novas instituições, o IEEL (Instituto Estadual de Educação de Londrina) revelou, nesta década, um acentuado número de matrículas.

O gráfico número 01 demonstra, apesar de algumas oscilações, o crescimento contínuo do número de matrículas a partir de 60. Mesmo com a criação dos dois novos colégios continua a procura ao Instituto de Educação e ao Colégio Vicente Rijo. De 1972 em diante, há um decréscimo no registro de matrículas, possivelmente em relação ao primeiro grau, devido à criação de novas escolas na periferia para atendimento específico dessa clientela. O segundo grau manteve tendência de crescimento, conforme se observa no gráfico número 02.

* "O Colégio Estadual", em dezembro de 1959 passou a se denominar "Colégio Estadual Professor Vicente Rijo", por determinação do Governo Estadual.

MUNICÍPIO DE LONDRINA
EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DE 1º E 2º GRAUS NOS COLÉGIOS ESTADUAIS (1946 - 1982)



———— COLÉGIO ESTADUAL VICENTE RIJO

..... COLÉGIO EST. MARCELINO CHAMPAGNAT

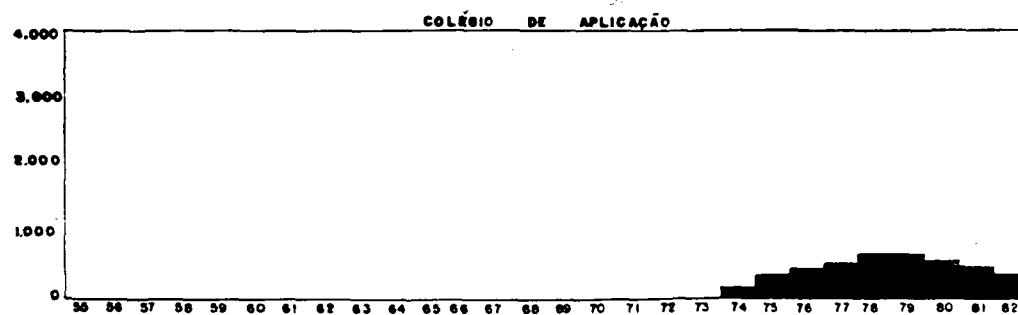
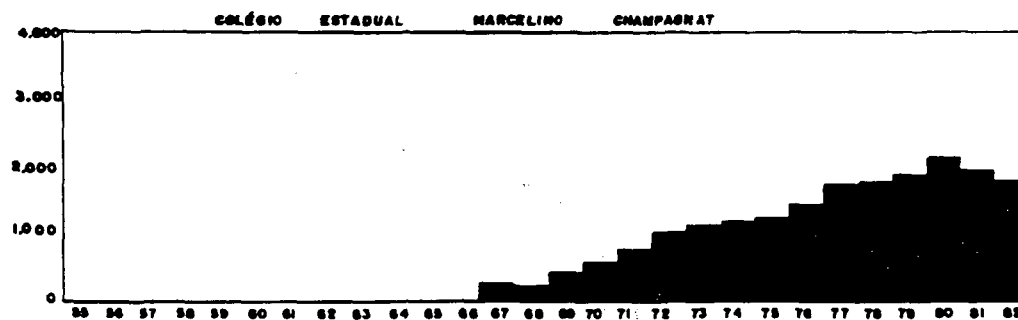
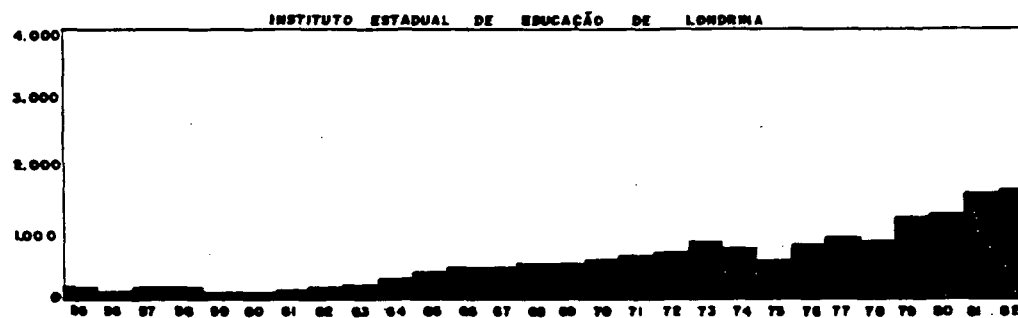
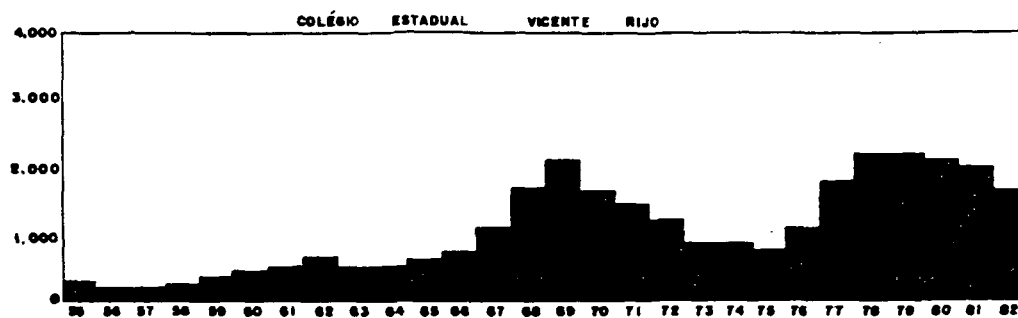
- - - - - I. E. E. L.

..... COLÉGIO DE APLICAÇÃO

FONTE: SECRETARIA DOS COLÉGIOS

Gráfico 02

EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DO 2º GRAU NOS COLÉGIOS
ESTADUAIS (1966 - 1982)



FONTE: SECRETARIA DOS COLÉGIOS

Este gráfico também aponta que, no período compreendido entre 1970 e 75, os Colégios IEEL e de Aplicação mantêm níveis altos com oscilações mínimas no número de matrículas, havendo uma elevação na demanda do Colégio Marcelino Champagnat, devido à transferência de suas instalações para o prédio do Colégio Vicente Rijo, absorvendo assim parte daquela clientela e, conseqüentemente, ocorrendo um decréscimo de matrículas no último.

Em 1966, o Colégio Vicente Rijo foi transferido para a Avenida Higienópolis - local central - sendo esta sua atual localização.

O Ginásio Estadual de Aplicação, acima mencionado, foi idealizado e fundado pelo professor José Aloísio Aragão, docente da disciplina "Didática" da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, tendo por base legal o artigo 12 do decreto federal número 9053 de 12/03/1946.

A primeira tentativa de possibilitar a existência de um Colégio que objetivasse o desenvolvimento dos trabalhos de estágio dos alunos e professores da referida Faculdade, ocorreu através do decreto 28.135 de 17/02/60 que estabeleceu a "transformação" do Colégio Professor Vicente Rijo em Colégio de Aplicação Vicente Rijo, que não foi viabilizada.

No dia 22 de junho, do mesmo ano, pelo decreto número 30.178, artigo 1º, foi criado o Ginásio Estadual de Aplicação, anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Le-

tras de Londrina, e pelo seu artigo 2º foi revogado o decreto anterior, 28.135. No ano seguinte, pela portaria 472, foi concedido seu funcionamento.

O Ginásio deu início a seus trabalhos com uma turma feminina, composta por 21 alunas, funcionando no turno vespertino, no prédio da Escola Estadual Hugo Simas, onde se encontrava a antiga Faculdade. Ali se manteve até 1965, quando mudou-se para os dois andares do prédio construído para a Faculdade, na rua Piauí, 720, onde se encontra em atividade até a presente data.

Pelo decreto 6.779 de 18/09/67, o Ginásio de Aplicação elevado à categoria de Colégio (segundo grau) teve seu funcionamento autorizado, a partir do ano letivo de 1968 pela portaria 12.942 de 29/12/67.

Em 1969, pela Lei Estadual 6.034, de 06/11 foi criada a Fundação Universidade Estadual de Londrina e a ela foi incorporada, através do decreto 18.110 da mesma data, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, o Colégio de Aplicação, por sua vez, foi a ela integrado como órgão suplementar da Universidade.

Por outro lado, o Colégio Estadual Marcelino Champagnat foi criado em caráter de emergência, devido à carência de vagas. A sua criação, pelo decreto 4.091, e a autorização de seu funcionamento, pela portaria 1.631, são da mesma data 15/02/67, demonstrando a urgência de seus trabalhos. Não recebeu, de imediato, um prédio próprio,

tendo sido instalado em dois locais diferentes e distantes entre si: a sede, no Colégio Marista (rua Maringá, 78) e sua extensão no Colégio La Salle (Rua Paranaguá, 1420), que funcionaram em caráter precário, de 1967 à 1968 em salas cedidas por estas entidades ao Estado.

Em 1969, com a última parte da mudança do Colégio Estadual Professor Vicente Rijo, para as novas instalações, o Colégio Estadual Marcelino Campagnat recebeu instalações próprias no prédio da Rua São Salvador, 998, onde o primeiro funcionara por mais de 20 anos.

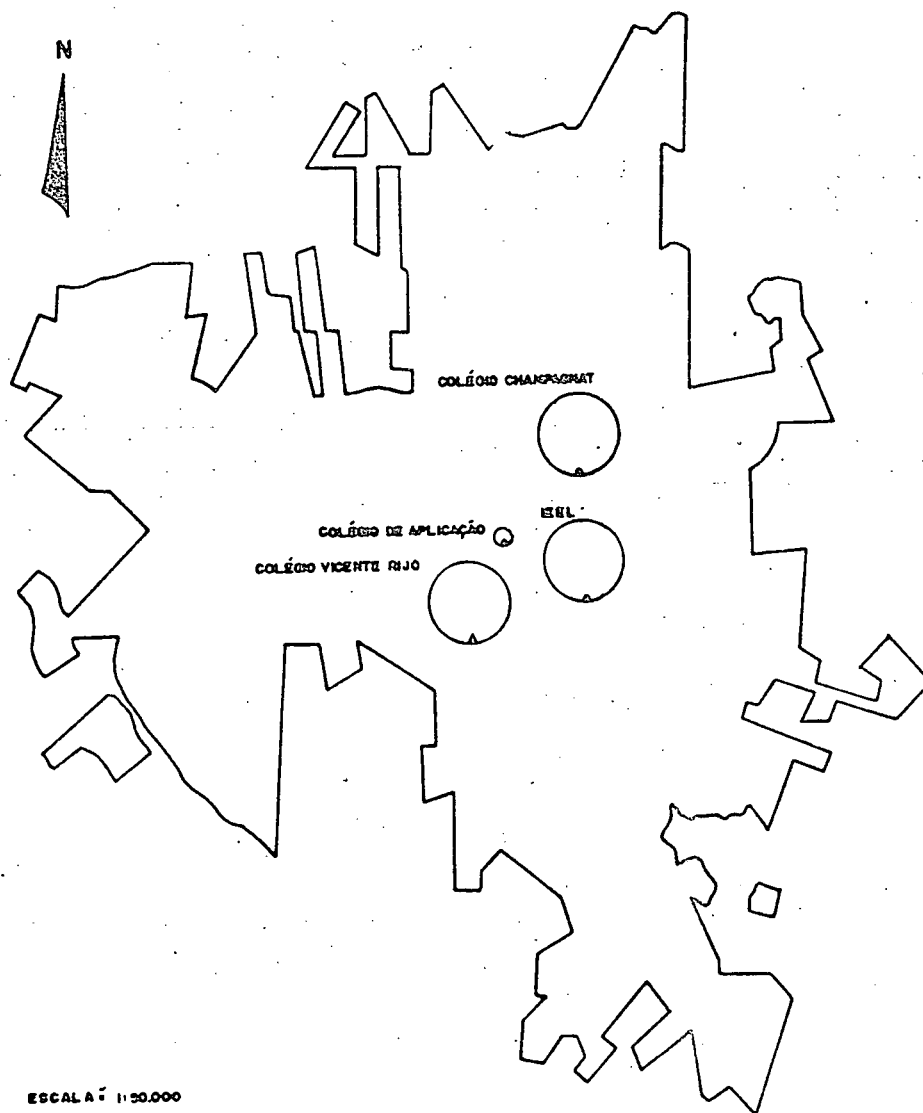
Observa-se que à medida em que a cidade foi se estendendo, os Colégios passaram a integrar a zona central, facilitando assim o acesso da clientela aos mesmos pela facilidade de transporte. (Vide Mapa 2)

No que se refere à década de 70, a economia londrinense continuou centrada no setor primário, com preponderância da cultura do trigo e da soja, além de outras como: milho, café, rami, arroz e feijão, ao lado da atividade pecuária; seu setor terciário apresentou-se como o mais desenvolvido devido ao seu papel de cidade pólo da região, cuja economia crescia na proporção da demanda que advinha de municípios vizinhos.*

* Segundo dados coletados junto ao I. B. G. E. - 1980.

Mapa 02

LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NA
CIDADE DE LONDRINA

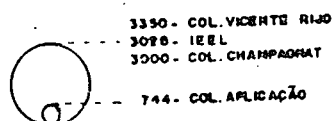


ESCALA 1:50.000

REPRESENTAÇÃO DO NÚMERO DE
ALUNOS NAS ESCOLAS

FONTE: PREF. MUN. LONDRINA
DADOS: SECRET. ESCOLAS - 1999

DES.: M. ARGÉLICA



O setor industrial, em expansão, compreendia indústrias de produtos alimentícios, mobiliário, madeiras, metalúrgica, mecânica, editorial e gráfica, vestuário e outras de pequeno e médio porte, sendo de maior destaque o da construção civil que dá suporte e possibilita a expansão de outras empresas.

Em termos de prestação de serviço, Londrina desempenhou o papel de centro bancário da região, dando atendimento também nas áreas de saúde e educação, conservando esta situação até os dias atuais.

No empenho de dar atendimento à região, como diz COLITO,

"Londrina também tem que preparar-se para receber freqüentes levas de migrantes oriundos não só do meio rural mas também das cidades circunvizinhas, e incorporá-los ao seu sistema produtivo. Em decorrência desses fatores, Londrina sofreu e continua sofrendo um processo de urbanização bastante acelerado" (1987, p.25).

Entretanto, o processo de urbanização mostrou-se contrastante, pois, paralelo ao desenvolvimento de bairros, vilas ou jardins, com denominações de influência paulista e inglesa, espalhados em uma área de 104,027 Km², vão se formando, na periferia, inúmeros bairros pobres e favelas, que no dizer de RIOS, "não passa de inchação urbana" (1980, p.47).

Procurando solucionar o problema de moradia, a Administração Municipal deu início em 1970 à construção de Conjuntos Habitacionais destinados à população de baixa renda, objetivando, a princípio, desfavelar e, posteriormente, atender a grande demanda de moradia, em virtude da expansão demográfica.

Em decorrência disto os colégios, alvo da pesquisa, localizados no centro da cidade (Vide Mapa número 02), além de dar atendimento a uma clientela oriunda do centro e dos bairros também atendem alunos que provêm da periferia, uma vez que nos conjuntos habitacionais as escolas oferecem atendimento apenas de primeiro grau.

Ilustrando a presente afirmação, o estudo sobre a residência dos alunos dos primeiros anos do segundo grau do Colégio de Aplicação revelou os resultados expressos na Tabela número 01 e no mapa número 03.

No Mapa 03 observa-se que a maior parte da clientela é oriunda das vilas, jardins (29,91%) e dos conjuntos (20,8%), enquanto que a porcentagem de alunos com moradia localizada próxima à escola (11,92%) é bem menor.

Com a implantação dos cursos profissionalizantes do segundo grau, por força da lei 5692/71, os colégios citados passaram a ofertar inúmeros cursos, dos quais alguns foram extintos e outros reformulados, conforme quadro número 01.

TABELA 01 - RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DO 2º GRAU EM RELAÇÃO À
LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO (1987)*

DISTÂNCIA EM METROS	NÚMERO DE ALUNOS	%
de 00 à 2.000	28	11.97
de 2.001 à 4.000	70	29.91
de 4.001 à 6.000	22	9.40
de 6.001 à 8.000	47	20.08
de 8.001 à 10.000	35	14.96
de 10.001 à 12.000	15	6.41
de 12.001 à 14.000	10	4.27
de 14.001 à 16.000	0	0.00
de 16.001 à 18.000	06	1.57
de 18.001 à 20.000	0	0.00
de 20.001 a mais	01	0.43
TOTAL	234	100.00

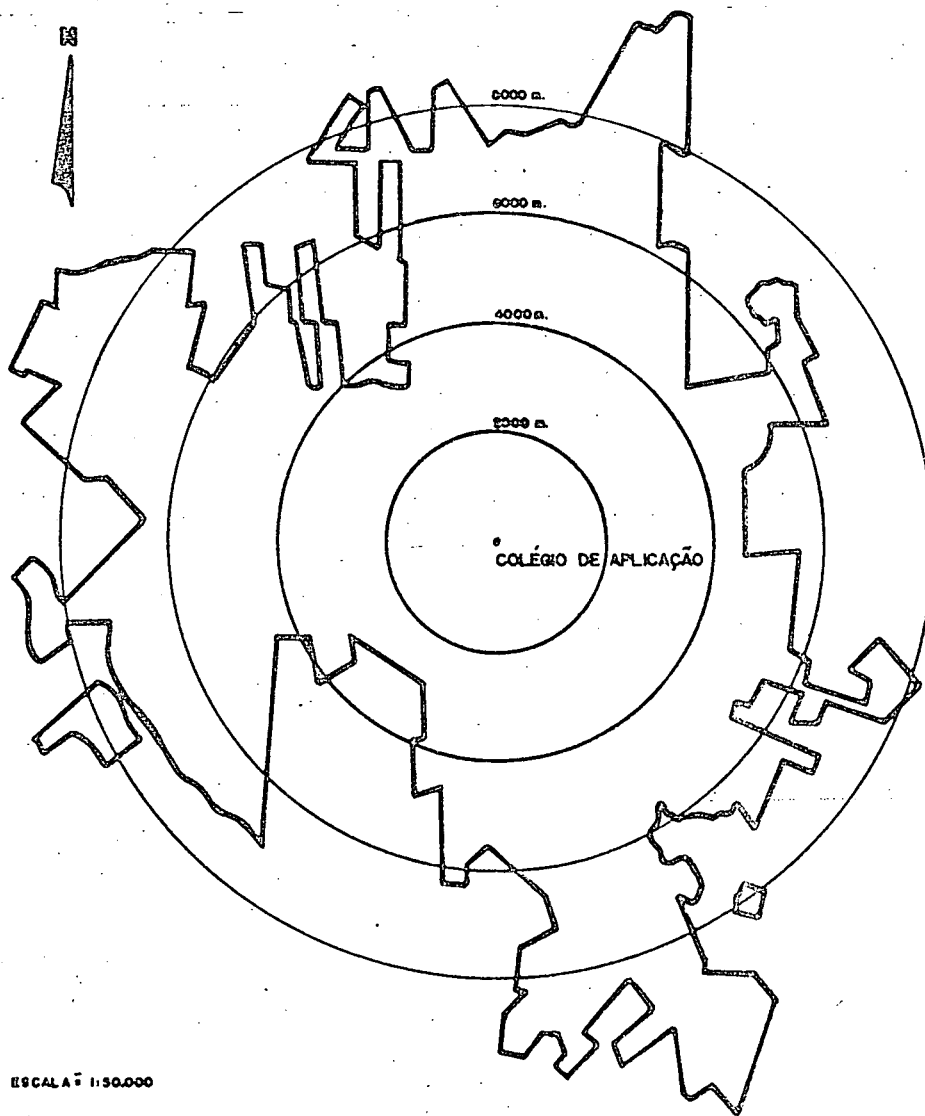
FONTES: Colégio de Aplicação (Alunos dos três primeiros anos do Curso Propedêutico).

Transportes Coletivos Grande Londrina Ltda.

* Inference-se pelas entrevistas que a clientela de 1953 até 1982 não apresentou mudanças substanciais em relação ao local de origem-centro e periferia - o que ainda persiste. Pela impossibilidade de mapeamento do período analisado tomou-se 1987 como exemplo.

Mapa 03

*DISTÂNCIA EM METROS DA RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DO
2º GRAU EM RELAÇÃO A LOCALIZAÇÃO DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO (1987) - CIDADE DE LONDRINA*



ESCALA 1:150.000

FONTE: PREF. MUN. LONDRINA
DADOS: COL. APLICAÇÃO / TRANSP. GRANDE LONDRINA
DES.: N. ANCELICA

Segundo o quadro demonstrativo (número 01) é visível a preponderância dos cursos profissionalizantes preocupados com a necessidade de formação de mão-de-obra "especializada", para atendimento de demanda do setor terciário da cidade e região, dinamizando a população ativa.

Embora na estrutura econômica de Londrina predomine a agricultura, a maior parte da renda do Município advém do setor terciário. Tal fato explica a ausência da preocupação com o ensino agrícola e com o técnico-industrial, centrando-se o ensino profissionalizante (segundo grau) no setor de comércio e serviços.

Os cursos profissionalizantes apresentam paralelamente à formação específica conteúdos de formação geral, compreendidos no núcleo comum, o que exige a participação na prática docente de professores com habilitação própria nas áreas do conhecimento contidas em disciplinas, no segundo grau.

No que concerne ao ensino de História, esses profissionais desenvolveram seus trabalhos embasados em determinadas concepções. Para melhor compreensão das escolhas dessas concepções e de sua historicidade, se faz necessária uma análise da introdução das disciplinas da área nos currículos escolares, no sentido de melhor aquilatar o ensino ministrado e seus resultados. Considerando essa perspectiva, apresenta-se o trabalho desenvolvido pelos professores das

QUADRO 01 - QUADRO DEMONSTRATIVO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES IMPLANTADOS PELA LEI 5.672/71 (1982)

COLÉGIOS	CURSOS	DATA DE CRIAÇ	DATA DE REFORM	DATA DE EXTINS	EM FUNCIÒNAMENTO
COLÉGIO ESTADUAL VICENTE RIJO	Técnico Estatístico	1974		1981	
	Técnico Lab. Médico	1974		1980	
	Aux. Lab. Análise Clínica	1974		1980	
	Técnico Red. Auxiliar	1974		1983	
	Técnico Comercialização e Mercadologia	1974		1981	
	Promotor de Vendas	1975	1980		*
	Auxiliar Técnico em Edificações	1977	1980		*
	Patologia Clínica	1978			*
I. E. E. L.	Magistério	1973	1976		*
	Tradutor e Interprete	1974		1978	
	Redator Auxiliar	1975		1979	
	Publicidade	1976		1981	
	Contabilidade	1976	1979		*
	Básico em Saúde	1978		1980	
COLÉGIO ESTADUAL MARCELINO CHAMPAGNAT	Técnico Contabilidade	1974	1979		*
	Técnico Secretariado	1974	1979		*
	Técnico Assistente de Administração	1974	1979		*
	Aux. de Lab. de Análises Clínicas	1974	1979		
	Aux. de Lab. de Análises Químicas	1975	1979		
	Aux. de Patologia Clínica	1975	1979		*
	Desenhista Arquiterura	1975	1979		
Aux. de Enfermagem	1975	1979			
COLÉGIO ESTADUAL DE APLICAÇÃO	Técnico Enfermagem	1974		1978	
	Técnico Magistério	1974		1985	
	Técnico Lab. Médico ¹	1974	1978		
	Técnico Patolog. Clínica ²	1974	1978		
	Técnico Prótese ¹	1974	1980		*
	Técnico Lab. Prótese Odontológica ²	1974	1980		*
	Lab. em Análise Clínica ¹	1974	1978	1982	
Aux. Patologia Clínica ²	1974	1978	1982		

1 - Nome do curso ao ser criado

2 - Nome do curso após reformulação

disciplinas em Londrina, buscando compreendê-lo inserido em um contexto marcado por determinações legais e influenciado por concepções vigentes.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA E ENSINO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

2.1 - O Ensino de História em Londrina

2.1.1 - O ensino de História na década de 50

Sob a vigência da Lei 1.359, conservando ainda a estrutura de ensino determinado pelas Leis Orgânicas (Capanema), o Colégio Estadual de Londrina (Professor Vicente Rijo)* foi elevado a segundo ciclo** (1950), passando a ofertar o curso colegial, diversificado em científico e clássico. Essa legislação determinava um programa oficial ditado pelo Ministério de Educação e Saúde, destinado a todas as séries dos ciclos ginásial e colegial. Por essa razão, tanto os livros didáticos como as escolas adotavam conteúdos pré-estabelecidos. A disciplina História, a partir das portarias de 1951, passou a apresentar, no colegial, a seguinte distribuição: História Geral, ministrada nas três séries, enquanto que História do Brasil, nas segundas e terceiras séries. A

* Nessa década, em Londrina, encontrava-se o curso colegial no "Vicente Rijo" e no Instituto de Educação. Porém, por não terem sido encontrados dados referentes ao segundo, a análise limita-se apenas à primeira instituição.

** O 2º ciclo corresponde ao 2º grau, mesmo nível de ensino, estabelecido pela Lei 5692/71.

partir desta situação, foram tomados como objeto de análise os programas oficiais instituídos pelas portarias de número 996 de 02/10/51 e a de número 1.045 de 14/12/51, por terem sido estes os praticados, no período em questão, em Londrina. (Anexo 3 - Programa H-G).

O programa de História Geral era caracterizado por quadros estanques, onde não havia integração dos elementos constitutivos do contexto histórico, direcionando o estudo para uma aprendizagem fragmentada das sociedades. No primeiro ano, pretendendo uma introdução ao estudo da História, encontravam-se na primeira unidade os Prolegômenos - conceito e/ou definição da História; a verdade, o fato e o documento históricos; a síntese histórica; a periodização; cultura e civilização. A Antiguidade Oriental, tema da segunda unidade apresentava como sub-itens a pré-História e Impérios Orientais (babilônico, faraônico, hitita, assírio, aquemênida e os do Extremo Oriente), destacando os fatos políticos. Na terceira unidade, eram indicados para estudos os sub-itens tais como: os costumes, a economia, a produção intelectual e as instituições civis, militares e religiosas - das civilizações já citadas. Nas unidades seguintes, era destacada a antiguidade Greco-Romana sob a mesma sistematização utilizada para o estudo da Antiguidade Oriental.

Ao segundo ano era reservado o estudo da História Medieval e Moderna no mesmo molde acima descrito. Iniciava-se com a Idade Média Oriental seguida da Ocidental;

logo após eram destacados, em unidades específicas, os grandes conflitos do período e os movimentos econômico, social, intelectual, moral e literário. As outras unidades traziam como tema a evolução geográfica, econômica, intelectual, religiosa e política. Fechava o programa a Revolução no Estado Moderno e a Industrial.

Seguindo a periodização tradicional, no terceiro eram indicados conteúdos de História Contemporânea, sendo que da primeira à sexta unidade os temas se restringiam a fatos políticos; na sétima unidade a ênfase era dada ao fator econômico, enquanto que na oitava aos aspectos culturais. A nona unidade apresentava tópicos voltados para o estudo da América, com sub-ítems específicos: economia, política e cultura. A última unidade relacionava o estudo da América ao panorama internacional de uma forma igualmente fragmentada em tópicos estanques.

Quanto à História do Brasil (Anexo 4 - Programa H - B), na segunda série, o primeiro tema abordado referia-se ao desenvolvimento da terra brasileira. Observa-se que o programa privilegiava uma visão eurocêntrica, pela qual o Brasil "entra para a civilização" através da cultura portuguesa. As outras unidades apontadas reforçavam essa perspectiva histórica, porquanto eram reservadas poucas subunidades aos elementos negro e indígena, contrastando com o número elevado de sub-ítems indicados para o papel do colonizador na terra conquistada.

Os temas das unidades mostravam-se fragmentados entre o político, econômico, social e espiritual (ação dos jesuítas).

Encerrando o programa da 2ª série era apresentado o tema "O Brasil, sede da Monarquia Portuguesa".

Na terceira série os temas indicados seguiam a história linear e dos dez itens apontados apenas dois não se limitavam à visão política: o sétimo com a "Evolução do Império" e o décimo com o "Brasil Atual".*

Obedecendo às diretrizes ditadas pelo programa oficial eram elaborados os livros didáticos adotados em sala de aula pelos professores. Aqueles que se entrevistou, indicaram e forneceram para análise os livros mais utilizados, nesse período em suas aulas são eles: Alcindo Muniz de Souza, R. Haddock Lobo, Alfredo D'Escragnolle Taunay e Dicamôr Moraes, Vicente Tapajós e Armando Souto Maior. Citaram também, no âmbito de História Geral, o livro de Delgado de Car-

* A Evolução do Império continha as seguintes subunidades: novos ideais econômicos; os meios de transporte e de comunicação; os grandes serviços urbanos; a vida social sob o império e a imigração européia. Na unidade o Brasil Atual, apresentava-se as sub-unidades: o regime democrático; a participação no conflito mundial; a educação nacional; ciências, letras e artes; aspectos gerais e tendências da civilização brasileira.

valho que, embora destinado ao ensino secundário, era utilizado como material de apoio.*

2.1.1.1 - Análise dos livros didáticos denominados: História Geral

Para análise dos livros didáticos de História Geral, consideraram-se dois aspectos: um relacionado aos conteúdos, e outro centrado no processo de aprendizagem. Quanto ao conteúdo elegeu-se a questão da verdade histórica, o tratamento dado à periodização e à conceituação/ou definição de História. Quanto ao segundo aspecto, levou-se em conta as sugestões de atividades discentes que tornam o aluno o agente ativo do processo de conhecimento, uma vez que esses indicadores revelam características marcantes, tanto da História Tradicional quanto da novas concepções de História.

a) Primeiro aspecto: conteúdos

Questão da Verdade: Com exceção de Delgado de Carvalho, os demais autores restringem a discussão às fontes escritas, prendendo-se exclusivamente à crítica interna e

* As referências completas dos livros didáticos analisados são apresentadas no final do trabalho.

externa, como se as mesmas bastassem para revelar a verdade histórica.

Esta questão é, entretanto, tratada em toda sua complexidade na obra de Adam Schaff: *História e Verdade*. Nela o autor coloca o conhecimento como um processo infinito, no qual são acumuladas as verdades parciais estabelecidas pela humanidade, nas diversas fases do seu desenvolvimento histórico. Esta concepção também é válida com referência à verdade:

"A 'verdade' equivale certamente a um 'juízo verdadeiro' ou a uma 'proposição verdadeira', mas significa também 'conhecimento verdadeiro'. É neste sentido que a verdade é um devir: acumulando as verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo, num processo infinito, para a verdade total, exhaustiva e, neste sentido, absoluta" (Schaff, 1987, p.98).

Tratamento dado à Periodização: Embora todos os autores adotem a tradicional - Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea - alguns a questionam. Para Vicente Tapajós a divisão clássica é inconciliável com a idéia de evolução. Para Haddock Lobo, tal periodização é artificial, pois considera que alguns períodos coexistem e até mesmo se interpenetram; não obstante, deve ser adotada em função do ensino. Na mesma linha de crítica encontram-se Taunay e Dicação que consideram a periodização clássica uma necessidade metodológica e não uma exigência científica, visto que a história não

sofre solução de continuidade. Segundo eles, trata-se apenas de uma medida convencional. Souto Maior adverte que tal periodização está restrita apenas à Civilização Ocidental. Alcindo Muniz de Souza tão somente evidencia a artificialidade da periodização adotada. Conclui-se que apesar de divergi-rem, todos apresentam uma história linear dentro dos parâmetros da periodização criticada.

Conceituação e/ou definição de História:*

Alcindo Muniz de Souza, depois de expor diversas definições de História, ao longo do tempo, não se decide por nenhuma. Taunay e Dicaâmôr (1955, p.19), após análise etimológica do termo História, passam às concepções formais e filosóficas, propondo finalmente a seguinte: "História é a reconstituição do passado cultural".

Vicente Tapajós (1971, p.1) a define como: "... ciência que estuda o passado dos homens e das nações, seu modo de vida, seus conhecimentos, os fatos ocorridos e suas reações através dos tempos", ao passo que Souto Maior (1968, p.15) conceitua história como "... ciência que interpreta e localiza no tempo os acontecimento importantes da vida dos po-

* Conceito ou definição porque busca-se manter a "forma" apresentada pelos autores em suas idéias sobre o que é História.

vos, dos homens e das idéias".

Em Haddock Lobo (1953, p.11) a História é conceituada como pesquisa e reconstituição de fatos cruciais e seu estudo nas escolas deve ser considerado como um "esforço visando ao mais lúcido conhecimento possível do passado, para melhor compreensão dos problemas do presente". Ao vincular o estudo do passado à compreensão do presente, embora restrito ao estudo nas escolas, observa-se neste conceito uma inovação. Contrariamente, o autor não adota essa concepção ao desenvolver os conteúdos nas unidades apresentadas em sua obra.

Contrastando com os autores já analisados, neste período encontra-se Delgado de Carvalho* que não observa o programa oficial; não apresenta, conteúdos relativos à periodização e à verdade histórica, objetivando fazer de sua obra um material de apoio de acordo com os ditames didáticos da época, valendo-se da orientação do professor Anísio Teixeira. Segundo aquele autor (1956, p.17) , a "História é a relação dos acontecimentos do Passado, dos quais temos notícias por meio de escritos, monumentos, objetos e outros materiais deixados pelos homens". Entretanto, de acordo com o seu pensamento não se esgota nisso, porquanto nos tempos atuais

* A sua visão de História assim como do seu ensino é distinta dos outros autores citados, aproximando-se de uma concepção mais contemporânea.

não basta o relato dos fatos históricos, é necessário que os mesmos sejam comentados ou explicados pelo historiador. Coerente com essa proposta, ele desenvolve de forma sucinta, uma explicação nos tópicos destinados à exposição dos objetivos que antecedem cada unidade.

No início do livro, sugere uma metodologia voltada para a sistematização da apresentação dos conteúdos, demonstrando preocupação com o processo de aprendizagem. Nesta mesma parte da obra, tece um comentário sobre a interpretação econômica, que para ele é "a indispensável base, sobre a qual repousam a vida social, os interesses materiais, as tendências políticas e as ideologias dos Estados", não submetendo porém, homens e coisas ao "materialismo histórico", a um determinismo. Segundo ele, o professor deve ater-se a uma análise cuidadosa dos modos de vida de cada época. É nesta análise que se encontra a explicação dos fatos que a simples narração política não possibilita (1956, p.12).

Em síntese, o primeiro aspecto analisado nos livros didáticos denominados de História Geral, que se relaciona com os conteúdos propiciou as seguintes observações quanto:

- à verdade histórica:- para a maioria dos autores, evidencia o tratamento dado pelo positivismo à questão da cientificidade, ressaltado através da crítica interna e externa das fontes, no caso específico, es-

critas, ou seja documentos oficiais, tão somente.

- à periodização clássica: - embora adotada pelos autores, é criticada, porquanto não aceitam a idéia de ruptura entre os períodos, uma vez que tal idéia se contrapõe à concepção de História linear; justificam-na apenas para fins didáticos.
- ao conceito de História, adotado pelos autores: - observa-se a ausência de um vínculo ligando o estudo das civilizações do passado às do presente, acentuando sempre o significado do fato histórico. Essa vinculação pode ocorrer, quando muito com fins didáticos.

Pelo exposto, pode-se colocar as obras examinadas sob a ótica da concepção de História Tradicional.

b) Segundo aspecto: atividades didáticas

Quanto às atividades didáticas, nota-se que os livros desse período apresentam-se como livros-textos; não trazem sugestões de atividades, com exceção do livro de Souto Maior e do livro de Delgado de Carvalho que, como já foi afirmado anteriormente, tem a vantagem de ser um material de

apoio ao professor, oferecendo sugestões didáticas em forma de um plano de aula inserido no final das três unidades que compõem a obra, contendo:

- 1º) objetivo da aula;
- 2º) plano e sequência da matéria;
- 3º) interesses a despertar;
- 4º) atividades docentes e discentes;
- 5º) material didático;
- 6º) verificação da aprendizagem.

O item quatro se subdivide em exercícios específicos de fixação e debates, sendo que estes últimos, se adequadamente direcionados pelo professor poderão propiciar ao aluno o encaminhamento da elaboração do conhecimento. No item sexto são retomados os exercícios de fixação acentuando a tendência de considerar o aluno como elemento passivo da aprendizagem.

Quanto a Souto Maior, no final de todas as unidades sugere trabalhos obedecendo aos seguintes itens:

- 1º) temas para debates;
- 2º) sugestões para exercícios escritos.

Tanto no primeiro como no segundo item, com raras exceções, os exercícios limitam-se ao texto dado.

Verificou-se que o número de temas contido nos livros é excessivamente grande, salvo a obra de Delgado de Carvalho. O número de dados contido em cada tema é igualmente desmedido, o que dificulta a correlação entre eles, impedindo ao aluno o exercício de elaboração do conhecimento, induzindo-o à simples memorização.

2.1.1.2 - Análise dos livros didáticos denominados: História do Brasil

Para a análise dos livros didáticos de História do Brasil, tomou-se como indicadores o tratamento dado pelos autores à formação da sociedade brasileira, em seus três elementos: branco, indígena e negro. Não se utilizou como parâmetro os conceitos de História, o tratamento dado à periodização e a questão da verdade, porquanto esses aspectos já tinham sido abordados anteriormente, quando do estudo da História Geral. Esses novos indicadores foram utilizados por permitirem, igualmente, detectar se a abordagem adotada no ensino de História do Brasil se insere em uma linha tradicional ou em novas concepções, visto que a problemática levantada é semelhante.

As obras enfocadas são de Vicente Tapajós, Taunay e Dacamôr e A. Souto Maior. Os dois primeiros obedecem ao programa oficial, enquanto o terceiro não, já que na data de sua publicação, não mais existia o referido programa, embo-

ra os tópicos abordados sejam iguais, diferindo apenas na seqüência.

a) Primeiro aspecto: conteúdos

Os autores iniciam o estudo de História do Brasil descrevendo o contexto europeu no início da Idade Moderna e destacando as origens de Portugal; dão seqüência ao trabalho introduzindo o colonizador europeu-português em terras brasileiras. Tratam o elemento branco com destaque, como se vê pela citação que Vicente Tapajós (1957, p.130) faz do professor Pierre Deffontaines:

*"O Brasil é um caso inteiramente especial; é o único país tropical em que os brancos estão em imensa maioria; eles elaboraram um tipo humano em progressão rápida e o país merece, pois sob este ponto de vista, um estudo atento".**

Ao discutir a situação, Tapajós (1957, p.130) afirma que o "estudo atento", sugerido pelo professor,

* Pierre Deffontaines, professor de Geografia Humana da extinta Universidade do Distrito Federal, publicou, em 1940, em separata da Revista Brasileira de Geografia, um estudo sobre "Geografia Humana do Brasil".

indicará a supremacia do branco tanto em termos numéricos quanto em sua cultura superior. Revela a absorção do índio e do negro pela cultura do branco, assim como pela miscigenação, apontando para a harmonia dos três elementos na formação étnica brasileira.

O referido autor justifica a escravidão negra, alegando a necessidade de mão-de-obra numerosa e produtiva para a lavoura açucareira; para ele "casos isolados, de negros vivendo aqui e ali, no vasto litoral brasileiro, desde o descobrimento, não têm valor histórico" (1957, p.144).

Já Taunay e Dicomôr, ao apresentarem os conteúdos relativos à escravidão negra, explicam-na pela in-submissão do índio a tudo quanto era norma de organização, segundo Dicomôr, civilizada, somada ao fato de que o africano já convivia em sua terra de origem com a instituição da escravidão (1961, p.127).

Os autores não se pronunciavam abertamente, quanto à superioridade do branco, como o faz Tapajós. Souto Maior (1971, p.102) afirma que: "Foi à custa do sacrifício da raça negra, lavrando o solo ou explorando minérios, que cresceu a civilização brasileira". Entretanto, justifica a escravidão como um costume já difundido na África, onde o negro tinha atingido o estado agrícola. Os dois autores Souto Maior e Dicomôr, não levaram em consideração que tal prática era bastante diferente em terras africanas.

Quanto ao tráfico negreiro, há uma discor-

dância entre Souto Maior e Tapajós. Para o primeiro, ele era dramático, pois aproximadamente 40% da carga humana morreu nos porões do navio. Segundo Tapajós, apesar de serem embarcados aos montes, os negros eram bem alimentados durante o percurso, para não emagrecerem ou ficarem doentes, pois assim atingiam um bom preço em ouro. Já Taunay e Dicamôr apresentam a mesma visão de Souto Maior sobre o tratamento dado aos africanos nos navios negreiros.

No que se refere à situação do negro após a abolição, Tapajós e Souto Maior novamente se contradizem, enquanto Taunay e Dicamôr não se manifestam.

Tapajós (1957, p.167-168) enaltece uma democratização cada vez mais acentuada logo após a abolição, que possibilitou ao negro uma ascensão social semelhante à dos imigrantes, precipitando a transformação da sociedade até então vigente. Expressa-se assim sobre a questão:

"Os negros, libertados pela lei de 13 de maio, lei dos bacharéis e dos mulatos, abandonaram as fazendas, fascinados também por uma vida de novas perspectivas na cidade-de-braços-abertos".

Por sua vez, Souto Maior analisa a situação do negro inserido em diferentes regiões, demonstrando que devido às especificidades regionais, tiveram oportunidades diferentes. No Nordeste os escravos, depois de libertados, encontraram grandes dificuldades para sobreviver, enquanto que

no Sul, os ex-escravos tiveram melhores oportunidades. Contudo, o baixo nível de renda, somado ao entorpecimento, dificultou-lhes a assimilação, razão pelo qual ficaram à margem das transformações ocorridas na sociedade, no início do período republicano. A fala do autor ratifica as afirmações aqui colocadas:

"De maneira geral o ex-escravo - mutilado e violentado por três séculos de escravidão - não possuía hábitos de vida familiar e, praticamente, a idéia de acumulação de riqueza era-lhe totalmente estranha" (1971, p.341).

Tratando-se do preconceito racial, Dicamôr (1961, p.42) ressalta não ser possível isentar a sociedade colonial brasileira do mesmo, constante até depois de 13 de maio. Entretanto, é de opinião que com a predisposição para a miscigenação, a discriminação racial foi atenuada com o aumento do contingente de mulatos na sociedade brasileira. Constatase que o referido autor explica a questão através da hipótese do "branqueamento". Para Tapajós (1957, p.168), tal preconceito inexistia em nossa sociedade, conforme verifica-se na sua afirmação: "Numa sociedade de burgueses, como é a nossa, não existe propriamente divisão de classes. Os preconceitos de cor são mesmo quase nulos".

Em síntese, o negro africano e as populações indígenas apresentam-se nos livros analisados, como ele-

mentos formadores da cultura brasileira sob a liderança do branco português, executor de uma obra colonizadora/civilizatória, ocidental e cristã. De uma forma ou de outra, todos justificam a escravidão procurando atenuá-la, destacando o papel do negro como fator básico para o desenvolvimento da economia colonial. Assim, a idéia de Nação apresenta-se convenientemente articulada, segundo os princípios difundidos pelo ideário liberal-republicano. Isto se confirma através da leitura da análise apresentada por NADAI (1988, p.25).

"... instituiu-se uma tradição muito forte que privilegiou, nos estudos históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um "bem comum" (...). O passado aparece, portanto, de maneira a homogenizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum - o cidadão nacional - destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira".

Observa-se que os autores, seguindo o programa oficial, apresentam uma visão fragmentada em seus elementos constitutivos, restringindo-a aos aspectos políticos e econômicos próprios da concepção de História dessa época,

exemplo claro de tal fragmentação é a obra de Taunay e Dacamôr, na qual o primeiro aborda os temas de ordem política e o segundo os temas econômico-sociais.

b) Segundo aspecto: atividades didáticas

No tocante às atividades de aprendizagem verifica-se que todas as obras são elaboradas como livros-textos e apresentam grande número de unidades não contendo sugestões de atividades didáticas, com exceção de Souto Maior, que num total de vinte e uma unidades, apenas no final da oitava, sugere leitura suplementar, e somente no final da sétima, apresenta um exercício de análise histórica, na qual questiona a colonização através de uma comparação da portuguesa com a holandesa e indica um exercício por escrito, apontando a bibliografia.

O tratamento dado ao ensino de História do Brasil é semelhante ao de História Geral no tocante aos temas e dados, em número excessivo. Esta postura revela, por conseguinte, um processo cognitivo de modelo positivista, discutido por SCHAFF (1987, p.65-91), em que o aluno é tido como agente passivo - receptáculo de conhecimentos.

2.1.1.3 - Análise dos conteúdos registrados nos diários de classe

Após a análise dos programas e a sua realização nos livros didáticos, constatou-se a operacionalização dos mesmos em sala-de-aula. Para a verificação desta realidade, tomou-se como modelo o Colégio Estadual de Londrina (Vicente Rijo), a única das quatro escolas pesquisadas que, naquele momento, oferecia o segundo grau, com duas modalidades: científico e clássico. Em obediência ao programa, a disciplina História Geral era ministrada nas três séries e História do Brasil nas duas últimas.

Confrontando-se os conteúdos registrados nos diários de classe com o do programa oficial e com os livros didáticos, apontados pelos professores, em História Geral, observou-se uma concordância quanto aos temas, embora nos segundo e terceiro anos o programa não tivesse sido cumprido integralmente.

Na primeira série, eram ministrados conteúdos de História Antiga, tendo os grandes impérios como fio condutor, dentro da "História e Civilização". Na segunda série, respeitando a cronologia, era apresentada a civilização Bizantina e a Idade Média Européia, sendo deixada para o ano seguinte a conclusão do programa. Na terceira série, em sequência cronológica, era ministrada a História Moderna e tópicos esparsos de História Contemporânea, evidenciando a difi-

culdade dos professores em desenvolverem um programa exageradamente extenso, em uma proposta de História linear com uma carga horária inadequada.

Embora não se tenha conseguido a grade curricular desse período, pelo número de aulas registradas no diário de classe é possível deduzir que, a cada série, eram destinadas duas aulas semanais, num total de seis aulas, por curso.

No que diz respeito à História do Brasil, a situação era semelhante, em relação ao cumprimento do programa. Na segunda série, os conteúdos ministrados abrangiam desde o Descobrimento do Brasil até a Independência, havendo pequenas variações de ano para ano, e na terceira série davam continuidade ao último tópico da série anterior, estendendo-se até ao período da República Velha. Quanto ao nível de abordagem, eram enfatizados os fatos políticos, com pequeno destaque para os sociais e os econômicos - apresentados através dos ciclos.

Com referência à vida social, os temas mais próximos desse conteúdo eram tratados na segunda série sob o registro de: "O Elemento Português e o Negro"; e na terceira série com o título de: "Levantes Populares no Período Regencial", "Escravidão e Libertação Negra" e "Imigração Européia". No que diz respeito aos povos indígenas, eram apresentados após o descobrimento, sob o título: "Os Primitivos Brasileiros".

Naquela época, o professor era mantido, por anos consecutivos, nas mesmas turmas, com a mesma disciplina e se constatou, ano após ano, o registro dos mesmos conteúdos.

Foi possível detectar, através dos diários de classe, de diferentes professores, que havia uma certa uniformização no registro de conteúdos ministrados, em cursos diversos, embora não houvesse, oficialmente, uma coordenação de área que pudesse direcionar os trabalhos. Segundo M. A.:

"... era tudo planejado no Vicente Rijo, nós tivemos uma época em que esses planejamentos anuais eram feitos pelos chamados donos da cadeira; os donos da cadeira eram aqueles mais antigos na escola, os papas da aula que conheciam e, nós os outros, íamos seguir; nós não tínhamos experiência nenhuma e idolatrávamos aqueles que tinham sido nossos mestres, jamais iríamos contestar qualquer coisa; então a gente seguia o que eles mandavam, em termos bastante democráticos".

Finalmente, os registros comprovam, pela análise dos programas oficiais e livros didáticos, que o planejamento dos professores era pautado pelo programa oficial, e que este, por sua vez, direcionava os livros didáticos utilizados em sala-de-aula, sempre entendendo a História em sua concepção tradicional.

Quanto ao aspecto didático-pedagógico, os professores limitavam-se às aulas expositivas, questionários, revisão de conteúdo, provas escritas, arguições. Quanto a discussões em sala de aula, constatou-se que esta prática só se verificava no momento da correção das provas.

Tais considerações vêm reforçar o argumento de que estas práticas pedagógicas estão ligadas ao processo cognitivo de modelo positivista, como já se observou na análise dos livros didáticos, modelo presente nos livros cuja edição estava centrada em autores e editoras de São Paulo e Rio de Janeiro.

Em síntese, observou-se que em Londrina, nesse período, o ensino de História tinha como referência uma concepção Tradicional ligada às suas origens como disciplina escolar.

2.1.2 - O ensino de História na década de 60

Pelo fato de que em Londrina, no período da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 4.024/61, as escolas pesquisadas não oferecessem cursos profissionalizantes, com exceção do Instituto de Educação, para maior clareza, utilizou-se, como exemplo, o quadro do colegial acadêmico apresentado na página seguinte.

Nas quatro variedades admissíveis no cur-

QUADRO 02 - CICLO COLEGIAL ACADÊMICO

(Variedades Admissíveis)

(1ª e 2ª Séries)

		HIPÓTESE		1ª		2ª		3ª		4ª	
		SÉRIE		I	II	I	II	I	II	I	II
Disciplinas Indicadas pelo Conselho Federal	Português.....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	História	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Geografia	-	-	x	x	x	-	x	-	x	-
	Matemática	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-
	C. Fis. e Biol.	-	-	x	x	-	x	-	x	x	x
Disciplinas Complementa res do Sistema Federal	Física	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-
	Química	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-
	Biologia	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-
	Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x
	L. Estr. Mod.	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x
	L. Clássica	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-
	Desenho	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-
Disciplinas Indicadas pelos Estabeleci- mentos	1ª optativa	x	-	x	-	x	x	-	x	-	x
	2ª optativa	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x

NOVOS CURRÍCULOS PARA O ENSINO MÉDIO. Revista Brasileira

de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, INEP/MEC,

v. 37, n. 85, p. 136-156; jan., 1962.

rículo do ciclo colegial, a disciplina História é indicada pelo Conselho Federal de forma abrangente, sem especificar seu estudo em Geral ou do Brasil. Aparece nos dois primeiros anos do referido curso, em todas as hipóteses, à semelhança da disciplina Português, o que evidencia a importância que lhe foi conferida. (Vide Quadro 02)

A operacionalização das indicações apontadas, referentes ao ensino da História serão, analisados a seguir, nos colégios alvos desta pesquisa.

Quanto ao ensino profissionalizante público, observou-se que não teve grande abrangência neste Município. Ele limitou-se à criação do Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI), estruturado em 1950 - cujo funcionamento efetivou-se em 15/01/51, tendo sua primeira turma concluído a aprendizagem em 15/02/53 (Benassi, 1986) - e, por ocasião da implantação da Lei 4.024/61, à criação do Colégio Comercial Estadual de Londrina, pelo decreto 11.067, de 13/03/63, que funcionou no período noturno, na Vila Casoni, no Grupo Escolar Dr. Willie Davids, objetivando atender uma clientela diferenciada, voltada para o setor terciário, já bastante desenvolvido nesse período.

No início dessa década, o curso colegial já era ofertado em dois colégios: Vicente Rijo e Instituto de Educação, sendo que na segunda metade desse período mais duas instituições de ensino foram acrescentadas à rede escolar, oferecendo esse curso: o Colégio de Aplicação e o Colégio

Marcelino Champagnat.

Ao permitir flexibilidade aos currículos, a Lei 4.024 possibilitou inovações; porém, os colégios acima citados não as viabilizaram de todo, ocorrendo apenas uma redistribuição da carga horária, objetivando a organização de cursos preparatórios para o terceiro grau, centrados em três áreas, com exceção do Instituto de Educação que tinha como objetivo precípuo a formação de professores, logo, de suposto cunho terminal.

Em face dessa abertura conferida pela lei, no Colégio Vicente Rijo, o antigo científico foi reestruturado, oferecendo três cursos acadêmicos: Colegial - Ciências Físicas e Matemática; Colegial - Ciências Biológicas; Colegial - Ciências Sociais. Aos dois primeiros cursos foram determinadas apenas duas aulas semanais de História Geral, no primeiro ano. Ao terceiro curso, doze aulas, assim distribuídas: três aulas de história do Brasil na primeira série, três aulas de História Geral (Antiga e Medieval) na segunda série e seis aulas de História Geral (Moderna e Contemporânea) na terceira série.

Observa-se, portanto, uma diminuição de carga horária da disciplina, nos dois primeiros cursos, com uma concentração maior no Colegial - Ciências Sociais. Visando a uma profissionalização ao nível de terceiro grau, essa nova diretriz abre uma brecha para sua própria reforma Lei 5.692.

Pelo exposto acima, observa-se que, com a implantação da lei 4.024, ocorreu uma modificação na grade curricular, exigindo uma redistribuição dos conteúdos, coerentes com a nova carga horária, conforme se procurará evidenciar.

2.1.2.1 - Colégio Vicente Rijo

a) Colegial Biológico e Matemático

A disciplina História Geral continuou, como se viu, sendo ofertada nos três cursos do Colégio Vicente Rijo, havendo diferença, apenas, na carga horária. De um modo geral, os conteúdos foram, na primeira série do Colegial Biológico e Matemático, assim distribuídos: História Moderna e Contemporânea - das "Instituições Nacionais do Mundo Moderno" à "2ª Guerra Mundial", com a introdução de tópicos - "Doutrinas Econômicas", "Marx e o Socialismo Científico", "Socialismo Cristão" - mantendo, porém, a linearidade, como se observa de forma explícita, nos seguintes registros: "Revolução Industrial - causas e consequências", "Revolução Russa - causas e consequências".

Essa prática era utilizada, porque facilitava a compreensão dos alunos, conforme o relato de M. A. :

"Na aula de 2º grau, nos primeiros anos, eu ainda dava aquela aula didática do livro de classe; depois de algum tempo, dois anos talvez, estudando com mais uma colega da época, descobrimos um outro método que se tornava muito mais fácil. Verificamos que para ensinar a Guerra Mundial era muito difícil, e no novo método tornou-se uma facilidade muito grande, o aluno ficava satisfeito e realmente aprendia; esse método era simplesmente desenvolver a análise crítica; desenvolver causas e conseqüências, uma coisa que não nos tinham apresentado na Universidade e que nós aprendemos sozinhos, procurando um caminho para melhorar o ensino de História que a gente gostava bastante"

b) - Colegial Ciências Sociais

Apenas no Primeiro Colegial - Ciências Sociais - era ministrada a disciplina de História do Brasil, com três aulas semanais. Observa-se a partir dos registros nos diários de classe, que havia uma preocupação em chamar a atenção do aluno para a importância da disciplina, pois as primeiras aulas eram reservadas ao desenvolvimento do tema "Importância do conhecimento da História do Brasil" e, após isso, o

conteúdo era registrado a partir de uma introdução à História de Portugal, seguida de Brasil Colônia, Império e República até 1930, finalizando com algumas questões atuais. O programa era vasto e, embora abordasse alguns aspectos econômicos, sob o enfoque dos ciclos econômicos, a maior ênfase era conferida à história política, com especial destaque à conquista territorial. Como inovação, verificou-se a introdução de alguns tópicos referentes ao estudo da sociedade - "Vida econômica e pirâmide social" e "A nova sociedade brasileira". Quanto à população indígena, era simplesmente apresentada na perspectiva de a "Origem do Homem americano" e "Sua influência na formação do povo brasileiro". A população negra era trabalhada rapidamente sob os temas "Etnia do negro" e "Quilombo dos Palmares".

Como questões atuais encontravam-se registradas: "Economia no Brasil - agricultura e indústria", "Economia energética", "Política brasileira - desenvolvimento social". No sentido de uma nova abordagem, havia o registro de uma questão problematizadora: "Questões sobre o Descobrimto: a Carta de Caminha".

Nas segundas séries eram ministrados os conteúdos de História Antiga e Medieval, com ênfase para os Impérios do Oriente (Próximo, Médio e Extremo), Antiguidade Clássica e Idade Média Européia.

Na terceira série eram retomados os conteúdos de História Medieval e apresentados os de História Mo-

derna e Contemporânea. Observa-se a preocupação com o ensino de História da América, no sentido da introdução do tópico: "Independência das colônias latino-americanas", desenvolvido em inúmeras aulas; outra inovação, tentada por um professor, foi a introdução de tópicos mais próximos da atualidade - "Guerra do Vietnã", "Crise Húngara", "Crise Cubana", "Atualidade na América Latina".

No geral, constata-se que, embora fossem desenvolvidos alguns tópicos econômicos, a ênfase continuava sendo dada à história política.

2.1.2.2 - O Instituto de Educação de Londrina

Não foi possível fazer uma análise dos conteúdos registrados nos livros didáticos, no período que antecede a Lei 4.024, pela não existência de material; acredita-se que tenham desaparecido em razão das inúmeras mudanças de domicílio que a escola realizou.

Na vigência da Lei 4.024, o Instituto de Educação de Londrina ofertava, no primeiro ano do curso normal, duas aulas semanais de História do Paraná e, no segundo ano, duas de História do Brasil.

Os conteúdos básicos desenvolvidos em História do Paraná estão registrados sob os títulos: O indígena brasileiro (origem, classificação, usos e costumes), O indígena no Paraná, Os tratados de limites, Os caminhos, As expedi-

ções e o povoamento (castelhano e português), A redução jesuíta de Guairá, A emancipação política, Os ciclos econômicos paranaenses, A imigração, O episódio Cormorant, A propaganda republicana, O Paraná na Revolução Federalista, a Campanha do Contestado, A Revolução de 1930, O Paraná e o período republicano e Aspectos da História de Londrina.

Observa-se, na programação acima transcrita que, embora tivesse sido dada ênfase aos fatos políticos, também eram trabalhados alguns conteúdos de cunho sócio-econômico. No que diz respeito à escravidão negra, sua abordagem está reduzida a um tópico - O episódio Cormorant -, apresentado na perspectiva da intervenção inglesa na política nacional. Com grande destaque em termos de aulas dadas, aparece o registro da população indígena.

Em se tratando da História de Londrina, seu conteúdo era desenvolvido sob a forma de pesquisas e visitas ao museu e a órgãos públicos, visando, com isso, a preparar a futura professora para trabalhar, no curso primário, o estudo do Município.

A disciplina História do Brasil, mais parecendo uma Educação Moral e Cívica, era introduzida através de conteúdos relacionados ao conceito de cidadão - idéia de Pátria, Nação e País - deveres cívicos e sociais do homem, conceito e formas de governo, as Constituições, símbolos nacionais e interdependência dos povos. Só após o trabalho com esses temas, eram apresentados os conteúdos específicos de

História do Brasil, demonstrando, na prática, a influência do modelo de ensino liberal, com ênfase na formação do cidadão.

Refletindo esse modelo, o trato dado à matéria evidencia uma postura liberal, já presente tanto no discurso do P.R.P. (Partido Republicano Paulista), como na proposta modernizadora difundida na década de 20, exaltada pelos escolanovistas. Somou-se a isso a orientação advinda do Ministro Capanema, através das leis orgânicas (década de 40) no sentido de uma formação cívica da juventude.

Quanto aos conteúdos específicos da disciplina, apresentavam-se vinculados à história política, como se pode notar nos temas levantados: Tentativa de emancipação política, A vinda da família real para o Brasil, Independência do Brasil, Regência e Abdicação de D. Pedro I, Guerra do Paraguai, entre outros.

O Colégio Marcelino Campagnat e o Colégio de Aplicação mantiveram a mesma proposta de ensino do Colégio Vicente Rijo, salvo pequenas modificações na carga horária, visto terem surgido do desmembramento deste colégio - vide Capítulo I. Quanto às modificações em seus programas de ensino, apenas ocorreram quando da implantação da lei 5.692/71.

Quanto à abordagem didático-pedagógica, nos colégios pesquisados, não foram introduzidas modificações, permanecendo a aula expositiva acrescentada de provas, arguições e raras pesquisas bibliográficas, com exceção do curso

de Magistério (IEEL) ao trabalhar a história de Londrina. Do material instrumental, como principal apoio pedagógico, o livro didático continuava a ter papel preponderante.

2.1.2.3 - Análise dos livros didáticos de História

Na análise dos livros didáticos de História, utilizando-se da metodologia já indicada quando se tratou do período antecedente à Lei 4.024, verificou-se que, na vigência da referida lei, os professores responsáveis pela disciplina continuavam a recomendar livros dos mesmos autores, já analisados, para serem usados em sala de aula ou para consulta, segundo depoimento dado por eles quando entrevistados. Os únicos que não constaram do período anterior foram o de História Geral de Joaquim Silva e J.B. Damasco Penna e o de História do Paraná de Ruy Christovam Wachowicz.

Na análise do livro de História Geral de J. Silva e J.C. Damasco Penna o conceito de História é apresentado como o relato da história da humanidade, desde as épocas mais remotas até hoje. Inserido no próprio conceito trabalham com a questão do tempo, o qual é dividido segundo acontecimentos notáveis. Portanto, seguem a periodização tradicional. Para eles, o tempo é comparado à medida objetiva "quilômetro". É, por conseguinte o avesso do espaço escandido pelas modificações técnicas. A pretensa objetividade da medida de tempo apresentada pelos autores, é fundada no progresso

linear.

"Desde quando o homem aprendeu a dominar os ares com o avião? Quando ocorreu a primeira locomotiva? (...) em que época viveram Moisés? Alexandre (...) Pasteur, Marconi? A História responde à essas perguntas com as datas, que localizam ou situam os fatos no tempo, dando-nos idéia da sua distância de nossos dias, assim como os marcos quilométricos das estradas assinalam as distâncias entre diferentes localidades" (Silva; Penna, 1970, p.13).

Tratando-se da verdade histórica, os autores vinculam-na ao papel do historiador:

"... a História, como qualquer ciência, acostuma à honestidade: o historiador tem o dever de buscar a verdade, e só a verdade; e tem o dever de ser imparcial" (Silva; Penna, 1970, p.18).

Para que isso ocorra, o conhecimento histórico - de acordo com os autores - deve ser elaborado a partir das fontes históricas (documentos), pois estas garantem a neutralidade e a objetividade do pesquisador.

Estas características marcam a linha tradicional historiográfica que procura arrolar os acontecimentos dentro de um enfoque objetivo, mediante rigorosa crítica em termos de verdade.

Quanto às atividades didáticas o livro em questão apresenta apenas, no final das unidades, alguns questionários que exigem respostas descritivas, contidas no texto e poucas sugestões de pesquisas bibliográficas, adotando, assim, o modelo do processo cognitivo positivista.

A análise do livro de História do Paraná obedece os mesmos critérios adotados no tratamento dado à História do Brasil. A obra enfocada é História do Paraná, de Ruy Christovan Wachowicz - livro básico utilizado no curso de Magistério, segundo os professores entrevistados, que o complementavam com textos de outros autores.*

Nesta obra, merece destaque o fato de Wachowicz a ter iniciado apresentando o silvícola do Paraná, abrangendo os seus múltiplos aspectos (primeira unidade), dan-

* A obra em sua 6ª edição foi aperfeiçoada e atualizada, sendo apresentada ao público, em 1988, complementada com novos temas. Referindo-se ao indígena, apresentava agora a "invasão branca" nas terras ocupadas pelos silvícolas e o destino dos mesmos desde o passado até o presente, indicando um levantamento de 1980 - sobre a localização dos postos em território paranaense. Quanto à escravidão negra, nota-se que nessa nova edição não a limita a uma única unidade, porquanto procura não apresentar uma exposição estanque e para tal, ao analisar as diversas atividades econômicas das regiões paranaenses, insere o elemento negro (Wachowicz, 1988).

do continuidade à sua exposição com a ocupação da terra.

O historiador apresenta os indígenas, baseado nos estudos realizados por Kroebe, por sua vez fundamentado em fatos ecológicos e geográficos. Kroebe distingue, ao tratar do homem pré-colombiano, quatro áreas culturais: a andina, a circum caribe, a da floresta tropical e a da floresta marginal. Wachowicz insere os indígenas paranaenses nas duas últimas áreas e sua distribuição em território do Paraná segue o mapa etno-histórico de Curt Nimuendajú (Wachowicz, 1967, p.1-2).

O autor não esquece de apontar alguns traços culturais, o legado e vestígios arqueológicos (sambaquis). Na segunda parte, embora tendo como tema central a obra dos jesuítas, não deixa de destacar a destruição das reduções e a conseqüente escravização indígena pelos paulistas (mamelucos).

Quanto à escravidão negra (décima parte), em termos de Brasil, é justificada pelo autor pela necessidade de mão-de-obra para a agromanufatura açucareira. Especificamente, no Paraná, a mão-de-obra escrava (negra) vai ser utilizada, inicialmente nas minas de ouro e posteriormente na agropecuária.

A intervenção inglesa no Paraná, ligada ao tráfico negreiro - Cormorant - merece um tratamento na mesma unidade, juntamente com a campanha abolicionista no Paraná e a substituição do trabalho escravo pelo do imigrante europeu.

Em relação aos elementos constitutivos da etnia brasileira, o autor não enaltece o colonizador em detrimento do nativo e do africano.

Cada unidade do livro é enriquecida com textos e documentos, possibilitando um maior aprofundamento dos temas tratados, sendo que no final das mesmas é apresentada uma sinópsse.

Quanto à segunda parte da análise referente à atividade didática, tem-se a dizer que Wachowicz nada sugere, deixando-a a critério dos professores, demonstrando assim ausência de preocupação com o direcionamento do processo de aprendizagem.

Ao se analisar o ensino de História (Geral e do Brasil), em Londrina, neste período, observa-se um tratamento diferenciado entre o IEEL e o Colégio Vicente Rijo. Enquanto que no primeiro constata-se uma preocupação com a formação cívica do educando, no segundo a preocupação está mais voltada para o domínio de informação, objetivando uma preparação para o terceiro grau.

O Colégio Vicente Rijo faz valer a liberdade conferida pela não obrigatoriedade de um programa oficial - graças à Lei 4.024 - e, assim, não acompanha com tanta rigidez o livro didático básico. Introduce tópicos que não constam dos livros indicados pelos professores e analisados neste trabalho.

Concluindo, acrescenta-se que o ensino de

História (Geral e do Brasil) na vigência da Lei 4.024, nos colégios analisados em Londrina, com algumas tentativas de inovações - colocação de novos tópicos - prendeu-se muito ao ensino tradicional de História. É a abordagem didático-pedagógica que, entre outros fatores, tais como adoção dos mesmos livros didáticos anteriores, mesma linha historiográfica, vai mostrar ainda a forte influência dos métodos tradicionais, pois foi mantido o mesmo modelo de aula e de avaliação.

Em razão dessas considerações, convém retomar o seu percurso desde as origens como disciplina escolar, para melhor compreensão dos conteúdos e práticas desenvolvidas em sala de aula.

2.2 - O Percurso da Disciplina de História no Ensino Secundário até a Implantação da Lei 5692/71

Da Lei Imperial de 15 de Outubro de 1827 até a implantação da Lei 4.024/61 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - um longo caminho foi percorrido pela educação brasileira, marcado ora por mudanças, ora por permanências. A primeira lei definiu vários aspectos da instrução pública nacional, mas a partir de 1834, por divergências ideológicas e diferenças sócio-econômicas regionais, o governo imperial teve sua atuação direta sobre a educação restrita à Corte, ficando esta matéria, nas demais localidades do Império, a cargo das

Províncias e da iniciativa privada. Respeitavam-se, entretanto, as normas constitucionais. Em 1962, com a implantação da lei 4.024, a educação foi sistematizada, através de normas gerais, em âmbito nacional, abrangendo os três níveis de ensino simultaneamente.

O ensino de História, portanto, no processo da educação brasileira desde o Império, foi regido por inúmeras leis; cada qual emanando concepções, conteúdos e práticas sob diversas influências, como se poderá verificar nos tópicos a seguir.

Para melhor compreensão do assunto apresenta-se um quadro de introdução da disciplina História nos currículos escolares franceses, pela grande influência da cultura européia no contexto nacional, em especial, no processo educacional brasileiro. No dizer de CARVALHO (1987, p.42):

"... o fim do Império e o início da República foi uma época caracterizada por grande movimentação de idéias, em geral importadas da Europa"

A influência francesa no ensino brasileiro ainda era freqüente no primeiro quarto do século atual. O maior número de alunos que completaram seus estudos secundários antes de 1931, aprendiam a ler o francês, idioma indispensável aos que buscavam ingressar nas carreiras liberais; e no caso de História Universal, adotava-se a "Histoire de la

Civilization" de Ch. Seignobos, em dois volumes, como ressalta Guy de Hollanda ao tratar dos programas e compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (Hollanda, 1957, p.104).

2.2.1 - A introdução da História como disciplina nos currículos escolares franceses

Até ser introduzida nos currículos escolares franceses, a História sofreu inúmeras transformações. Analisando seu percurso François Furet detecta as relações entre a história como arte, como filosofia e como ciência.

Na época clássica, relata FURET ([198-], p.109-110) a História se fazia presente em duas atividades intelectuais: na erudição, laica e eclesiástica e na filosofia. Os antiquários conhecedores de línguas desaparecidas e especialistas no Antigo ocupavam-se da erudição laica, limitando-se a comentar a História universal fixada pelos greco-romanos. No final do século XVII, tornaram-se críticos de História e passaram a escrevê-la, dando aos materiais (fontes) com os quais trabalhavam - inscrições, parte de monumentos, moedas - o valor de elementos dela constitutivos. Quanto à crítica de documentos, teve início com a integração desses diferentes tipos de fontes, objetivando a busca do verdadeiro.

Por sua vez, no campo da erudição eclesiástica, a História desenvolveu-se levada pela necessidade da

Igreja de inventariar e exaltar o conjunto de tradições cristãs, em confronto com a corrente protestante.

O Renascimento também provocou uma série de mudanças no seu percurso. A cultura clássica deixa de ser passado, é vista como presente e a História não como um recomeço, mas, um progresso. A História da civilização é então escrita com o objetivo de levar à compreensão do seu tempo: o presente.

As mudanças, entretanto, não possibilitaram a queda das barreiras que a impediam de ser ministrada nas escolas. Em primeiro lugar, por apresentar-se em dois tipos de atividades intelectuais complexas para o nível de aprendizagem dos adolescentes e restrita a um grupo limitado de iniciados: a erudição e a filosofia. Em segundo, porque o monopólio intelectual exercido pelos jesuítas permitira apenas o conhecimento da História Sagrada e das leituras de Cícero, portanto, uma História vinculada ao ensino de latim.

Em meados do século XVIII, entretanto, houve um descontentamento em relação aos colégios jesuítas. Seus métodos foram condenados pelos parlamentares* franceses

* Nessa atmosfera o Procurador-Geral do Parlamento da Bretanha, La Chalotais, publicou em 1763, o seu "Essai d'éducation nationale", no qual defendia a laicidade da educação e um sistema de ensino nacional (Hans, 1971, p. 231).

e foi solicitado o uso do francês como veículo de ensino e a inclusão das matérias de História e Geografia, nacionais (Hans, 1971, p.230-232).

Tal movimento resultou na supressão da Companhia de Jesus e provocou uma grande discussão sobre o sistema educativo nacional. O lugar dos jesuítas foi tomado pela nobreza de toga, que passou, assim a liderar uma educação controlada pelo Estado. A proposta educacional era agora de inclusão nos programas escolares de uma História de França, que despertasse o sentimento nacional e garantisse o contrato original entre a nação e o rei.

O ensino de História é ampliado, mas não se revela ainda como disciplina regular. Apresenta-se um ensino intitulado História Moral, ligada à História Filosófica. Seu grande avanço está na quebra do vínculo com as línguas antigas.

No período da Revolução Francesa, Condorcet reorganiza o ensino nacional em função de uma classificação "filosófica" do conhecimento.

A disciplina História passa a fazer parte do bloco das ciências morais e políticas e apresenta-se acompanhada pela cronologia e pela geografia. Os ideais de liberdade e igualdade não permitiam a inclusão de uma História nacional, mas, sim

"... uma reflexão sobre a evolução dos povos e

das civilizações, um estudo do passado indispensável para a análise do progresso da humanidade nas vias da razão" (Furet [198-], p.120).

Durante o Primeiro Império (Napoleônico) a História tornou-se desinteressante para os objetivos políticos de então e passou a ser circunscrita ao ensino de latim. Com a Restauração, foi definitivamente instituída nas escolas e, pela primeira vez, mostrou-se como um ensino sistematicamente cronológico,* despido, porém, por influência dos ultra-realistas, dos conceitos de progresso, democracia e nação, na tentativa de fazer ressurgir o direito divino, sublinhando a dupla tradição: católica e dinástica da França.

Em 1830 a História encontra seu momento propício, pois o regime de Orleans tem por legitimidade tanto o antigo Regime quanto o da Revolução Francesa. Restabelece-se, portanto, através do ensino de História, a união entre o passado e o futuro.

A partir de então, a História e o seu ensino, mesmo gerando conflitos políticos e polêmicas, permane-

* A periodização adotada na França, ainda se faz presente nos currículos brasileiros, denotando sua influência na educação nacional. O "Moderno" acaba em 1789, portanto, com a Revolução Francesa, dando início ao "período Contemporâneo", como se isso fosse uma evidência universal.

ceu no centro da pedagogia francesa. As modificações nos programas vão ocorrendo, o campo escolar torna-se, aos poucos, mais abrangente. Nesse momento, a História não se restringe apenas à genealogia da nação, é enriquecida com a introdução de estudos econômicos e sociais, reveste-se de cientificidade.

Como conhecimento do passado da nação, a História é introduzida nas séries iniciais com a função de formar o juízo e o patriotismo nas crianças francesas, que na análise de FURET ([198-], p.131) "Forma, em cada um dos Franceses, o cidadão".

Victor Duruy cria, em 1866, a Escola de Altos Estudos para desenvolver em França a investigação, embaçada na transmissão de método rigoroso e de um saber crítico, do mestre para o aluno, refletida na produção historiográfica.

Em decorrência disso, o ensino fundamenta-se a partir desse período, em uma concepção conhecida hoje como "História Tradicional", contendo traços que remontam ao positivismo e ao idealismo alemão.

Entim, para existir como disciplina escolar, teve que sofrer várias mutações, até se constituir em um saber intelectualmente autônomo, socialmente necessário e tecnicamente viável.

2.2.2 - A concepção "Tradicional de História"

Para melhor compreensão dessa concepção se faz necessário observar alguns pontos da elaboração do positivismo e do idealismo alemão no contexto de suas escolas.*

Da justaposição dessas correntes (positivismo e idealismo) ocorreu o surgimento da hoje chamada "História Tradicional". Do positivismo recebeu a preocupação de tornar a História algo mais comprovado e científico, pela busca de fatos e pelo estabelecimento de relações precisas entre o documento e a narração - ciência aplicada. Do idealismo alemão** recebeu a tendência de dar primazia ao particular, às estruturas, aos acontecimentos individualizados, às situações existentes e concretas em um determinado tempo e lugar (Trindade, 1983, p.31-32).

* No século XIX as teses de Leopold von Ranke penetraram na França através das obras de C. Langlois e C. Seignobos, das quais "Introduction aux études historiques (1898)" definiu os princípios da História como disciplina escolar.

** TRINDADE (1983, p.25) afirma que os seguidores dessa corrente "viam as idéias, as teorias, o conhecimento e o esforço individual como o veio principal da História. Logo, toda fundamentação dessa corrente estava na força das idéias, que anulavam o poder dos indivíduos pela valorização primordial da vontade dos grandes personagens históricos".

A "História Tradicional", embora resultante de concepções divergentes, conseguiu estabelecer uma série de proposições, objetivando o conhecimento dos fatos em si mesmos: preocupação com o documento submetido a um rigoroso tratamento científico; dissociação do passado das paixões do presente, encetando a narração objetiva do acontecimento histórico; fundamentação da elaboração histórica em fontes contemporâneas; observação de princípios críticos adequados, na interpretação das fontes históricas, através da utilização do método filológico; valorização de consulta a arquivos e documentos*, em detrimento das Histórias Gerais como fontes principais; aceitação das ciências auxiliares como instrumentos de pesquisa.

Estas proposições levaram a História a apresentar-se como simples encadeamento de fatos isolados, irrepetíveis, interpretados pelo historiador com a máxima neutralidade, valorizando-a como processo científico, seja pelos métodos de pesquisa, seja pela investigação das fontes, pois, para tal, foram desenvolvidos processos críticos muito apurados.

* A valorização excessiva "dos fatos" descritos pelos atos oficiais, crônicas e pelos memorialistas fizeram prosperar a história política (predomínio desse enfoque em detrimento dos demais).

Finalmente, observa-se, nesta concepção de História, o encontro entre a excessiva valorização do documento e a neutralidade do historiador, assim como ausência da síntese histórica, ainda hoje objeto de discussão.

Em suma, a "História Tradicional" é marcada pelos seguintes caracteres: seu objeto é o fato inédito, e seu estudo limitado ao passado considerado em si mesmo; apresenta-se em um tempo linear; sua preocupação centra-se no indivíduo, em suas ações, dando ênfase, portanto, à História dos eventos políticos diplomáticos e das elites. Mostra-se em uma justaposição de elementos dissemelhantes, a história-quadro, cuja explicação se dá pela falta de interação dos diversos fatores constitutivos do suceder histórico (Cardoso, J. apud Trindade, 1983, p.67)

O modelo ditado pela "História Tradicional" no campo da historiografia vai se refletir no ensino, principalmente através dos livros didáticos.

Quanto à questão didático-pedagógica, buscou-se como referencial a reflexão de SCHAFF (1987, p.71-91), que apresenta através de estudos epistemológicos, três modelos representativos do processo cognitivo, nos quais se enquadram: o positivismo, o idealismo e o marxismo. Ao analisar o ensino conhecido como "História Tradicional", observa-se que o mesmo contém características dos dois modelos: do positivista e do idealista.

O primeiro modelo discutido pelo autor Co

positivismo) considera o objeto do conhecimento como elemento ativador do aparelho receptivo do sujeito; sujeito este passivo e contemplativo - cópia fiel do objeto; na concepção de Popper: "teoria da consciência-recipiente" (Popper apud Schaff, 1987, p.74).

No segundo modelo predomina a visão subjetiva própria do idealismo. Cabe ao sujeito construir a realidade; "o objeto do conhecimento desaparece, mas o papel do sujeito ganha por isso mais importância" (Schaff, 1987, p.74).

Convém observar, no entanto, que nos dois modelos o sujeito apresenta-se como a-histórico, isto é, isolado da sociedade, por conseguinte abstraído da cultura.

A "História Tradicional" - do positivismo - apresenta o processo do conhecimento, no qual o aluno mostra-se em sua passividade e - do idealismo - conteúdos que enfatizam o enfoque político centrado nos grandes vultos.

No Brasil, o ensino de História foi introduzido de acordo com essa abordagem que será evidenciada a seguir.

2.2.3 - Introdução da História como disciplina nos currículos escolares brasileiros

Pela ausência de sistematização do ensino em nível nacional, foi o Colégio D. Pedro II a instituição que serviu como modelo educacional para o país, até a década de

30, quando da Reforma Francisco Campos (1931) que, entre outras medidas, equiparou todos os colégios secundários oficiais e particulares ao citado colégio, mediante inspeção federal.

O que se sabe, portanto, sobre a introdução do ensino de História, como disciplina regular, no Brasil, está vinculado ao Colégio D. Pedro II que, em 1838, em seu primeiro regulamento "determinou a inserção dos estudos históricos no currículo a partir da sexta série" (Nadai, 1986, p.106).

Apresentou-se, de início, no Colégio D. Pedro II a questão da ausência de um compêndio, como ressaltou Justiniano José da Rocha - encarregado de ministrar o primeiro curso de História Pátria - na sessão do Instituto Histórico e Geográfico realizado em fevereiro de 1840. Assim, propôs, na ocasião, que fosse indicada uma comissão para organizar textos sobre a História Pátria. A comissão criada nada produziu. A solução para o problema foi encontrada pelo próprio colégio ao adotar provisoriamente a obra de Henrique Luis de Niemeyer Bellegarde "Resumo da História do Brasil" (Dória apud Viana, 1953, p.38).

Como já foi salientado, o ensino desta disciplina sofreu influência francesa, principalmente na adoção de compêndios, aqui traduzidos. Inclusive os alunos que pretendessem seguir carreiras liberais deveriam aprender a ler corretamente o francês, e através dessa língua estudar a His-

tória Universal nos compêndios de Seignobos e no "Cours d' Histoire" de Albert Mallet (Hollanda, 1957, p.104). Quanto à História Pátria, apresentava-se identificada à História Européia tanto por sua linearidade, quanto por seu modelo explicativo centrado no personagem, o que remonta ao idealismo alemão.

Percebe-se que o modelo adotado para o ensino de História caracterizava-se pelos cânones positivistas que davam cunho próprio à História Tradicional. Isto se explica pela influência desta corrente nos meios intelectuais brasileiros.*

No que diz respeito à autonomia da disciplina História do Brasil, apenas em 1857 um novo plano de estudos do Colégio D. Pedro II criou uma cadeira de História e Corografia do Brasil, a ser ministrada no quarto e quinto anos do curso. Foi, no entanto, diminuta a sua participação no

* O fato do modelo positivista do ensino de História ter sido introduzido no período monárquico, apesar de a ordem política vigente mostrar-se impregnada pelo liberalismo, deveu-se a D. Pedro II ser tolerante para com esta concepção, por ter acentuado espírito científico. Contudo, foi com a implantação da República que as idéias positivistas tomaram vulto significativo, especialmente influenciadas por Benjamin Constant, que foi Ministro da Instrução Pública nesse período.

exame de preparatórios de história.*

Merece destaque o fato de Capistrano de Abreu ingressar, em 1883, no corpo docente do colégio criando pelo seu empenho, novas perspectivas para o ensino da disciplina.

A corrente liberal, por sua vez, introduziu no ensino de História do Brasil conceitos muito em voga na Europa, tais como: Nação, Pátria, Nacionalidade e Cidadania, adequadas, porém, às julgadas necessidades brasileiras.

A ênfase dada a idéia de nacionalidade deveu-se, no caso, à constatação da presença, na população, de grande contingente de imigrantes, despertando na intelectualidade do país a preocupação com a construção da nacionalidade brasileira, a partir da educação. Já em 1906, Silvio Romero,

"alertava para o perigo de se criar nacionalidades outras dentro do Brasil e propunha como estratégia de ação, por exemplo, o aproveitamento por todos os meios imagináveis do proletariado nacional, que seria transformado em elemento colonizador perto do estrangeiro para educar-se com ele no trabalho e, em troca, contribuir para o seu abasileiramento". (Romero apud

* Eram exigidos aos estudantes, que não pertencessem ao citadão Colégio, 47 pontos de História Geral e apenas 10 de História Pátria conforme relata VIANA (1953, p. 39).

Schwartzman; Bomeny; Costa, 1984, p.72-73).

Nos primórdios da República, não se verificou por parte do Estado, qualquer projeto com os assuntos vinculados à educação em nível nacional. Se, já no Império, o discurso republicano chamava a atenção para a necessidade de, através da educação, tirar o povo da ignorância, na República Velha, essa mesma preocupação fazia parte das aspirações por uma sociedade desejada como instrumento modelador, e portanto, capaz de traçar os rumos da sociedade brasileira. No entanto, na prática, salvo a criação do Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, de curta duração e alguns ajustes na distribuição das disciplinas por série, nada mais se fez.

O projeto político dos republicanos paulistas, formalizado através do Partido Republicano Paulista, analisado com propriedade por SALLES (1986), revela um ideário fundamentado na rearticulação do liberalismo e pode ser tomado como exemplo, para explicação do modelo que pretendia operacionalizar a reconstrução da sociedade brasileira, e que deveria ter como peça central a educação.

A proposta democrática dos republicanos foi engendrada no bojo das transformações da sociedade brasileira e ganhou conotação de instrumento político do desenvolvimento do capitalismo no país. Caberia ao Estado Republicano, portanto, a tarefa de instituir uma ordem social capaz de conciliar capital e trabalho. A República tinha que ser ne-

cessariamente a melhor garantia para a paz e a ordem.

Desta proposta da qual participaram não apenas educadores, mas a intelectualidade brasileira, foram elaborados inúmeros conceitos: os de Trabalho, Nação, Estado, Cidadania, entre outros. Isto porque, o trabalho sendo condição para a ampliação e reprodução do capital precisava ter sua noção ideológica redimensionada; para tal, no discurso republicano, passou a ser apontado como dotado do poder de criar a riqueza e elemento motriz no processo de desenvolvimento, voltado para o progresso da Nação e conseqüente bem-estar social. Deixou de ser um ato degradante* para ganhar na escala de valores um lugar nobre e altamente positivo. Agora é através do trabalho que se torna possível o acesso à propriedade com todos os seus benefícios sociais (Salles, 1986, p.55-

* A colocação, degradante, se dá em razão da contraposição trabalho/escravo, trabalho/livre. Defendendo seus ideais liberais os republicanos afirmavam que com a concretização da República em forma de governo, a instituição da escravidão deixaria de existir, isto porque, se a monarquia a legitimava, com o seu desaparecimento a escravidão também teria seu fim, porquanto República e escravidão, nesta fala, são excludentes. Apresentavam os republicanos uma contradição entre o discurso e a prática, pois enquanto a República não era constituída continuavam explorando o trabalho escravo e poucos levantaram a bandeira da abolição (Salles, 1986, p.59).

57).

A democracia republicana não se apresentou como expressão do social, mas sim como um instrumento modelador do social, tendo como pressuposto teórico o conhecimento científico, o qual lhe possibilitou a elaboração de regras e normas configuradoras da realidade.

Por sua vez, as medidas institucionais pretendidas pelos republicanos representavam a necessidade da classe de reformular, por meio do controle do Estado, as relações de dominação, legitimando-as. Em vista disto, essas medidas se justificavam pelo fato de estarem adequando o Estado aos tempos modernos e devolvendo ao povo a condição de ser político.

Assim, o Estado passou a ser entendido como elemento regulador, por excelência, do corpo social, por quanto detém como função primordial o direito de defender e manter a independência entre as diversas esferas nacionais, sempre preservando o princípio de harmonia social.

Ao defenderem a igualdade entre os homens, os republicanos se viram na contingência de buscar o elemento que tornasse viável essa realidade. Para tal, elegeram o Estado como legítimo representante da identidade individual, e na educação viram o veículo construtor e modelador de uma mentalidade não só capaz de se harmonizar com essa concepção, como também de propagá-la e defendê-la. Era necessário, conseqüentemente, esclarecer o povo formando-lhe a consciência na-

cional, que possibilitaria aos indivíduos a compreensão da necessidade de um Estado que os representasse e agisse como elemento catalisador do ideal comum disperso no social. Em decorrência disto, o Estado é apresentado como órgão especial do Direito, elemento regulador, tendo como função "promulgar e aplicar a lei", colocando-se acima das classes ao preservar a comunhão de seus interesses, em nome do progresso da Nação (Salles, 1986, p.64-73).

Como já foi dito, a educação ocupa um lugar de destaque no discurso republicano, que atribui à escola a tarefa de formar um povo consciente, verdadeiramente livre e convicto da necessidade de um Estado que o represente. Essa compreensão do Estado como elemento catalisador do ideal comum tornaria os indivíduos unidos em torno dele e aptos para o exercício político, o que lhes tornaria possível o estatuto da cidadania. Ora, a expressão política do povo é a Nação que consubstancia a união do povo em torno de um ideal comum; logo, o povo instituído na Nação, tem no Estado o centro de poder regulador da sociedade. Nesse discurso, a República devolve ao povo seu lugar e função no corpo da sociedade e a educação torna-se instrumento de liberdade, pois garante ao indivíduo a condição de cidadão, o que pressupõe direitos e deveres.

Em suma, os republicanos, embora admitindo os interesses individuais, reduzem-nos a um único - o bem-comum - e, identificando com a Nação o querer do povo revelam

em seu ideal democrático a aceitação de normas que fazem da democracia um "instrumento modelador do social". Torna-se, assim, a educação o instrumento que faz da vontade da classe a vontade nacional.

"Desse modo, os republicanos transformam as suas necessidades nas da Nação. A sua vontade na vontade nacional. A democracia do povo e para povo na democracia da classe e para a classe" (Salles, 1986, p.139).

Já em 1901, pode-se constatar o papel modelador da educação no discurso de um dos ideólogos da República, Alberto Sales, publicado em "O Ensino Público", que defende como papel primordial da educação possibilitar a cada tipo de sociedade um modelo adequado à formação de seus membros, no sentido de exercerem funções inerentes ao contexto social no qual estão integrados, preservando, desta forma, a ordem e obtendo progresso. O autor evidencia a correlação entre estrutura e funções do aparelho político com o do escolar. Em suas palavras:

"Nas sociedades pertencentes ao tipo industrial em que se inaugura o regime da paz e da ordem, a educação se torna mais intelectual e moral; porque o seu objetivo é preparar o operário e o artífice, o profissional e o artista, órgãos do comércio e da indústria. Há, pois, uma relação

Íntima e permanente entre as modificações que se operam na estrutura e nas funções do aparelho político e as que se efetuam, paralelamente, na estrutura e funções do aparelho escolar" (Sales apud Paim, 1984, p.463).

Entretanto, segundo CARVALHO (1987, p.42-45), com a implantação da República não houve grandes transformações, pois concentrava-se no liberalismo os princípios ordenadores da ordem social e política, e este já havia sido implantado, em quase toda sua extensão, pelo regime imperial. Quanto à cidadania, no que se refere aos direitos políticos, as reformas eleitorais pouco acrescentaram ao que já existia, sendo que em 1881 foi introduzida no processo eleitoral a eleição direta e a exigência de alfabetização, fato que impediu a expansão do eleitorado. Na República, tal exigência foi mantida, provocando uma distinção entre sociedade civil e sociedade política. Distinção esta advinda da Constituição do Império, que até a reforma de 1881 era embasada no voto censitário classificando os indivíduos em: cidadãos ativos, com direitos civis e políticos e cidadãos inativos ou simples, possuindo apenas direitos civis (Carvalho, 1987, p.43-44).

O direito de voto era, portanto, concedido,

"àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar a sua preservação. No Império como na República, foram excluídos os pobres (seja pelo

censo, seja pela exigência da alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré, os membros de ordens religiosas. Ficava fora da sociedade política a grande maioria da população" (Carvalho, 1987, p.44-45).

Se a Carta Imperial instituíra como obrigação do Governo o provimento da instrução primária, embora não tirasse do analfabeto o direito de voto, na República a obrigação do Governo Central de alfabetizar foi esquecida, e o analfabeto impedido de votar. Paradoxalmente, na República a ordem liberal ganhou dimensão "profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização" (Carvalho, 1987, p.45).

Embora defendessem os princípios do liberalismo clássico, percebe-se uma conciliação entre os princípios positivistas e os liberais. Ainda que tais princípios tivessem se mostrado excludentes, na verdade, dentro do ideário republicano se harmonizaram para tornar realidade os propósitos da classe dominante, que manteve seu lugar no espaço do poder. Contudo, também é verdade que, a classe trabalhadora ao longo do tempo passou a ganhar força e a fazer sentir seus anseios. Este fato vai-se traduzir em processos de rearticulação que ocorrem no movimento liberal.

Na tese de doutorado de Miriam Jorge Warde, "Liberalismo e Educação", torna-se claro que essa articulação não se deu apenas em nível nacional, mas é uma carac-

terística do movimento do liberalismo, de modo geral. A,

"emersão do proletariado como força política obriga a burguesia a introduzir no interior de sua fala e de sua prática liberais elementos novos, no âmbito do econômico e do político" (Warde, 1984, p.29).

Coube ao positivismo fazê-lo, através do privilegiamento de uma ordem objetiva; proporcionou à burguesia dominante segurança, estabilidade e certeza (Warde, 1984, p.41).

Com o impacto causado pela Primeira Guerra Mundial, somado às experiências operárias do início do século, o mundo apresentava-se aos intelectuais de uma forma caótica, gerando-lhes inquietação e levando-os a considerar a necessidade de uma reformulação dos fundamentos da educação, pois esta seria, se renovada, o veículo do processo de estabilização social, possibilitando a "cooperação entre as classes sociais e as nações" (Monarcha, 1989, p.13). Em decorrência do exposto surge um movimento educacional europeu-norte americano conhecido como Escola Nova.

Por outro lado, no Brasil, com a proclamação da República surgia o cidadão com direitos civis e jurídicos, em decorrência da abolição dos privilégios de classe, religião, cor e outros. Almejava-se uma República liberal democrática, onde a manifestação da consciência nacional fosse um

fato; entretanto, como já foi evidenciado por CARVALHO, neste trabalho, tais direitos se viam cerceados pelas normas então vigentes.

Na década de 20 os intelectuais brasileiros conscientizaram-se de que a República de seus sonhos ainda não se concretizara. O que existia era, na verdade, uma República oligárquica-coronelística, fragmentada por interesses particulares de pequenos grupos. Segundo os intelectuais da época, tal situação impedia a construção de um interesse único nacional que tornasse possível a harmonia social, requisito indispensável para ingresso da sociedade brasileira no círculo das nações civilizadas do mundo ocidental. A partir daí, a educação que já havia sido vista como elemento modelador passa a ser encarada como a solução salvadora, pois possibilitaria a união de todos em torno de um interesse comum, no caso específico, o "progresso". Com este objetivo coordena-se um "Movimento de renovação educacional" - escolanovismo - vinculado às idéias de Decroly, Dewey, Claparède, entre outros, que partilhavam dos mesmos ideais de cooperação e estabilização social e cuja influência se fez sentir fortemente no país.

Este movimento que eclodiu na década de 20 foi gerado nas décadas anteriores. O livro de A. Carneiro Leão "A Educação" (1909) representou o marco inicial das idéias do movimento renovador, seguido de outras publicações como: "O Brasil e a Educação Popular" (1917), "Problemas da Educação" (1919) e "Deveres das Novas Gerações Brasileiras"

(1923). A estas publicações juntaram-se outras de novos adeptos com afinidades ideológicas: "Eduquemo-nos" (1922) de José Augusto, e, "Ensinar a Ensinar" (1923) de Afrânio Peixoto.*

Em busca de soluções mais consistentes, fundamentadas nos postulados da educação renovada, paralelamente às reformas que vinham sendo implantadas nos Estados (estadualismo)**, um grupo de educadores fundou em 1924 a Associação Brasileira de Educação. Desse grupo, entre outros, faziam parte A. Carneiro Leão, Delgado de Carvalho e Venâncio Filho. Pretendiam com a criação da ABE sensibilizar o poder público e a categoria dos educadores para a necessidade de se tomarem medidas concretas, visando à solução dos problemas educacionais. A ABE representava, por conseguinte, o compromisso de um grupo na luta pela renovação do processo educacio-

* Essa ideologia leva à uma luta no campo da educação, que vai culminar com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional", em 1932, e, estendendo-se, mais tarde, em torno da discussão do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 4.024/61 (Romanelli, 1985, p. 129).

** São Paulo (1920), Ceará (1922/23), Distrito Federal (1922/26 e 28), Rio Grande do Norte (1925/28), Pernambuco (1928), Minas Gerais (1927/28), Bahia (1928), Paraná (1927/28), neste estado a reforma foi levada a efeito por Lysimaco da Costa (Romanelli, 1985, p. 129).

nal até então vigente, tendo inclusive, com este propósito, realizado inúmeras Conferências Nacionais de Educação.

Os educadores escolanovistas apontavam para o ingresso da sociedade nacional na era moderna; amantes do progresso, lutavam pelo aprimoramento do homem brasileiro e por uma sociedade justa. Tinham como princípios norteadores da educação, o laicismo, a gratuidade, a obrigatoriedade, a co-educação dos sexos, a educação pública como dever do Estado, entre outros. Propunham uma educação compatível com uma civilização em mudança. Propugnavam uma revolução dentro da ordem, tendo na cultura o elemento de promoção humana e de ampla reforma das consciências. Tal concepção propiciaria a transição da sociedade de então para a modernidade capitalista sem o choque das classes*. Apontavam para a construção de um interesse único, no qual a modernidade se identificava com o processo da industrialização e esse com os interesses da Nação. Esse processo tinha como elemento dinâmico a motivação e não a coersão.

Adeptos da idéia evolucionista, acredita-

* Segundo CAPALBO (1978, p.78), os Pioneiros da Escola Nova não foram só criticados pelos Católicos, mas, igualmente, pelos adeptos da ideologia da luta de classes, para estes a proposição de solidariedade e de cooperação é utópica pois, "não leva em conta os antagonismos dos grupos sociais e os interesses das classes".

vam em um modelo progressivo da História (universal), no qual buscavam a compreensão da fase em que se encontravam as sociedades hegemônicas, e através dessa compreensão, estabelecer o porquê do atraso das sociedades periféricas. Tal concepção possibilitaria, assim, a elaboração de um programa político, social e cultural, dotado de alto nível pedagógico, que viabilizaria o ingresso do Brasil na modernidade capitalista - tendência do século.

Essa tendência, como já foi visto, apresentava-se como uma rearticulação do liberalismo, que passou a adotar elementos positivistas. Para os reformadores o atraso resultava de forças insubordinadas, conflitantes entre si, que impediam a harmonia social - ordem, condição de desenvolvimento técnico-científico, econômico - progresso. Tentando encontrar a divisão interna que existia no seio da sociedade, utilizaram-se de

"instâncias unificadoras como: a Lei, o Estado, o Direito, a Organização, a Família, a Ética do Trabalho, a Ciência, a Igualdade, a Liberdade e o Povo - Nação" (Monarcha, 1989, p.52).

Os princípios básicos e pré-determinados que impulsionaram o movimento de modernidade - ciência, industrialismo, democracia - precisavam ser disseminados entre o povo e para isso se fazia necessário adotar um programa de reformas com finalidades pedagógicas. Esses princípios eram ti-

dos como inquestionáveis e em si mesmos. O que importava não era teorizá-los, mas buscar os meios para a realização dos fins que lhes eram próprios. É natural, portanto, a afirmação de que a ciência não tem consciência em si mesma; ela é apenas um instrumento eficaz no projeto de transição para a modernidade. Cabia, assim, à instrução pública produzir as imagens da História progressiva e do burguês culto e capaz de direcionar seu destino sem o auxílio de outrem - sujeito universal, político, senhor do processo histórico. Em suma, a ciência educaria o cidadão, a indústria lhe possibilitaria trabalho e conseqüente realização pessoal e a democracia proporcionaria a liberdade para o exercício consciente da cidadania. Era preciso educar o povo porque esse se achava em estado de minoridade racional.

A atividade ideológica da Escola Nova brasileira enfatizou a concepção de tempo histórico linear, contínuo e homogêneo, portanto, a História progressiva; em outras palavras: "... as classes sociais deveriam submeter-se a um roteiro ditado pela razão na História, para instituir-se a modernidade capitalista" (Monarcha, 1989, p.124).

Conclui-se que os princípios liberais defendidos pelo escolanovismo aliados a uma prática política marcada pela contradição - idéias liberais operacionalizadas por medidas de ordem positivista - originaram uma pedagogia social direcionada a um objetivo primordial: o da regularização das relações sociais, condição indispensável para o pro-

gresso. Os educadores liberais, em seu discurso científico propuseram apenas uma solução conciliatória já contida no ideário republicano.

Embora a propagação dos conceitos elaborados pelos republicanos em seus discursos, assim como a proposta dos escolanovistas, mostrassem caber ao ensino de História do Brasil a modelação da consciência nacional, sua operacionalização tornou-se complexa, o que levou às diversas tentativas de reformulação desse ensino, ficando a disciplina à mercê de diferentes reformas, não atingindo, os fins propostos.

A disciplina, que era ministrada desde 1857 no quarto e quinto anos do curso secundário na cadeira de História e Corografia do Brasil, em 1901 teve seu estudo inserido nos conteúdos de História Universal, por exigência do código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, do Ministério de Justiça e Negócios Interiores. Essa situação foi mantida pela reforma de 1911, embora no Colégio D. Pedro II no ensino de História Universal se desse primazia ao estudo da América e do Brasil.

Somente em 1915, a História do Brasil adquiriu autonomia, quando foi estabelecida a disciplina no quinto e último ano do ensino secundário, situação que foi mantida até a Reforma Francisco Campos, em 1931, quando perdeu o caráter autônomo, integrando-se à História da Civilização que, desta forma, passou a ser trabalhada nas cinco séries do novo currículo ginásial. Tinha como objetivo estabelecer es-

treita vinculação entre o passado nacional e o americano e estes ao da humanidade. Porém, o número de conteúdos era muito extenso, sendo reservado aos tópicos de História do Brasil uma carga muito reduzida, prejudicando, portanto, este ensino.

No entanto, salvo a criação do Ministério de Instrução Correios e Telégrafo e algumas modificações na distribuição das disciplinas, tais reformas pouco acrescentaram ao panorama da educação nacional.

Após a extinção do Ministério, acima referido, de breve duração, em termos de instituição, a educação continuou à margem das medidas governamentais e foi vinculada ao Ministério de Justiça, como Departamento, até 1930, quando da criação do Ministério de Educação e Saúde.

Percebe-se assim, claramente, uma contradição entre os valores enfatizados pelo discurso liberal e a realidade do ensino, em função de sempre ter havido grande divergência entre os meios institucionais em relação aos valores preconizados pelos meios culturais. Essa divergência é muito bem analisada, segundo Romanelli, por Anísio Teixeira, para o qual a impossibilidade de concretizar institucionalmente os valores apregoados pelos liberais republicanos é causada pela alienação desses valores em relação à realidade, o que leva o sistema educacional a se utilizar apenas de um mero formalismo burocrático. Cumpridas as formalidades ficam concretizados os valores, mesmo que deles não se tivesse vivência.

A desigualdade de acesso da classe social desfavorecida às escolas superiores, o baixo padrão de ensino, a proliferação de escolas improvisadas apenas visando atender à demanda, colocam em inquestionável evidência a disparidade entre os "valores reais" e os valores tão ardorosamente proclamados no discurso liberal e ainda não plenamente concretizados (Romanelli, 1985, p.105).

A proposta dos republicanos em torno do discurso de uma Nação alicerçada em um ideal comum, visando ao progresso e à ordem social, vai-se sedimentar com a Revolução de 30, e passa a ser entendida como um projeto nacional-desenvolvimentista, no qual o Estado assume a função de planejador e adota medidas que favoreça a classe hegemônica, enquanto ao mesmo tempo procura conter as massas populares, através de um plano social de proteção ao trabalhador urbano e rural. Assim é que, da mesma forma como o Estado assumiu a criação de uma infraestrutura para a indústria nacional, como a Usina de Volta Redonda, a Hidrelétrica de São Francisco, criou, também o Ministério de Educação e Saúde (1930), o Conselho Nacional de Educação (1931) estabelecendo, conseqüentemente, "a possibilidade de melhor organização e controle sobre a educação do país" - como bem o diz FELIX (1986, p.22).

Vitorioso o Movimento de 30 e existindo, a partir dos Estados, a experiência acumulada no trabalho desenvolvido na década anterior, pelo "Movimento de Renovação Nacional", era de se esperar que os revolucionários tivessem

tudo pronto para atender ao que deles se esperava: educação como prioridade. A entrega do Ministério de Educação e Saúde a Francisco Campos pareceu confirmar essa tendência, principalmente porque este, juntamente com Mario Casassanta, haviam empreendido a reforma educacional do Estado de Minas Gerais.

Ainda em 1930, foi realizada com a presença do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro de Educação e Saúde, a IV Conferência de Educação objetivando discutir o problema da educação popular; para tanto havia sido solicitado aos presentes que examinassem a educação brasileira em todos os seus aspectos, já que era objetivo do governo revolucionário adotar as diretrizes emanadas da Conferência.

Das Conferências IV e V promovidas pela ABE, surgiram os motivos que levaram à redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, divulgado em 1932. Do confronto das idéias em debate resultou a formação de dois grupos: o dos católicos e o dos escolanovistas, provocando a radicalização de posições frente aos problemas educacionais. Os reformadores defendiam a gratuidade de ensino, a laicidade, a co-educação e o Plano Nacional de Educação; enquanto que o grupo liderado pelos católicos via na interferência do Estado na educação um perigo de monopólio, e na laicidade e co-educação, uma afronta aos princípios da educação religiosa (Romanelli, 1985, p.130).

Esse mesmo confronto reacendeu-se, com ou-

tra roupagem, quando da discussão, na década de 50, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No bojo das discussões, os diferentes atos do Ministro da Educação e Saúde, consubstanciados no que se conhece como "Reforma Francisco Campos" (1931), estabeleceram as diretrizes para a organização do ensino universitário e secundário. Quanto ao ensino primário, sua preocupação básica, foi deixada, praticamente, no esquecimento; sendo que Francisco Campos comprometeu-se a priorizá-la em sua fala:

"Sanear e educar o Brasil, constitui o primeiro dever de uma revolução que se fez para liberar os brasileiros. (...) em matéria de ensino, (...) a questão capital cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções do seu tamanho é, sem contestação, a do ensino primário" (Campos apud Cunha, 1981, p.75).

Embora em sua fala o Ministro da Educação e Saúde tenha colocado como preocupação básica o ensino primário, ocorreu um encaminhamento para a solução da questão da mão-de-obra qualificada e a atenção do Governo voltou-se de forma prioritária para o ensino profissionalizante, que se definiu posteriormente com a Reforma Capanema (1942).

O conceito de trabalho como elemento gerador de riqueza - bem máximo da sociedade capitalista - difundido pelos liberais desde os primórdios da República foi man-

tido no Governo Vargas, através da formulação de uma proposta que instituisse também na prática uma nova ordem sócio-política, neste caso voltada para o trabalhador. Consequentemente, tornou-se prioritário o estabelecimento de uma relação contratual do trabalho, através de uma instituição jurídica.

Em 1937 se concretizou essa proposta, agora com novas nuances, quando se implantou o Estado Novo, que atingiu todas as formas institucionais do regime anterior, assumindo a responsabilidade de organizar e administrar a economia nacional. Isto resultou em uma nova política educacional, na qual o governo assumiu o ensino pré-vocacional e profissional destinado "as classes menos favorecidas". Por outro lado, embora a Constituição de 37 tenha conservado como atribuição do Governo Federal as Diretrizes da Educação, liberou o Estado do dever de assegurá-la, incentivando, assim, as iniciativas públicas e particulares, limitando-se à uma ação supletiva conforme se observa no Artigo 129*.

Pretendendo romper com a dependência da

* Art. 129 - "À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais" (Campanhole; Campanhole, 1979, p.436).

economia brasileira em relação ao capital externo, o Governo deu especial atenção à indústria, reforçando os princípios nacionalistas. Teve-se em consideração que neste período se acentuou a predominância dos interesses urbanos - comerciais e industriais - sobre aqueles da grande propriedade. O latifúndio com características coloniais foi sendo substituído pela empresa capitalista agrícola, em razão de encontrar em processo de transformação a estrutura social no campo, devido à redução do poder das oligarquias motivada pela decadência econômica que as atingiu em função da crise de 1929 e da Revolução de 30 (Singer, [1975?], p.10).

Tal situação evidenciou o problema da mão-de-obra qualificada, escassa no país devido à guerra, fato que impossibilitou a importação da mesma.

A Reforma Capanema, objetivando qualificar a mão-de-obra existente, através da Lei Orgânica de Ensino Industrial e da Criação do SENAI - em cooperação com as empresas - adotou medidas que, pela primeira vez, estabeleceram uma ligação mais direta entre a escola e a indústria. Essas leis atingiram também o ensino comercial, o agrícola e o magistério, visando a solucionar o problema em questão.

O Governo Vargas marcou novos rumos para a educação brasileira e, dentro dela para o ensino de História, como se pode inferir da finalidade atribuída, à educação, por Francisco Campos, quando Ministro da Justiça do Estado Novo;

"A educação não tem o seu fim em si mesma; é um processo destinado a servir a certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida" (Campos apud Cunha, 1981, p.102-103).

Embora as instruções metodológicas da reforma Francisco Campos citada por HOLLANDA (1957, p.21) recomendassem para o ensino de história:

"Na escolha dos assuntos haverá a preocupação de não forçar o trabalho do aluno, sobrecarregando-lhe a memória com prejuízo da educação de seu poder crítico. Evitar-se-ão as minúcias, ensinando-se apenas os fatos dominantes do processo histórico, isto é, os que esclarecem todo um período ou são a chave de acontecimentos ulteriores".

Acontecimentos posteriores demonstraram que na prática tais instruções não foram respeitadas. Para HOLLANDA (1957, p.21), o que ocorreu foi a inaplicabilidade das instruções pelos professores, pois "... prevaleceu o hábito tradicional em considerar obrigatório o ensinar tudo quanto e como consta dos programas", como se observa ainda hoje.

As instruções metodológicas analisadas fora do contexto que as gerou têm aparência bastante inovadora. No entanto, abordar "fatos dominantes do processo histórico" (universal) numa proposta de educação que exclui "valores so-

bre os quais a discussão não pode ser admitida", é contraditório, pois resulta em selecionar fatos já determinados e, portanto, numa realidade velada. Essa perspectiva limitou a possibilidade de inovação no ensino de História. Infere-se conseqüentemente, a razão pela qual os professores mantiveram o hábito de ensinar tudo quanto e como consta nos programas.

Inserido nesta reforma, o ensino de História do Brasil voltou, como em 1901, a estar vinculado, agora à História da Civilização, sendo seu conteúdo resumido ao mínimo e diluído nas cinco séries do curso secundário, objetivando articular o estudo do passado americano e nacional ao estudo da humanidade. Observa-se, assim, que essa proposta articulada de ensino de História se harmoniza com as idéias escolanovistas, fundamentadas na crença de uma história progressiva.

Conforme análise do Prof. VIANA, E (1953), p.44-45) a busca na História Geral da explicação dos problemas internos - as origens das crises que atingiram o Brasil - procurando vinculá-los às crises do pós-guerra europeu, levou as atenções a voltarem-se para a História Econômica e para os Movimentos Sociais, com destaque para a posição do proletariado na sociedade e a discussão das teses de Marx e Engels, em cursos de terceiro grau - Direito, Medicina e Engenharia. Por sua vez, os líderes religiosos e professores buscavam essa raiz na Idade Média para a compreensão da Encíclica "Rerum Novarum" com o objetivo de demonstrarem a atualidade do socialismo cristão.

Segundo o mesmo professor, a influência das propostas de esquerda, centrando a análise dos problemas no plano internacional, enfatizou o ensino da história da civilização a nível secundário. A inadequação da proposta ficou patente, porque os discentes na faixa etária de 12 anos não possuíam a abstração necessária para a compreensão dos fenômenos históricos em toda sua complexidade, motivo pelo qual se destinou à primeira série um estudo da história de abordagem episódica e biográfica. Esta medida entrou em contradição com a estrutura do novo ensino de História que, pelas instruções deveria ter caráter coletivo e internacional.

A maior incoerência, porém, ocorria nas articulações entre segundo e terceiro graus, pois essa mesma reforma (1931) incluía, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e na recém - criada Universidade do Brasil - Faculdade Nacional de Filosofia - a cadeira de História da Civilização Brasileira, destinada à formação de professores para o ensino secundário. Mas esta disciplina não fazia parte da grade curricular do ensino secundário.

Frente ao descaso pelo ensino da História do Brasil e pela questão entendida como desnacionalização, ocorreram manifestações no sentido da implantação do seu estudo no ensino secundário. Pronunciaram-se deputados à Assembleia Nacional Constituinte (1933/34), a congregação do Colégio D. Pedro II, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, membros do III Congresso de História Nacional, escritores,

professores e jornalistas, que tinham suas opiniões divulgadas pelo jornal "Correio da Manhã" (Viana, H., 1953, p. 41-42).

O Instituto Histórico e Geográfico manifestou-se (1936) a favor do estabelecimento autônomo da "História Pátria" como se dá a conhecer pelo trecho abaixo:

"Deve haver uma cadeira especial de História do Brasil, para que esta não continue como um capítulo de sumária ou somenos importância dos compêndios de História da Civilização, pois toda aquela relevante disciplina foi posta na rabadi-lha do programa oficial desta" (Serrano apud Hollanda, 1957, p. 31).

Como resultado da campanha, o ministro Capanema baixou portaria (19/03/1940) determinando o retorno de História do Brasil como disciplina autônoma, no curso fundamental do ensino secundário.

Finalmente, pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (Capanema-1942), a História do Brasil foi incluída entre as disciplinas científicas do curso, na terceira e quarta séries (Anexo 5), figurando também nas terceiras séries dos cursos clássico e científico (Anexo 6).

Na Exposição de Motivos que precedeu a Lei, afirmava o Ministro Capanema:

"Com objetivo de orientar o ensino secundário no sentido de uma compreensão maior dos valores e

*realidades nacionais, a reforma separa a História do Brasil e a Geografia do Brasil, respectivamente, da História Geral e da Geografia Geral, para constituírem disciplinas autônomas."**

Essa reforma estruturou o ensino acadêmico secundário em dois ciclos; no primeiro, de quatro anos, no qual o ensino de História Geral era desenvolvido na primeira e segunda séries, sendo reservado às duas últimas séries o ensino de História do Brasil. No segundo ciclo, História Geral era apresentada nos dois primeiros anos e História do Brasil no terceiro ano. Quanto ao ensino profissionalizante, foi estruturado em um ciclo fundamental de quatro anos e outro técnico de três a quatro anos.

No ensino secundário o equilíbrio entre as humanidades e as ciências, defendido por Francisco Campos foi substituído pela predominância dada à formação humanística, exigida por Capanema. O estudo dos discursos e relatos heróicos ocuparam o lugar antes dado ao aprendizado de física, química e ciências biológicas, pois se tratava agora de despertar na juventude a consciência humanística e patriótica, requisito indispensável à tarefa de organizar o Estado e suas institui-

* Trecho do pronunciamento do Ministro Capanema publicado no Diário Oficial, no Rio de Janeiro, de 15 de Abril de 1942, p. 6096.

ções, capacitando as gerações futuras à aceitação e perpetuação da ordem que se criava. Caberia à educação moral e cívica completar a tarefa da educação individual e coletiva na formação do caráter dos cidadãos. Porém, pela Lei Orgânica não ter inserido a disciplina educação moral e cívica nos currículos, seus conteúdos deveriam ser difundidos mediante os estudos de História e Geografia (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1984, p.192-195).

A reforma Capanema procurou atender às três partes consideradas relevantes no ensino de História: a formação do sentido histórico, a compreensão do mundo atual e a colaboração nos mais altos objetivos culturais da nação. Deste modo, através da História se daria a formação cívica consciente da juventude; sendo que nas séries finais do curso secundário com o ensino da História do Brasil se possibilitaria ao estudante o conhecimento da organização política, econômica e cultural do país.

Pretendia-se assim, com o ensino secundário, a formação de uma elite apta a assumir os destinos da nação. Para os não destinados a essa tarefa haveria outras escolas, também obrigatórias, que além da formação profissional propiciassem educação cívica (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1984, p.192-195).

Ainda objetivando o fortalecimento dos sentimentos cívicos e o esclarecimento dos direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade, o Governo

brasileiro, por meio de pactos internacionais*, nomeou uma comissão com a finalidade precípua de rever os textos didáticos, livrando-os de tudo o que pudesse vir a exaltar o espírito belicoso ou provocar perturbações entre os povos amigos da América, o que acentuou a intenção de "reforçar" a formação pacifista da índole brasileira e a preparação patriótica das elites responsáveis pelo futuro destino do povo brasileiro (Viana, E., 1953, p.58).

Em História do Brasil a formação pacifista da índole brasileira foi enfatizada mediante conteúdos desenvolvidos em sala de aula; conteúdos estes que determinavam quais deveriam ser os agentes formadores da nação. No dizer de Marc Ferro, propunha-se uma "história asséptica", que ocultava conflitos, divergências ou contradições, na sociedade

* Esses acordos resultaram de Conferências Internacionais de Instrução Pública, patrocinadas desde 1929 pelo Bureau Internacional D'Education de Genebra, assim como do interesse do governo norte-americano, que por meio da doutrina da coexistência pacífica passou a interferir na América Latina, e em especial no Brasil, onde desde 1940 influenciou os programas de ensino, incentivando uma educação que, em última análise, favorecesse a formação de uma juventude pacífica e capaz de se aliar ao sentimento de uma só América, voltada para os princípios liberais-democráticos contra as investidas do totalitarismo, naturalmente sob sua liderança.

brasileira, onde todos os grupos étnicos, formadores da nacionalidade, apresentavam-se de maneira harmônica e com igual parcela de contribuição.

Com a queda do Estado Novo, em 1945, o Brasil entra em uma fase histórica marcada pelos anseios democráticos. Essa abertura liberal-democrática vai se refletir - como não podia deixar de ser - na educação, tendo agora o Estado a preocupação de assumir todo o processo educacional. O efeito desse posicionamento resultou na promulgação da Lei 4.024.

Nesse período intermediário, que vai da implantação das leis Orgânicas de Ensino (Estado Novo) até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 4.024, de 20/12/61 (Estado Democrático), objetivando adequar a educação aos novos tempos - foi editada a Lei 1.359 (25/04/51) e as portarias número 996 (22/10/51) e número 1.045 (14/12/51). Portarias estas, que, entre outras, instituíram os programas oficiais. Dos programas elaborados pela Congregação do Colégio D. Pedro II, constavam, além do conteúdo mínimo, desenvolvimento e instruções metodológicas.

Os programas de desenvolvimento e as instruções metodológicas tinham por finalidade dar ao professor um roteiro que lhe facilitasse o desempenho de suas atividades didáticas, entretanto, o que era simples sugestão acabou se transformando em programas uniformes para todo o Brasil (Hollanda, 1957, p.71), atingindo, por conseguinte, o ensino

de História em Londrina*.

Segundo tal orientação, no colegial o ensino de História, distribuído pelas três séries, deveria atingir os elementos constitutivos da trama histórica, os fatos culturais, possibilitando ao discente a adoção de uma posição independente em relação aos acontecimentos. O ensino deveria contribuir, portanto, para o desenvolvimento do senso de observação e de análise; para a compreensão dos fatos vividos na civilização contemporânea e conhecimento da sociedade na qual o educando está inserido, preparando-o assim, para uma integração consciente e ativa na vida social. Some-se a isso a formação moral e cívica e a educação patriótica, dentro das linhas apresentadas na exposição de motivos das leis orgânicas

* Em nível de Paraná, coube a Erasmo PILOTTO, no livro *A Educação no Paraná*, fazer todo um levantamento das transformações pelas quais passou o ensino desde os tempos do Império. Para tal, apresentou e analisou as diversas reformas havidas e conseqüentes leis e portarias. Aponta como modificação substancial a reforma de 1929, devida a Lisímaco Ferreira da Costa. É interessante notar que - segundo o referido autor - até 1950 a política de educação do Estado estava apoiada na existência de Escolas Normais situadas nas maiores cidades, havendo então um paradoxo: o número exagerado de professores nessas localidades e um tremendo "déficit" nas demais cidades (Pilotto, 1954).

(Hollanda, 1957, p.90):

Estas propostas de ensino defendidas por inúmeros grupos, integrados aos diversos setores da sociedade, transformadas em leis e portarias, já citadas e analisadas neste trabalho, constatou-se em sua operacionalização em Londrina, no curso secundário, que a partir da década de 50 passou a ser ofertado em nível de segundo ciclo, primeiro no Colégio Vicente Rijo e posteriormente nos outros estabelecimentos.

2.2.4 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 4.024/61

A Constituição de 1934 determinava que à União competia fixar as bases e diretrizes da educação nacional, tendo o mesmo princípio sido mantido na Constituição de 1946.

Embora o primeiro projeto (2.222) tenha sido elaborado em 1947, apenas em 1961 seria transformado na Lei 4.024.

Na apresentação e discussão dos projetos que objetivavam a Reforma de Ensino (Lei 4.024), segundo CARVALHO (apud Romanelli, 1985, p.172), mostraram-se dois momentos nos quais foram enfocados diferentes temas. Na primeira fase (1948/1958) defrontaram-se duas concepções antagônicas, uma centralizadora e outra federativo-descentralizadora; na segunda fase (1958/1961), apresentou-se

novo confronto: o do monopólio estatal versus instituições privadas de ensino.

Diante de tal controvérsia, trabalhos referentes à sua elaboração foram desenvolvidos em clima de muita polêmica.

Em 1957, o projeto foi atualizado pelo Ministro Clóvis Salgado que manteve a sua estrutura original, assim como o princípio norteador de cunho liberal que definiu suas normas fundamentais: variedade dos cursos, flexibilidade dos currículos, equivalência entre os cursos de grau médio, autonomia universitária e prioridade da escola pública. O sistema educacional foi apresentado como um todo indivisível, tendo no curso primário a sua base sólida. No artigo 41, parágrafo 1º e 2º, havia uma tentativa de conciliar formação geral e profissional, e o artigo 30 propunha para as duas primeiras séries do ginásio disciplinas e práticas comuns, criando com isso, oportunidades para o desenvolvimento de aptidões para estudos práticos e teóricos (Almeida Júnior, 1958, p.3-4-8-9).

Ao citado projeto veio opor-se em 1959, o terceiro substitutivo de autoria de Carlos Lacerda, no qual apreende-se que ele faz depender das preferências da família, como núcleo fundamental, a atividade do Estado na criação e manutenção das escolas.

O que estava em discussão era o destino da própria escola pública, em torno da qual se faziam presentes

duas correntes opostas. De um lado o grupo católico, apoiado pela iniciativa privada leiga, pretendendo reconquistar tudo o que perdera com o advento da República, procurando através da cobertura dada pelos "direitos da família" recuperar a influência antes exercida no sistema educacional e na vida da Nação. Segundo ROMANELLI (1985, p.178), a Igreja, por estar comprometida com uma ordem social de características aristocráticas, representava as forças conservadoras que temiam a democratização da vida nacional.

Por outro lado, apresentava-se um movimento constituído como Campanha em Defesa da Escola Pública, liderado pelos educadores da velha geração dos "pioneiros" e aprovado por profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais. Estes, em 1º de Julho de 1959 publicaram no "O Estado de São Paulo" e no "Diário do Congresso Nacional" um segundo Manifesto reivindicando para o Estado uma atividade autônoma no campo educacional, invocando para isso a tendência democrática liberal e os dispositivos constitucionais (Azevedo, 1959, p.3-24).

Finalmente, para remover o impasse surgido no choque entre essas duas correntes, foi redigido um novo texto que manteve em alguns pontos o princípio defendido pelo grupo liderado pelos escolanovistas, mas em outro, colocou-se em posição doutrinária idêntica à do projeto Lacerda.

Depois de sofrer mutilações, enxertos e substitutivos nos 14 anos de debate, o projeto de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, converteu-se na lei 4.024, publicada no Diário Oficial de 27 de dezembro de 1961. Em relação à controvérsia centralização/descentralização administrativa, a Lei colocou-se em posição intermediária; à União reservou-se o ensino superior, como consta em seu artigo 11; o ensino secundário passou para a competência dos Conselhos Estaduais de Educação (art. 10); no art. 12, dando prosseguimento ao seu processo descentralizador, possibilitou-se a flexibilidade dos currículos.

A controvérsia ensino público/ensino privado foi resolvida pela lei no título terceiro "Da Liberdade do Ensino", em dois artigos (quarto e quinto) que asseguram a todos o direito de transmissão de conhecimento.

Outra questão que, embora não tenha sido claramente evidenciada, mas que permeou toda a problemática da reformulação do ensino, diz respeito à qualificação dos recursos humanos, um dos fatores essenciais para o processo desenvolvimentista.

Neste contexto observa-se, portanto, grupos de educadores voltados para o desenvolvimento autônomo, partidários das orientações educativas dos movimentos de Cultura Popular e do Método Paulo Freire e outros grupos ligados ao modelo internacionalista. Ambos preconizavam uma modernização na educação, embora não defendessem os mesmos pontos de vista.

No final da década de 50 já se discutia a

proposta "desenvolvimentista"* , como se pode perceber nas colocações de ANDRADE (1958, p.46) "... a educação como função construtiva e propulsora do processo de desenvolvimento em curso na comunidade brasileira". Fundado nesse princípio, o autor propunha para o ciclo secundário, um ensino com característica de preparo profissional, isto porque:

"... a intensa fase de industrialização, nota dominante do atual processo de desenvolvimento econômico-social da comunidade brasileira, vem acarretando, não só o aparecimento de um grande número de profissões na esfera industrial, mas também o surgimento de inúmeras atividades diversificadas em outros setores da vida social; por outro lado, o êxodo dos campos para as cidades, fator de desenvolvimento da própria industrialização, precisa ser acompanhado normalmente pela especialização técnica do trabalho agrícola e conseqüente melhoria da sua produtividade; todas essas causas contribuem para que se torne cada vez maior a demanda de profissionais de nível médio, que venham a integrar-se, como fatores humanos do desenvolvimento, no organismo social e econômico da comunidade" (Andrade, 1958, p.62-63).

* A proposta desenvolvimentista será melhor discutida na análise da lei 5.692/71.

No discurso de Andrade se faz notar a proposta do ensino voltado para a profissionalização. Tal ensino, no Brasil, não é novo; pode-se constatá-lo até no período colonial na educação jesuítica, assim como no final do império e no discurso liberal do Partido Republicano Paulista. Porém, só vai ganhar maior atenção a partir da implantação da República, sendo necessário destacar que nos diversos períodos e propostas se apresenta com diferentes objetivos.*

No início do século o ensino profissionalizante, em especial o industrial, foi visto essencialmente como forma de educação caritativa destinada a tirar os pobres

* No final do império, o Governo da Província do Paraná, em matéria de ensino profissionalizante, a nível secundário, oferecia apenas o de magistério, embora na época não fosse considerado como tal, segundo WACHOWICZ (1984, p.199). Em Paranaguá, Antonina, além de Curitiba, encontrava-se o curso mercantil, entretanto, sem observar os requisitos que caracterizavam o curso secundário. Em Curitiba, também funcionava, desde 1899, a Escola de Bellas Artes e Indústrias do Paraná. Era uma escola mista, criada para atender a dois tipos de formação: a do homem (operário) e a da mulher (artes domésticas). Em 1914 ocorre sua transformação em Escola Profissional Feminina, sendo vedada à presença masculina. Foram substituídas as disciplinas de oficinas por cursos de corte e costura, chapelaria, bordados, flores e outros (Oliveira; Fialkowski; Neves, 1990, p.24-39).

da ociosidade, mas sem maior significação do ponto de vista econômico e social. Essa modalidade de ensino teve início oficialmente com a criação das Escolas de Aprendizagem e Artífices,* pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com base em decreto do Presidente Nilo Peçanha, em 1909, visando à redução dos problemas sociais que a urbanização incipiente trazia em seu bojo. Como se vê, essa escola tinha características de instituição beneficente. Contudo, a partir da Primeira Guerra Mundial a problemática da adaptação do "fator humano" despertou a atenção dos setores progressistas - empresários, engenheiros, médicos, economistas - que se voltaram para a questão da seleção e adaptação operária, enquadrada nas exigências de novos requisitos de qualificação. Abriu-se, assim, um novo espaço para estudos no campo da psicologia industrial, resultando em experiências, que ressaltaram a,

"carência de elementos humanos suficientemente instruídos e capacitados das suas vantagens", ou

* Em 1906, foi fundada a Escola Federal de Aprendizes e Artífices, em Curitiba, dando início com oficinas de alfaiataria, sapataria, marcenaria, serralheria e apresentando secções de pintura decorativa e escultura ornamental; não atingindo, igualmente, o nível secundário. Ela deu origem à Escola Técnica Federal do Paraná (CEFET), instalada oficialmente em 20 de abril de 1960 (Oliveira; Flalkowski; Neves, 1990, p.24-39).

de que "as principais dificuldades encontradas na organização da indústria nacional foram a seleção e preparo da mão-de-obra" (Pacheco e Silva; Salles Oliveira apud Antonacci, 1987, p.67).

Em vista disto, um grupo de cientistas, na década de 20, desenvolveu um conjunto de ensaios e experiências voltadas para a preparação da força de trabalho, tendo como embasamento as idéias defendidas por Taylor.*

Um dos ramos destes estudos dirigidos para a adaptação psicofísica do homem à máquina, teve sua primeira possibilidade de aplicação quando da criação do Curso de Mecânica Prática, pelo Liceu de Artes e Ofícios, de São Paulo, mais tarde, em 1925, transformado em Escola Profissional Mecânica, pelo projeto de autoria de Mange.

Em 1925, outro grupo de técnicos de tendência escolanovista reativou os estudos e ensaios em torno de princípios da psicologia, pedagogia e orientação profissional, agora na Escola Normal da Praça (São Paulo). Esses técnicos liderados por Lourenço Filho centravam seus esforços em torno da formação e da aplicação de novas diretrizes no campo educacional, pois se propunham a uma renovação didática e à

* Essa questão "taylorismo", é analisada por LENHARO (1986) no capítulo 3º "Militarização do Corpo" na obra Sacralização da Política.

orientação profissional. Este propósito também alcançou o Liceu Rio Branco, que se tornou um outro foco de desenvolvimento de um ensino adequado às ditas necessidades da época. Essas escolas e grupos elaboraram um conjunto sistematizado e objetivo de princípios e práticas de ensino, que lançaram raízes na estrutura educacional vigente a partir de 1930 e, que eram, por sua vez, adequados às condições de expansão exigidas pelo empresariado paulista. Também contribuíram para a "... monopolização/padronização do conhecimento, por parte de especialistas com fundamento numa competência autoritariamente instituída" (Antonacci, 1987, p.71).

Juntamente com a apropriação metódica das experiências de trabalho e do "saber fazer" operário, implantavam-se os alicerces das novas posturas e diretrizes, no ensino geral e no curso profissional, em particular, atendendo às exigências técnicas e científicas da racionalização do trabalho. Dentro desta linha de pensamento, deu-se, em 1931, a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho, em São Paulo, que apresentava como fundamento a racionalização entendida como o "conjunto de conhecimentos que davam conta de controlar as novas inter-relações sociais" (Antonacci, 1987, p.77).

Desta forma, a disciplinarização do trabalhador não mais se daria através de um processo de coerção, mas por meio de técnicas científicas.

Dentro dessa visão o ensino profissionali-

zante vai-se operacionalizando gradativamente. Em dois de Maio de 1939, Getúlio Vargas assinou um decreto-lei, (Número 1.238) cujo artigo quarto determinava que as empresas de mais de 500 operários deveriam manter cursos "de aperfeiçoamento profissional" para adultos e menores, de acordo com o regulamento, cuja elaboração ficaria a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e de Educação e Saúde.* E em julho de 1940, regulamentava os cursos profissionais, segundo o projeto do Ministro do Trabalho Indústria e Comércio. O decreto daria lugar, em 1942, à criação de outros dois. Um referia-se ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), (Número 4.048 - 22/01/42) e outro que definiria a Lei Orgânica de Ensino Industrial (4.073 - 30/01/42), oriundo das idéias do Ministério de Educação; sendo que no ano seguinte, em 28 de dezembro de 1943, foi promulgado o decreto-lei 6.141,

* Em 1942 pelo decreto-lei 4.984 foi determinado que "as empresas oficiais, que possuísem mais de 100 empregados, a manter, por conta própria, "uma escola ou sistema de escolas de aprendizagem destinadas à formação profissional de seus aprendizes, e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores", podendo estas escolas, para efeito de administração de seu ensino articular-se com o sistema de escolas do SENAI. Foi a contar de então que começaram a organizar-se as Escolas Técnicas Federais" (Romanelli, 1985, p. 167).

referente à lei Orgânica do Ensino Comercial.

O SENAI* se encarregaria da formação profissional dos aprendizes, delegado à Federação Nacional das Indústrias, enquanto que as leis Orgânicas de Ensino Industrial e Comercial determinavam uma combinação entre ensino técnico com as disciplinas de cultura geral.

Por outro lado, percebe-se a influência marcante dos Estados Unidos no processo educacional brasileiro que, entre outras interferências enfatizou, o ensino profissionalizante. Desde 1940, os Estados Unidos - defensores da doutrina de coexistência pacífica e da construção de uma sociedade democrática - revelam interesse no desenvolvimento de programas de ensino no Brasil.

Sob a influência dessa ideologia é aprovada no Brasil (1945), pela Associação Brasileira de Educação

* Embora o Serviço de Aprendizagem Comercial tenha sido criado pelo decreto-lei 8.621, de 10/01/46, portanto, quatro anos após a criação do SENAI, suas estruturas eram idênticas. Na mesma data outro decreto de número 8.622, estipulava a obrigação das empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do SENAC, idêntica à orientação dada às empresas industriais. Só o que diferia era que a direção e organização do SENAC cabia à Confederação Nacional do Comércio. Inference-se, conseqüentemente, que, embora criados em governos distintos, tenham sido projetados no mesmo período.

(ABED), a Carta Brasileira de Educação Democrática. Esta Carta propunha a flexibilidade dos currículos do ensino médio e,

"defendia a necessidade de o currículo da escola média, em geral, não só conter disciplinas de caráter obrigatório e optativo, mas também apresentar plena articulação e caracterizar-se pela equivalência dos cursos" (Nunes, 1980, p. 35).

Além da idéia de transformar a escola secundária em favor de uma educação democrática, desde 1945 reforçava-se a tendência de se prestigiar o ensino técnico, não só em nível nacional, mas, principalmente, em nível internacional.

No término da ditadura Vargas (20/10/45) foi assinado o primeiro acordo entre Estados Unidos e Brasil com relação a programas de ensino. Firmou-se convênio entre o Inter-American Educational Foundation e o Ministério de Agricultura do Brasil, com a finalidade de aperfeiçoar o ensino técnico-agrícola. Em 1946, um segundo acordo foi assinado no campo do ensino industrial, para promover o intercâmbio e treinamento de especialistas de educação industrial, brasileiros e norte-americanos. Este intercâmbio tinha em mira o desenvolvimento do ensino industrial, desde que de interesse mútuo e previa inclusive a criação de uma Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial (CBAI).

Coube às lideranças formadas pela CBAI,

nas décadas de 40, 50 e mesmo em 60, influenciarem a educação na tentativa de modificar o ensino secundário no país.

Através da reforma do ensino industrial, Lei 3.552/59 e da Lei 3.559/59 que legisla sobre as escolas técnicas federais, o curso industrial perde o seu caráter profissional e se define como curso geral com orientação técnica, sendo mantidas as práticas de oficina, figurando entretanto, unicamente como apoio à cultura geral (Nunes, 1980, p.63).

Assim, o ginásio industrial se aproximou do ginásio secundário, o que tornaria possível a reformulação do ensino sem se afastar das diretrizes democráticas que marcam o sistema capitalista. Tal prática porém, somente vai se consolidar, mais tarde, com a Lei 5.692/71.

Ainda em 1959, tentando quebrar a rigidez curricular da escola secundária, foram criadas classes experimentais* onde introduziram disciplinas práticas e vocacio-

* Nádía Cunha e Jaime de Abreu fizeram uma análise das classes experimentais e concluíram que tais classes destinavam-se a clientela dos colégios privados, portanto, da alta burguesia e camadas médias e que a mudança curricular deu-se para possibilitar a restauração da qualidade do ensino secundário, atendendo assim os reclamos dessas classes. Conseqüentemente, na realidade não houve a introdução do ensino técnico e nem foram satisfeitas as necessidades ditadas pelo processo de desenvolvimento (Nunes, 1980, p. 61-62).

nais.

Houve também, nesta década, uma tentativa de aumentar a escolaridade primária através de uma educação complementar, uma vez que a mesma era julgada insuficiente para atender às necessidades do processo de industrialização e urbanização pelo qual passava o país. A educação complementar apresentou-se, então, como uma educação voltada para o trabalho, satisfazendo desse modo as supostas necessidades da sociedade brasileira. Já em 1957, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) colocara em execução o plano voltado para essa educação que complementava em dois anos a escolaridade obrigatória de quatro anos, incluindo em seu currículo programa de iniciação ao trabalho e atividades industriais.

Nessa mesma década, foi também apresentada uma reorganização do ensino médio agrícola, orientada para a formação de líderes locais, através da criação de Centros Cooperativos de Treinamento Agrícola, pela Campanha Nacional de Educação Rural, de iniciativa do Departamento Nacional de Educação.

Os objetivos dos CCTAs são claramente apresentados por NUNES (1980, p.73):

"Através dos CCTAs a Campanha Nacional de Educação Rural tentou desenvolver a modernização do setor rural brasileiro dentro de uma pedagogia comunitária que procurava reformular a estrutura

agrária no sentido de levar ao campo a industrialização e com ela métodos mais racionais de produção e consumo".

Nota-se, entretanto, que essa pedagogia comunitária se destinava apenas a uma clientela que, por sua condição de proprietária, estava capacitada a levar ao campo o processo de modernização, excluindo através de um exame de seleção a clientela proveniente dos setores marginais do sistema agrário, isto é, os não-proprietários. Não colocava em questão a estrutura agrária, pois partia da crença de que a mudança de mentalidade dos filhos de proprietários, por meio da educação, viesse a resolver os problemas da baixa produtividade rural. Disto resultou o fortalecimento de poder na zona rural, provocando nos setores marginais, de modo intenso, os malefícios da capitalização do campo, reduzindo-os à condição de bóias-frias ou acentuando o êxodo rural.

Verifica-se que, nas propostas de modernização, na área educacional, não se deixou de buscar uma possibilidade de concretização da concepção de ensino voltado para o trabalho, ou de uma conciliação do ensino profissionalizante com o acadêmico, como pode-se observar pelo já exposto.

Nesta busca de reorganização do ensino brasileiro, em especial do ensino secundário, foi promulgada a lei 4.024 estabelecendo a equivalência dos cursos profissionalizantes do segundo grau (colegial), aos de formação acadêmi-

ca-humanística, mantendo, desta forma, o equilíbrio entre os dois modelos, comprometendo-se assim, parcialmente com a proposta desenvolvimentista.

Em seu artigo 34, a L.D.B. estabeleceu que o ensino médio, tanto no nível ginásial, quanto no colegial, deveria compreender, além do acadêmico, o curso de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; o ensino técnico, nos seus diversos ramos - industrial, agrícola e comercial - bem como outros cursos que fossem regulamentados pelos diferentes sistema de ensino.

A elaboração dos currículos caberia à competência de três instâncias: a nacional, a estadual e a das escolas propriamente ditas. PILETTI assim esclarece essa divisão de responsabilidades:

"Três partes compunham os currículos: uma nacional, constituída de disciplinas obrigatórias, indicadas pelo Conselho Federal de Educação; uma regional, abrangendo disciplinas, também obrigatórias, fixadas pelo Conselho de cada sistema; e uma própria dos estabelecimentos, cujas disciplinas seriam escolhidas pelas escolas entre as arroladas pelos Conselhos" (Piletti, 1988, p.21).

Estabelecendo a flexibilidade dos currículos, estes deixaram de ser rigidamente padronizados, admitindo, segundo as preferências dos estabelecimentos, uma variedade

de em relação às disciplinas optativas.

O currículo da terceira série colegial passou a ser diversificado, visando ao "preparo dos alunos para os cursos superiores".*

A inovação dessa legislação, portanto, encontra-se no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional. Infelizmente essa mudança ficou limitada à teoria, porque na prática as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham.

Em síntese, até a década de 60, a "História Tradicional" pautada pelos postulados positivistas, com algumas nuances idealistas, teve predominância no ensino desenvolvido nos estabelecimentos escolares analisados. No próximo capítulo tratar-se-á de detectar as inovações e se estas possibilitaram ou não a ruptura dos métodos tradicionais, assim como sua operacionalização na prática escolar, mais especificamente no ensino de História do Brasil, inserido no contexto da História Geral (núcleo comum) ou como disciplina autônoma (parte diversificada), em decorrência de determinações e diretrizes emanadas da Lei 5.692/71.

* Artigo 46 § 2º da Lei 4.024/61.

CAPÍTULO III

A LEI 5.692/71 E O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 - Renovação Historiográfica

No final da década de 60 e na década de 70, no Brasil, com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação realizaram-se trabalhos não configurados nos moldes da História Tradicional, concretizando mudanças de perspectivas e representando um modo de ruptura na produção historiográfica. Isto se deu por força da exigência acadêmica de elaboração de dissertações, teses... trabalhos estes que eram apresentados a partir de uma problemática. Tal postura possibilitou um movimento crítico em relação a uma produção do conhecimento histórico fundamentado no positivismo* (Fenelon, 1989, p.120-123).

Inseridos nesse movimento crítico, os historiadores brasileiros não só passaram a discutir a produção historiográfica positivista, como também a acompanhar a renovação que ocorria na Europa. Desta forma, apresentaram análises abrangendo as produções de concepção marxista e, igualmente, dos historiadores do grupo dos Annales, assim como, passaram a adotar novas metodologias em suas obras, embasadas nessas correntes.

* Já apresentado no item: A concepção "Tradicional de História" - 2º Cap.

Os frutos dessa nova historiografia, no Brasil, foram mais tarde, gradativamente se refletindo nos livros didáticos. Por conseguinte, embora buscando fundamento em alguns autores estrangeiros, para melhor compreensão do processo de renovação, não é objetivo deste trabalho uma análise exaustiva dos mesmos, e sim, como são interpretados e suas idéias trabalhadas pelos nossos historiadores.

A renovação historiográfica, no sentido de contraposição ao positivismo, revelou-se a partir do final do século XIX e primeira metade do século XX, em decorrência da crise pela qual a Europa passava, tanto no terreno das idéias como no da própria sociedade. Na área da política internacional, a estrutura liberal nacionalista mostrava-se abalada, devido às repercussões da revolução russa, das sociedades de massa, da demagogia, das ditaduras nacionais e das próprias mudanças oriundas do tecnicismo que conduziram ao enfraquecimento da hegemonia européia e ao surgimento de novas potências: EUA, Rússia Japão e China.

Esta conjuntura marcada pela mutabilidade fez com que os historiadores sentissem a inviabilidade do absoluto, do objetivo e do excesso de cientificidade, levando-os a buscar um caminho que os conduzisse ao homem. Apresentavam, em decorrência desta conjuntura, questões antinômicas: sujeito/objeto, individual/coletivo, que levaram à concepção do homem como, simultaneamente, sujeito e objeto da História. O historiador percebeu a influência de seu próprio tempo, con-

cluindo não ser mais possível apegar-se ao rígido objetivismo do século passado. Conseqüentemente, impõe-se ao mesmo uma inserção na História.

O sentido de renovação ganha unidade com a criação da Revue de Synthèse Historique por Henri Berr e seu grupo, tendo como cooperadores especialistas de várias disciplinas da área humanística.

François Symbiand, em 1903, em um artigo publicado na já mencionada revista propôs o abandono dos quadros tradicionais marcados pela divisão cronológica, pela importância excessiva dada aos acontecimentos e fatos únicos, pelas narrativas e biografias, por um estudo de problemas que conduzisse à fixação de constantes, voltando-se, assim, a História para a Sociologia.

Assim o grupo de Berr introduziu a primeira fase de superação da grande crise do início do século, fato que determinou, daquele momento em diante, as renovações historiográficas, hoje diversificadas em várias linhas de estudo.

Essa diversificação teve a influência marcante de duas concepções teóricas, que se fizeram sentir de maneira preponderante sobre a História, após a Segunda Guerra Mundial e que vêm se mantendo até hoje: o Marxismo e o Grupo dos Annales.

Para análise do Grupo acima mencionado, foram consideradas as duas primeiras fases: uma sob a liderança de Marc Bloch, e outra em que se destaca a figura de

Braudel*.

A influência do Grupo dos Annales tem início em 1929, com a fundação e difusão da Revista Annales d'Historie Economique e Sociale. Seus fundadores, Lucien Febvre e Marc Bloch, introduziram uma problemática nova, no sentido de integração entre os fatores econômicos, sociais, políticos e militares.

O ponto mais importante da inovação ocorreu na metodologia, quando procuravam mostrar o "como" fazer a história.

"Bloch e Febvre davam exemplo praticando a história em que acreditavam, estudando com pormenor as incidências práticas dos seus novos objetos e elaborando uma metodologia que se adaptasse"
(Barracough, 1980, p.86).

Tratando da cientificidade da história, defendiam a inserção da mesma no contexto das demais ciências, ainda que considerassem as dificuldades em relação às leis, métodos e hipóteses. Essa proposta, no dizer da professora TRINDADE (1983, p.48),

* Os historiadores Burke e Dossé consideram o movimento dos Annales dividido em três fases.

"Era uma luta por uma história que buscasse leis próprias, alicerçadas no coletivo e nos dados em massa; que utilizasse o método comparativo que poderia levar à explicação científica; que pudesse colocar problemas e levantar hipóteses".

Contra a excessiva valorização do fato e do individual, propõem outro objeto para a história: o homem, porém, não "abstrato, eterno, de fundo imutável e perpetuamente idêntico a si mesmo", mas tomado no quadro das sociedades das quais é membro. Sociedades estas consideradas na época de seu desenvolvimento processadas pelos

"homens dotados de funções múltiplas, de atividades diversas, de preocupações e de aptidões variadas, que se mesclam todas, se chocam, se contrariam e acabam por concluir entre si uma paz de compromisso, um modus vivendi que se chama a Vida" (Febvre, 1985, p.30).

Pelo exposto, observa-se uma postura que se contrapõe à metafísica porque considera o homem em sua concretude.

Para BLOCH (apud CARDOSO, 1980), a elaboração do fato histórico não se prende unicamente aos documentos escritos; exige uma construção, uma busca de respostas a uma questão. Para tal, o historiador deve elaborar o fato "com tudo o que sendo do homem, depende do homem, serve ao ho-

mem, exprime o homem, significa a presença, as atividades, os gostos e as maneiras de ser do homem" (Febvre apud Cardoso, 1980, p.13).

Quanto à questão da objetividade na elaboração do conhecimento histórico, Bloch evidencia o valor insubstituível da experiência cotidiana vivida, para ele tida como "o contato perpétuo com o hoje" (Bloch apud Chesneaux, 1977, p.60).

Ao contrário dos historiadores do final do século XIX, que consideravam a história como "ciência do passado", o grupo dos Annales propunha uma História - problema, uma interrogação do passado a partir do presente, que

"pretende iluminar o presente, ser uma forma de consciência que permita ao historiador - homem de seu tempo -, bem como aos seus contemporâneos, compreender melhor as lutas de hoje, ao mesmo tempo em que o conhecimento do presente é condição sine qua non para a cognoscibilidade de outros períodos da História" (Cardoso, 1988, p.96).

Com a morte de Bloch, coube a Febvre dar continuidade à proposta do grupo caracterizando a Escola dos Annales com a Nova História, antidogmática, aberta para os desejosos de se instruírem livremente. Tal proposta dominou o panorama europeu, na década de 30, embora mantendo as diversidades, porquanto na própria França existiram outras posições

como o de George Lefebvre (especialista em Revolução Francesa) e Labrousse com sua história cifrada, os quais mesmo se conservando à margem dos Annales, não se pronunciaram contra, pois

"eram favoráveis à história nova, na medida em que esta privilegiava a economia e escolhia um modo de classificação dos fenômenos aparentemente do mesmo tipo que a distinção operada entre infra e superestrutura" (Ferro, 1989, p.100).

Em 1956 assume o comando do grupo dos Annales, Fernand Braudel, cuja contribuição para a renovação metodológica da história foi significativa. Para ele a história é

"uma explicação do homem e do social a partir dessa coordenada preciosa, sutil e complexa - o tempo - que só nós, historiadores, sabemos manejar, e sem o que, nem as sociedades, nem os indivíduos do passado ou do presente retomam o aspecto e o calor da vida" (Braudel, 1978, p.34-35).*

Braudel propõe, pois, que o historiador

* BRAUDEL apresenta essa posição, em relação ao tempo/história, ao expor o pensamento de Lucien Febvre.

desenvolva seu trabalho, observando pelo menos três fronteiras de tempo: de curta, média e longa duração, pela impossibilidade de captar a multiplicidade do tempo social.

Destaca-se, também, sua preocupação com as noções de civilização e de cultura, tendo buscado "na Antropologia a concepção de 'área cultural', em torno da qual girava o domínio das civilizações, a partir sempre das dimensões de tempo e espaço" (Trindade, 1983, p.55). Essa concepção leva-o a tomar posições bem marcadas a respeito da história da humanidade: rejeição dos sistemas "a priori" e a todas as explicações do mundo presas a um fator dominante, por defender a noção de pluralidade de destinos e considerar o homem em toda sua complexidade; conseqüentemente, Braudel nega a unilateralidade da história.

Em suma, o Grupo dos Annales, em constante renovação, firmou-se através de algumas questões, dentre as quais se destacam: a atualização do método histórico, a cientificidade da história através da problematização e da elaboração de hipóteses, a concepção do homem em sua relação social, o conceito mais amplo de documento (artefatos da cultura), a inserção do historiador em seu tempo e a multiplicidade do tempo histórico com destaque para a História de longa duração.

Na década de 1950, houve uma intensificação da produção historiográfica de cunho marxista. Tal fato ocorreu a partir do XX Congresso do Partido Comunista da União

Soviética, de 1956, que deu início à crítica ao stalinismo e incentivou a publicação de revistas especializadas, a apresentação de problemáticas renovadas, a discussão de conceitos fundamentais e a aplicação de métodos quantitativos aos estudos marxistas (Cardoso, 1983, p.70).

As teses marxistas passaram a ser divulgadas atingindo o grande público "O Capital", e outros textos traduzidos e publicados em inúmeros países, disseminou os conceitos marxianos; os historiadores colocados em contato com especialistas soviéticos começaram a ser influenciados pelas teorias de Marx, sobre a dinâmica do processo histórico.

A partir daí, como nos diz TRINDADE (1983, p.58),

"foram examinadas concepções de grande importância para o pensamento histórico: a economia como base de toda a estrutura da sociedade, determinando-a em última instância; a divisão da formação econômico-social numa base (econômica) e numa superestrutura (política e ideológica); o desenvolvimento das forças produtivas; as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, que vêm gerar a luta de classes, considerada pelos marxistas como o 'motor da História'".

Todas estas considerações têm como culminância o "Modo de Produção", núcleo conceitual referencial,

"que propugna uma certa aplicação nas formações sociais a fim de explicar os efeitos das estruturas na História concreta" (Pívaro, 1983, p. 213).

À noção de Modo de Produção ainda se deve acrescentar a explicação da dinâmica da História dada por Marx, que resulta da oposição das forças produtivas e as relações de produção ou de propriedade, gerando a luta de classes, motor da História, levando às transformações.

Com relação à posição do historiador, de acordo com esta concepção, considera tanto o objeto da História (a ação humana),* como o sujeito investigador, inseridos no processo histórico. E nesta perspectiva, o fato histórico não deve ser analisado isoladamente, mas visto em sua significação humana, social e totalizante, porquanto a vida social é o fator de reunião dos homens. Propõe, o marxismo, tirar o fato histórico do terreno abstrato para dar-lhe concreticidade, integrando-o aos demais acontecimentos (políticos, econômicos, sociais, antropológicos e outros mais), o que permite ao historiador a transposição do fenômeno parcial e abstrato, para chegar "à sua existência real, concreta e integrada ao contexto total da sociedade". Desta forma, o fato histórico

* O objeto da história, segundo BALDIN (1985, p. 24) é constituído pelas ações humanas que tiveram, tem ou ainda terão influência na organização do grupo humano em comunidade.

chega à sua essência, o concreto pensado (Baldin, 1985, p.23-24).

Quanto à temporalidade e investigação histórica centra-se no presente, possibilita a ligação com o passado e estabelece uma relação com o desdobramento da História como processo em busca de leis internas do desenvolvimento histórico (Pívaro, 1983, p.210).

Em suma, as diversas vertentes marxistas apresentam uma teoria científica - o materialismo histórico - na qual a noção de História é compreendida como processo descontínuo que ocorre através de uma relação dialética entre as forças produtivas e as relações de produção. Entende a posição do historiador como a de "sujeito investigador", sem retirá-lo do contexto histórico (sujeito/objeto da história); centra sua análise no coletivo, no social, em detrimento do individual e do acidental. Quanto ao fato histórico, é tomado em sua abrangência humana e social, e no que concerne à temporalidade, centra a investigação no presente estabelecendo conexões com o passado.

Não é exagero afirmar que a historiografia tem sua renovação marcada pela influência dos Annales e do Marxismo, tendendo, então a uma História total, voltada para o coletivo, com abertura para as demais ciências do homem e apresentando maior interesse pelas estruturas do que pelo aparente ou superficial.

Essas duas correntes, que têm como ponto

comum a crítica e rejeição de uma história dita positivista e propõem uma renovação dos métodos históricos, ora se aproximam, misturam-se, ora rivalizam-se com ardor e desconfiança recíprocas (Bois, 1990, p.241).

Segundo CARDOSO (1988, p.96-97), pode-se evidenciar como pontos comuns nas duas correntes:

- 1) a exigência de uma síntese global explicativa das "articulações entre os níveis que fazem da sociedade humana uma totalidade estruturada, e as especificidades do desenvolvimento de cada nível";
- 2) a crença de que a consciência dos homens não corresponde à realidade social então vivida;
- 3) "o respeito pela especificidade histórica de cada período e sociedade";
- 4) a importância explicativa - para alguns historiadores dos Annales - atribuída ao econômico;
- 5) a aceitação da inexistência de limites estreitos entre as ciências sociais;
- 6) "a vinculação da pesquisa histórica às preocupações do presente";

Ainda de acordo com o pensamento de CARDOSO, pode-se assegurar o papel de destaque dos Annales, no sentido de uma História científica, manifestado pela insistência em recusar a singularidade do fato histórico isolado, por acentuar a necessidade de hipóteses verificáveis e pelo espírito crítico voltado para o exame da documentação. Foi o movimento que mais influenciou a construção de uma História caracterizada pela cientificidade e aberta para o aproveitamento das conquistas alcançadas em outros campos do conhecimento ligados ao humano e ao social.

Por outro lado, a influência do Marxismo está em se apresentar como uma teoria científica, já que possui um corpo de conceitos básicos, que fornece aos pesquisadores o instrumento de análise para as diferentes formações sociais. O marxismo mostra-se como uma teoria geral das sociedades em movimento, tendo no Modo de Produção seu conceito básico, enquanto que a História Nova propõe o exercício contínuo de uma História - inteligência, elaborada em torno de problemas, interando-os aos diversos setores da sociedade (Vilar, 1982, p.222).

O confronto entre as duas correntes não se dá através de uma delimitação clara, porquanto os dispositivos de ataque revelam-se confusos e contraditórios.

É de se notar, igualmente, pontos comuns que permitem uma confluência, embora ainda parcial, confusa e tumultuada, que ao se completar virá a ser provavelmente "o

grande acontecimento historiográfico deste fim de século" (Bois, 1990, p.241).

Na confluência já se encontram alguns historiadores marxistas, como Régine Robin com a "História e Linguística" e Michel Vovelle com a "História das mentalidades", os quais praticam a chamada História Nova.

A maior influência ocorre, entretanto, no campo da metodologia, mais precisamente na utilização por historiadores marxistas de inovações técnicas desenvolvidas pela História Nova.

Essas correntes com marcante influência na historiografia européia estenderam-se para outros continentes e atingiram o Brasil onde se fizeram presentes com maior peso a partir da década de 60.

Conseqüentemente, a história passou por inúmeras transformações na elaboração do conhecimento-historiografia - e esta em sua operacionalização no ensino. Pressupõe-se, por conseguinte, sua interferência no tocante aos conteúdos, assim como no próprio processo ensino-aprendizagem.

Como não há uma nítida demarcação tanto no que se refere às confluências como as divergências das duas correntes, em nível de ensino de primeiro e segundo graus, elas terminaram por se configurar no que hoje é chamado ensino renovado de história. Tal fato se evidencia nas entrevistas que fazem parte desta pesquisa.

Esta História, impulsionada por novas concepções que se contrapõem à Tradicional, ao apresentar como objeto de estudo os homens em sociedade e esta em sua transformação ao longo do tempo, ao analisar o passado em função do presente problematizando-o e ao considerar a multiplicidade do tempo histórico, busca concretizar a proposta de História global levando em conta a interação dos elementos constitutivos da sociedade.

Em relação à metodologia didático-pedagógica, o ensino renovado, fundamentado na teoria do conhecimento, centrada na tríade - sujeito que conhece, objeto do conhecimento e conhecimento resultante -, propõe uma aprendizagem ativa, que propicie ao aluno a elaboração do conhecimento histórico. Na análise de SCHAFF (1987), os elementos dessa tríade combinam-se em um modelo ao qual ele dá a denominação de marxista. Neste modelo, ao sujeito é atribuído um papel ativo, porém circunscrito a diversos condicionamentos culturais. Nele, a relação cognitiva mostra-se como uma interação sujeito/objeto, na qual tanto um como outro mantém sua existência objetiva e real. Disto resulta a produção do conhecimento como fruto de um processo de interação, onde a prática social do sujeito apreende o objeto na e pela sua atividade.

A escolha deste modelo implica uma concepção de mundo enquadrada na assertiva da existência da realidade objetiva, independente, portanto, do sujeito que conhece,

mas, o conhecimento não resulta de uma mera contemplação, e sim de uma atividade. Isso significa que o indivíduo não pode ser considerado de forma puramente abstrata, a-histórico, porém como um ser concreto, entendido em sua especificidade histórica-social. É o elemento ativo capaz de introduzir no conhecimento algo de si, tornando o processo cognitivo, a passagem do objeto para o sujeito e deste, outra vez para o objeto, num constante movimento dialético construtivo, que introduz no conhecimento um fator subjetivo. Esta é a posição adotada pelos que defendem a renovação do ensino inserindo-o no modelo objetivo-ativista, no qual o homem é o sujeito e o objeto da História.

3.2 - Renovação no Ensino de História - Área Pedagógica

A área pedagógica também passa por um movimento de renovação contrapondo-se ao racionalismo acadêmico - defensor da linha tradicionalista - abrindo desta forma, novas perspectivas para o ensino. Nesse novo enfoque, nem o passado, nem a herança cultural valem por si mesmos; a preocupação agora é o educando (o homem). A partir dessa visão de educação várias propostas são colocadas pelos teóricos, as quais irão refletir nos currículos e por sua vez no ensino, conforme se pode constatar nas colocações de BERMAN, TRALDI e FREIRE.

BERMAN apresenta uma sugestão curricular baseada em desenvolvimento de processos, em lugar de mera instrução. Objetiva possibilitar ao aluno a aplicação de suas experiências, adquiridas na escola, em qualquer situação futura que venha a exigir sua participação. Busca, em primeiro lugar, a promoção do ser humano como um todo, no tempo e no espaço (Berman apud Trindade, 1983, p.102).

Adotando o direcionamento dado por BERMAN, "Currículo em espiral", TRALDI propõe que o mesmo seja "suficientemente amplo para integrar um conjunto completo de experiências e atividades, tendo em vista o educando/sociedade/cultura" (1977, p.53). Neste sentido devem ser considerados o processo ensino/aprendizagem, a administração e filosofia da escola, a organização curricular, elementos esses que se integram possibilitando uma visão ampla, completa e coerente de currículo (Traldi, 1977). Observa-se, portanto, que tal proposta adequa-se ao ensino-aprendizagem renovado de História.

Defensor do princípio de renovação e dinamização do processo educacional brasileiro, FREIRE (1979) destaca a importância do desenvolvimento de uma consciência crítica, atuante e voltada às mudanças sociais. Segundo seu pensamento, a educação é o agente de mudanças induzido pela comunicação igualitária entre professor e aluno.

O estudo da História, com o sentido de problematização, possibilitará ao aluno acesso a circunstân-

cias históricas que o envolvem, despertando-lhe a consciência crítica e levando-o à compreensão da realidade social.

Percebe-se este posicionamento teórico, fundamentando algumas experiências realizadas em escolas, as quais relata-se abaixo.

Tal direcionamento teórico é levado à prática, em nível de primeiro grau, por um grupo coordenado pela professora Cecília Maria Westphalen*, inspirado em Braudel, defendendo a interrelação entre as diversas ciências sociais. Desta forma, as informações de cada campo do conhecimento vão se constituir na matéria-prima que será transformada pela ação dos processos mentais do aluno.

"No modelo, a História é o fio condutor, o elemento de ligação entre as perspectivas ou formas pelas quais se estuda a vida dos homens em sociedade" (UFPr, 1977, p.75).

* O projeto elaborado pelos professores Cecília Maria Westphalen, Lilian Anna Wachovitz e Sérgio Odilon Nadalin, contou com a colaboração de membros dos Departamentos da Universidade Federal do Paraná e de professores do 1º Grau. Foi desenvolvido em convênio com o MEC/DEF/PREMEM, nos anos de 1975/1977, em escolas municipais de 1º grau de Curitiba. A proposta apresenta grande riqueza, tanto em seu conteúdo, quanto em sua metodologia, pois tem como fonte o conhecimento histórico e os fundamentos teóricos da educação.

Nesta proposta, o ensino de Estudos Sociais, a partir da longa duração, deve considerar o homem vivendo em sociedade. A ênfase é dada à aprendizagem por descoberta, cabendo aos alunos organizarem os dados para a solução dos problemas propostos. O aluno torna-se, deste modo, capaz de reunir o essencial, evitando acúmulo de informações. Este tipo de aprendizagem parte da elaboração de conceitos pelos próprios alunos.

Outra proposta que merece ser considerada é a da professora Maria Teresa Nidelcoff* (1979). Embora voltada para o campo das ciências sociais, em nível de primeiro grau, pode ser transposta para o ensino de História, em nível de segundo grau. Nela, a função do professor será a de possibilitar ao aluno a visão e a compreensão da realidade, levando-o a assumir a responsabilidade de vir a ser um agente de transformação da sociedade.

Para isso, é necessário ter como ponto de

* A professora Maria Teresa Nidelcoff é formada em História pela Faculdade de Filosofia de Rosário. Lecionou na Argentina nos três graus de ensino, desenvolvendo, inclusive, trabalhos no Instituto de Actualización Docente. Teve seu trabalho divulgado no Brasil, através da publicação dos livros "Uma Escola para o povo", em 1978, "A Escola e a compreensão da realidade", em 1979 e "As Ciências Sociais na Escola", 1987.

partida a descoberta da vida dos homens com os quais o educando se põe em contato - o estudo do meio -. Numa fase posterior levá-lo a tomar consciência dos problemas da humanidade no contexto do presente para que, como ser criativo, que se realiza na medida em que, com a sua ação e em comunhão com a dos demais, faz a sociedade se transformar, ele percebe a necessidade de assumir responsabilidades frente não só ao hoje como, também, ao amanhã.

Somente assim o educando poderá conhecer e compreender como vivem e se desenvolvem, hoje, os homens de diferentes lugares e sentir a necessidade de buscar no passado a origem dos processos observados e discutidos, pois é no passado que se encontram os elementos necessários para a compreensão do presente.*

Ainda no campo da prática, foi testado um modelo de ensino de História, proposto pelas professoras Eliane Garcindo Dayrell e Maria Okuda**, no Colégio de Aplicação,

* Percebe-se que a professora Nidelcoff em seu ensaio sobre a metodologia das Ciências Sociais, revela pontos de identificação com o projeto "Estudos Sociais a partir da longa duração".

** Eliane Garcindo Dayrell é mestre em História e Maria Okuda é mestre em Educação; ambas são assistentes do Departamento de Práticas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

da Faculdade de Educação de Goiás. Este modelo foi publicado pela Revista Forum (Janeiro/Março 1979) com o título "Proposição de um modelo de ensino de história baseado em referencial teórico".

A proposta contida no modelo é a de se montar um sistema de ensino voltado desde suas bases, para um comportamento que possibilite o trabalho científico como forma de conhecer historicamente uma realidade determinada.

O propósito a ser alcançado é o de uma abordagem instrucional que conjugue a aquisição de conhecimento produzido com a produção do conhecimento, através de seu método de origem.*

O ensino de História deve focar, por conseguinte, o conhecimento histórico do ponto de vista do seu produto e de seu processo de produção. Deve ser concebido como um processo que proporcionará ao aluno a aquisição de um raciocínio histórico, que lhe capacitará identificar, organizar e produzir conhecimento histórico, sendo este o objetivo da proposta.

Quanto à abordagem teórica do modelo, explica o objeto (realidade histórica) do ponto de vista proces-

* Método de origem é aqui compreendido como um conjunto de procedimentos sistematizados, que visa a explicação da realidade histórica.

sual, em oposição à descrição dos fatos, característica da "história de eventos", portanto, de curta duração.

A explicação histórica é considerada como a apresentação formal do conhecimento histórico produzido em nível processual.

Inovador também, foi o projeto "Controvérsias na História do Brasil" - proposta teórico-metodológica para o ensino de História no segundo grau - aplicado experimentalmente nas Escolas Técnicas Federais de Natal, Belo Horizonte, Recife e Vitória, em 1980.*

O projeto procurou acomodar-se no interior do tradicional programa de História do Brasil, sugerindo uma forma dinâmica e criativa de trabalhar os conteúdos.

Do programa de História do Brasil, foram destacados alguns temas específicos,** tomando por critérios:

- abordagens controversas na bibliografia especializada

* Projeto organizado sob o patrocínio do MEC, com a orientação pedagógica do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, contando em sua elaboração com uma equipe de professores universitários e de 2º grau, sob responsabilidade de Maria Amélia de Azevedo Goldberg.

** A escravidão negra na Colônia; A extinção do tráfico de escravos no século XIX; As tentativas de industrialização no século XIX.

e didática;

- interpretações consagradas que contribuem para a reprodução da ideologia, que justifica e repõe as relações de domínio vigente;
- questões essenciais que explicam o engendramento da sociedade brasileira.

Cada um dos temas apresentou, portanto, uma questão geradora que permitisse respostas divergentes. Desta forma, foi rompida a concepção unilinear da História, onde dominam verdades absolutas, além de mostrar a História como produto de múltiplas versões, esclarecendo a forma pela qual se constroem as interpretações nos livros, revelando os autores enquanto engendradores da própria História e, conseqüentemente, comprometidos com ela.

Por outro lado, a proposta desvenda tanto ao aluno como ao professor uma dimensão própria que permanece comumente encoberta: a de agentes do processo histórico. Além do que possibilita amplo debate em sala de aula, contrapondo, assim à memorização aleatória de nomes, datas e fatos, uma atitude questionadora e reflexiva, que substitui a relação autoritária professor/aluno por uma experiência democrática, na qual o processo de aprendizagem torna-se criativo na medida em que constitui uma produção coletiva.

Nessa proposta, disponibilidade, esforço pessoal e capacidade de discussão são os requisitos exigidos do professor, e dos alunos é exigido participação, empenho nas atividades de dentro e de fora da classe, além do exercício constante da capacidade de discutir e defender suas idéias.

Deve-se ressaltar que essas propostas não trazem a pretensão de se constituírem em "modelos" de experiências; pretendem, somente, apresentar novas perspectivas de abordagem do ensino de História e das Ciências Sociais, contribuindo desta forma para um debate mais amplo e fecundo sobre a importância e necessidade do conhecimento histórico no contexto da realidade social, indo ao encontro dos propósitos da História Renovada.

Possivelmente, outras propostas foram elaboradas e desenvolvidas em escolas de primeiro e segundo graus; entretanto, somente a partir do VI Encontro da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), em 1982, que resultou na publicação do livro "Repensando a História", veio à tona uma discussão mais abrangente sobre o seu ensino.

A partir destas constatações, procurou-se verificar o caráter das escolhas referentes às bases teóricas e metodológicas, integradas no ensino de segundo grau, em Londrina, nas escolas pesquisadas, estas, vinculadas à Lei 5.692/71 e às diretrizes dela emanadas.

3.3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, se por um lado deu continuidade ao processo educacional que já se apresentava delineado na Lei 4.024/62, - que ao possibilitar a equivalência de cursos profissionalizantes, de segundo grau, aos de formação puramente acadêmica, direcionou a educação para o setor profissionalizante -, foi, por outro lado uma ruptura, no sentido de ter colocado tal modalidade de ensino de forma compulsória, como observa-se pelo exposto abaixo, no capítulo 1º (Brasil, 1971, p.17-18).

"Do Ensino de 1º e 2º graus:

Art 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.*

Art. 4º § 3º - Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou

* Grifo nosso.

conjunto de habilitações afins.

Art. 5º § 2º - A parte de formação especial do currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional,* no ensino de 2º grau."

Tem-se, portanto, na década de 70, a intensificação da política educacional, voltada para o setor profissionalizante, dando-se a articulação Capital, Trabalho e Educação. Tentar-se-à mostrar como e por que essa política, anteriormente esboçada, ganha peso no panorama nacional.

A reformulação do ensino secundário, não descuidando do setor técnico, não se mostra realmente como uma novidade, pois já se vai encontrar essa proposta em tempos anteriores - (Veja-se capítulo II). Na década de 60 algumas experiências relativas a esse nível de ensino são propostas e, outras realizadas. As propostas de Ginásio Moderno e Ginásio Menor, embora não concretizadas, vão servir de base para outras experiências, tais como Ginásio: Vocacional, Orientado para o Trabalho, Pluricurricular e Polivalente, implantados

* Grifo nosso.

pela DES (Diretoria de Ensino Secundário e como a reformulação do ensino secundário industrial, concretizada pela Diretoria de Ensino Industrial (DEI).

Tais tentativas de reorganização deste nível de ensino buscavam conciliar a formação intelectual com a prática, voltada para a profissionalização.

Influenciando esse repensar do ensino secundário, nessa década foi desenvolvido o conceito de capital humano, principalmente, pelos economistas ingleses e americanos. A preocupação da época era encontrar uma fórmula, capaz de aliar o crescimento econômico à distribuição da renda nacional. Engendrou-se uma teoria cujo pressuposto básico firmava-se na compreensão da educação e do treinamento como responsáveis pelo crescimento da produtividade. Desta forma, a educação recebeu como função primordial o propósito de desenvolver habilidades e conhecimentos, visando ao aumento do grau de produtividade. Também se concebeu que a renda individual seria proporcional à produtividade. Em outras palavras: através da educação não só se ampliaria a produtividade como se possibilitaria ao indivíduo o acesso às classes sociais mais elevadas. O auto-investimento se constituiria num fator de desenvolvimento e na possibilidade futura de ascensão social através de um maior ganho. Dentro da perspectiva de ascensão social pela acumulação de capital humano individual e objetivando a formação de uma juventude treinada para o trabalho, vários acordos para funcionamento e modernização do aparelho

escolar foram assinados entre o MEC (Ministério de Educação e Cultura) e a USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) - no Brasil a partir de 64. Dentro deste esquema unificou-se o ensino primário com o ginásial e profissionalizou-se o colegial em um novo tipo de escola denominada Polivalente (Arapiraca, 1982, p.41-43).

Os Colégios Polivalentes serviram como um "efeito-demonstração", para toda a reformulação que se seguiu no sistema escolar e que culminou com a Lei 5.692/71 (Arapiraca, 1982, p.111). Colégios estes implantados através de verbas advindas do acordo MEC e USAID.

Para respaldo da implantação do ensino profissionalizante compulsório, deve-se considerar um novo conceito de educação proposto em uma série de conferências, que deram direcionamento ao ensino brasileiro, sob a influência da Aliança para o Progresso.

Como já se observou, a influência dos EUA no processo de desenvolvimento nacional, tendo como uma de suas diretrizes a educação, continuou se fazendo sentir em relação ao preparo do "capital humano", voltado agora, acima de tudo, para o lucro e suas implicações no mercado interno. Assim, no âmbito da teoria do capital humano, a educação é tomada como "um investimento capaz de produzir renda". Se de um lado ressalta as vantagens da individualidade e seduz com a possibilidade de ascensão social, de fato, de outro lado tem em mira uma ascensão voltada mais para as exigências do consu-

mo supérfluo (Arapiraca, 1982, p.46-47).

Neste sentido observa BRUM (1986, p.9),

"A sociedade brasileira tem como uma de suas características básicas a marca histórica da dependência externa. Esta característica influenciou profundamente a vida brasileira. E continua a influenciá-la".

Desde a Primeira Guerra Mundial o Brasil é atraído e articulado ao novo centro de poder mundial em emergência, Estados Unidos da América, "ao qual se vincula de forma dependente e em cuja constelação de interesses se encontra". Continuando sua exposição BRUM evidencia que:

"Na fase do imperialismo clássico, as empresas estrangeiras controlavam direta ou indiretamente os produtos destinados aos mercados dos países avançados (petróleo, cobre, café, ferro, manganes, etc.). Hoje, o interesse imediato das multinacionais é, quanto ao lucro, o mercado interno dos países atrasados em que se instalam. Daí, a inversão estrangeira necessitar certo grau de prosperidade e modernização nas sociedades dependentes" (Brum, 1986, p.17).

Na década de 1960, na afirmação dessa fase imperialista, os Estados Unidos inauguraram uma nova direção nas relações internacionais com a América Latina. Foi a deno-

minada política da ajuda da Boa Vizinhança que teve como marco inicial em 1961 a Aliança para o Progresso, e que no caso brasileiro revelou-se como política do endividamento, na constatação de ARAPIRACA (1982).

Neste sentido foram realizadas inúmeras conferências internacionais voltadas para a educação na América Latina, convocadas pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos (O.E.A.), objetivando o desenvolvimento sócio-econômico desta região.

Em agosto de 1961, foi realizada em Punta del Este, Uruguai, a Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em nível ministerial que fixou as bases para a efetivação da política inspirada pela Aliança para o Progresso.

Dando continuidade aos trabalhos, em março de 1962, patrocinada pela UNESCO, CEPAL, OIT, FAO e OEA, foi realizada em Santiago do Chile a segunda Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, na qual a proposta desenvolvimentista se evidenciou bem estruturada. Na mesma conferência a educação foi considerada como investimento, tendo como ponto de destaque o planejamento. Apresentaram, igualmente, copioso acervo de documentos sobre assuntos gerais, tais como: estudos regionais de demografia, economia, sociedade e educação na América Latina, bem como, assuntos mais particulares: analfabetismo, financiamento da educação, formação profissional entre outros.

Da mesma forma, os países latino-americanos apresentaram informes e relatórios sobre a sua conjuntura educacional vinculada à análise de sua situação econômica e sócio-cultural (Conferências... 1965).

Nessa conferência ficou claro o reconhecimento da necessidade de articular o planejamento educacional ao plano do desenvolvimento econômico do país* .

Os conferencistas, partiram do princípio de que sem esse relacionamento planejado da educação, que assegurasse a preparação de pessoal necessário, uma faixa de industrialização seria atingida por falta de mão-de-obra qualificada, o mesmo ocorrendo em todo setor terciário da economia, com os problemas de aumento das ocupações de nível médio e superior. Além do que, as previstas reformas agrárias, necessariamente, carregariam impactos propulsores no processo de preparação de pessoal especializado, como sejam: agrônomos, téc-

* É no ISEB que a ideologia voltada para a implantação do processo desenvolvimentista, em consonância com a ordem estabelecida, encontra os seus adeptos. Maria Sylvia Carvalho Franco, no texto: "O Tempo das Ilusões", apresenta uma análise crítica da ideologia do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), na qual demonstra que a proposta desenvolvimentista por ele difundida é conservadora, não representando reformas sociais como queria fazer crer. (Franco, 1985, p.151-209).

nicos rurais, cooperativistas, educadores de adultos, etc.

Foi apontada a necessidade de se recomendar aos governos latino-americanos a alta prioridade dos gastos em educação nos seus orçamentos, cuja intenção fica bem clara na argumentação de ABREU (1962): "Tal proposta transfere à educação o conceito de investimento." Nela podemos, também, perceber o pensamento cepalino presente na ocasião, como força propulsora de desenvolvimento, pretendendo atingir vários setores da sociedade.

O pensamento cepalino resume-se na tentativa de liberar os chamados países periféricos das nações hegemônicas, por meio da industrialização, tendo por base a intervenção estatal com a ocorrência da valorização das atividades voltadas para o mercado interno.

A CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) postulava o desenvolvimento capitalista como forma de organização econômica capaz de atingir e difundir, naturalmente, o progresso social; no entanto, silenciava a respeito das contradições possíveis entre a burguesia industrial e o proletariado.

Conforme análise de MANTEGA (1984, p.47),

"... a CEPAL surge como intérprete de uma combinação de forças sociais (de classes, grupos, segmentos militares, etc.) que lutavam para a consolidação dos países de ponta da América Latina. Neste sentido, a CEPAL ajudou a fornecer

a ideologia da 'afirmação nacional' e a traduzi-la em estratégias ou planos de desenvolvimento que foram praticados por diversos países e especialmente pelo Brasil".

Na citada segunda Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América (Santiago) da qual a CEPAL fez parte, juntamente com outros órgãos da ONU, bastante pragmática em seu conteúdo, propunha metas, assim como definia critérios para alcançá-las. Ressaltava que:

"o ensino médio deveria caracterizar-se 'pelo estudo sistematizado compreendido entre o término da educação primária e o ensino superior', devendo os países 'organizá-los em dois ciclos, um superior e outro inferior' que 'se procurasse prestar maior atenção à educação técnica, industrial, agro-pecuária, comercial e administrativa'. E finalmente, que os governos iniciassem estudos e investigações como meio de relacionar a política educativa com as metas nacionais de desenvolvimento econômico e social" (Arapiraca, 1982, p.142-143).

Possivelmente, sob a influência de um novo momento político (populismo), as orientações da terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação foram bastante divergentes das colocadas na Segunda Conferência sobre Educação.

A terceira Reunião Interamericana de Mi-

nistros da Educação foi realizada em Agosto de 1963, em Bogotá, na Colômbia, por convocação do Conselho da Organização dos Estados Americanos, onde, após a avaliação do plano decenal de Educação da Aliança para o Progresso, apresentaram um novo direcionamento, marcadamente democrático e nacionalista. Consideraram que as metas só poderiam ser explicitadas a partir da realidade de cada nacionalidade.

"Era clara a tentativa dessa reunião em afastar, como estava explícito naqueles documentos (Carta de Punta del Este e da Conferência de Santiago) o aparelho educativo da idéia de 'fábricas de mão-de-obra'. Observou-se aqui a necessidade do desenvolvimento pleno do homem e de que este é um ser histórico que se realiza no social. Tentou-se desmistificar a dimensão individual da ascensão social pelo aprimoramento profissional" (Arapiraca, 1982, p.144).

A representação brasileira presente na reunião apresentou a seguinte consideração,

"que a aliança para o Progresso se encontrava diante da opção histórica: 'ou busca o apoio do povo ou perece'. Prosseguia dizendo ... 'os organismos executores da Aliança para o Progresso devem levar em conta sua inspiração revolucionária original, evitando entendimentos com grupos privilegiados e procurando estimular as reformas estruturas indispensáveis e inadiáveis'. Esta

posição refletia plenamente o espírito reformista presente no Brasil naquela época" (Arapiraca, 1982, p.145).

Tais recomendações não chegaram a ser objeto de apreciação pela direção da Aliança para o Progresso. E o Brasil, sete meses após a Conferência, passou por uma redefinição política-econômico-ideológica, que teve início no período que se sucedeu à queda do governo Vargas e gerou o Golpe de Estado de 64, que retomou e aplicou as recomendações originais da Carta de Punta del Este e da Conferência de Santiago.

A crise política que provocou esse golpe teve suas raízes no governo Kubitschek, o qual objetivava o desenvolvimento associado à industrialização; desenvolvimento este ligado a um processo político alicerçado em uma internacionalização da economia coerente com os interesses defendidos pelo capital norte-americano.

Embora a maior parte das metas traçadas tenham sido atingidas, o crescimento acelerado (50 anos em 5) causou o estrangulamento de alguns pontos da economia nacional e sobretudo do setor agrícola. Some-se, a isso a inflação galopante tornando cada vez menor o poder aquisitivo e provocando grandes crises sociais. Isto resultou na ascensão ao poder de Jânio Quadros - líder populista - cuja campanha centrou-se em uma oposição cerrada ao governo Kubitschek.

Entretanto, por defender uma política orientada para o populismo e o nacionalismo, o governo contou com o apoio da alta burguesia representada politicamente pela UDN (União Democrática Nacional), a qual precisava, para chegar ao poder, conquistar a simpatia popular. Porém, os graves problemas econômicos e crises de descontentamento popular, levou-o à adoção de uma política contraditória, cujo objetivo era conciliar as reivindicações populares e o fortalecimento da economia nos moldes exigidos pela burguesia industrial, que se tinha passado com "armas e bagagens para o imperialismo" (Basbaum, 1981, p.239).

A situação tornou-se insustentável com a adoção de uma política externa voltada à área socialista, o que levou à renúncia de Quadros e à posse muito questionada de João Goulart. Mais uma vez confrontavam-se uma política econômica voltada para o desenvolvimento econômico-nacionalista ligado ao populismo e a luta contra o processo inflacionário exigindo o fim do populismo. Acrescente-se a crise política envolvendo Legislativo e Executivo, por aquele não aceitar as reformas de base. Como não podia deixar de ser, o país dividiu-se em duas facções, colocando-se o Estado Maior das Forças Armadas ao lado dos grupos reacionários, liderando o movimento que culminou no Golpe de 64.

Deu-se, desta forma, a consolidação de um projeto desenvolvimentista associado ao capital estrangeiro e o fortalecimento da relação de dependência da estrutura econô-

mica nacional face ao capitalismo mundial e mais ainda em relação ao EUA - líder do bloco imperialista.

Essa conjuntura político-econômica vai-se refletir na área educacional, onde a política cultural capitalista representada pela diplomacia norte-americana dos anos 60, tinha um importante instrumento político ideológico para fazer frente às investidas socialistas, especialmente a cubana.

Dentro desta perspectiva a Aliança para o Progresso colocou à disposição dos países latino-americanos 15% dos seus fundos públicos sob a forma de auxílio e empréstimos - para o desenvolvimento da educação. Esse programa de cooperação internacional apresentava, em última análise, a finalidade de envolver o pensamento latino-americano em questões que viessem a promover a dinamização das relações capitalistas (Nunes, 1980, p. 86).

Simultaneamente e sob a influência das Conferências Internacionais sobre educação, desenvolvia-se no país um processo de avaliação do ensino secundário. No período conturbado dos governos Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961/1964), a discussão sobre o ensino secundário provocou uma crítica a respeito de sua inadequação às exigências sócio-político-econômicas do contexto nacional. As opiniões dividiram-se, embora mantivessem pontos em comum: a intelectualização infrutífera da escola secundária e a defesa de maiores oportunidades de acesso às classes populares, assim

como a introdução das práticas de trabalho no currículo escolar. Divergiam quanto ao sentido que pretendiam dar à reformulação desse grau de ensino. Um grupo integrado por educadores de tendência liberal e burocratas do ensino industrial defendia a manutenção da ordem. E outro, composto por educadores católicos de tendência renovadora, advogava a transformação social.

Os defensores de uma política externa independente pretendiam, como solução para as dificuldades criadas pela industrialização, um sistema capitalista de raízes nacionais, o que exigia uma educação voltada para a produção. Caberia à DEI (Diretoria do Ensino Industrial) contribuir para isso, pois possuía organização, experiência acumulada e recursos humanos à altura de tal empreendimento. Assim, foi convocada para coordenar o programa de preparação de mão-de-obra, que resultou na construção da Rede Nacional de Ginásios Industriais (Decreto número 50.942/61)* de caráter de cultura geral e voltado para a exploração de aptidões, de capacitação discente e orientação profissional ou prosseguimento em estudos posteriores (Nunes, 1980, p.103). Objetivava, também,

* O curso básico de ensino industrial foi remodelado pelo Decreto 50.942 de 25/04/61, complementando a regulamentação da Lei 3.552 de 16/02/59 e ganhando a denominação de Ginásio Industrial, de caráter de cultura geral.

orientar o aluno sobre os princípios e métodos de organização racional do trabalho aplicáveis às atividades produtivas, revelando, desta forma, o interesse na contribuição do Ginásio Industrial para o aumento da produtividade fabril, que o processo desenvolvimentista exigia. Tal iniciativa contou com o apoio do MEC no que se refere à distribuição de recursos.

Ao mesmo tempo, visando, ainda, a atender as necessidades econômicas do país, resolver o problema da defasagem representada pelo ginásio secundário, a DES (Diretoria do Ensino Secundário) apresentou o projeto de Ginásio Moderno com a intenção de reestruturar o Ensino Médio.

Sob a liderança de Gildásio Amado pensou-se (em 1961) os Ginásios Modernos como educandários integrados, oferecendo maior variedade de currículo e possibilidade de preparação profissional. Buscava-se acabar com a dicotomia entre trabalho intelectual e técnico, integrando-os por meio de um currículo adequado ao fim que se propunham.

Estando à frente da DES (em 1963), Lauro de Oliveira Lima retomou a proposta de Ginásio Moderno, agora dando-lhe caráter de escola secundária popular de base profissional - ginásio da comunidade. Defendia, também, a proposta de um Ginásio Menor como solução para o problema de evasão escolar do ginásio tradicional, que ocorria entre as segunda e terceira séries. Seria uma inserção dos dois anos propostos pela educação complementar, executada desde 1957 pelo INEP, porém não generalizada, proporcionando assim a esse Ginásio

Menor um caráter terminal. Entretanto, as duas propostas não alcançaram êxito.

Por outro lado, nesta linha de orientação para o trabalho, concretizou-se, em São Paulo, o projeto de criação de Ginásios Vocacionais, cuja origem advém dos cursos profissionais realizados pelo SENAI, entre os anos de 1945/58.

Esses ginásios tinham como finalidade possibilitar uma experiência de transformação da escola secundária que pudesse ser generalizada. Explicitavam a tendência de promover a participação do indivíduo no processo de transformação social, ministrando-lhe o conhecimento da situação nacional e o exame de problemas específicos, vividos por ele na comunidade.

Os Ginásios Vocacionais tinham como diretrizes desenvolver o valor do trabalho em grupo, seu exercício consciente, a capacitação para a opção de estudo e ocupações e o senso de responsabilidade social.

O currículo abrangia problemas e experiências de interesse social comum que pedia do educador conhecimento da realidade social, tanto local, como nacional. Como não podia deixar de ser, a área de maior significado neste currículo era a de Estudos Sociais (Nunes, 1980, p.118-119).

Com as mudanças provocadas pelo Golpe de 64, os Colégios Vocacionais deixaram de ser politicamente interessantes, pois possibilitavam o conhecimento e compreensão da realidade nacional, através de um processo de reflexão crí-

tica, o que não se enquadrava com os propósitos de uma política autoritária. Foram, então, substituídos pelos Ginásios Orientados (GOTs) para o Trabalho, também conhecidos como Ginásios Únicos ou Pluricurriculares e, finalmente, em sua última versão, como Ginásios Polivalentes.

Neste contexto se fazia necessário que as prescrições dos documentos emanados das Conferências Internacionais fossem cumpridos, assumindo um caráter oficial. Urgia, portanto, legalizar as Conferências Nacionais, que o foram pelo decreto 54.999, do presidente da República, datado de 13 de novembro de 1964.

Nos três anos seguintes, no mês de março, foram realizadas as Conferências Nacionais, sendo discutidas e aprovadas as sugestões das Conferências de Punta del Este e de Santiago e ignorada a de Bogotá, lançando

"de acordo com a orientação da Aliança para o Progresso, as bases para a implantação do novo modelo educativo da 'escola polivalente', da própria reforma do ensino médio, e até da própria Lei 5.692/71, que institucionalizou a exploração vocacional para o 1º ciclo, e profissionalizante para o 2º ciclo" (Arapiraca, 1982, p.149).

Paralelamente às Conferências Nacionais, foram assinados acordos entre o MEC e a USAID para modernização do segmento educativo brasileiro, iniciando-se com o acor-

do firmado em 31/03/65 um "grande processo de envolvimento e endividamento até hoje observado" (Arapiraca, 1982, p.133).

Dentre os acordos destaca-se o de 18 de setembro de 1968, que instituiu a prestação de

"assistência na implantação do sistema de ensino secundário destinado a introduzir e a estimular o desenvolvimento de Ginásios Polivalentes e adaptar os currículos tradicionais do ensino secundário brasileiro às atuais necessidades sócio-econômicas do país" (Arapiraca, 1982, p.134).

Os Ginásios Polivalentes, respaldados economicamente pelo MEC/USAID e integrados ao Plano Nacional de Desenvolvimento, aproveitaram as experiências já desenvolvidas pelos GOTs e Pluricurriculares - que se configuravam como Modelo de Escola - serviram como um "efeito demonstração" para toda a reformulação que se seguiu no sistema escolar (Arapiraca, 1982, p.111).

Apresentavam como proposta pedagógica o ensino de disciplinas de cultura geral associado a um certo número de práticas vocacionais, não com o intuito de profissionalizar o educando, mas com o de lhe possibilitar preparo adequado para o ingresso no mercado de trabalho. Propunham, também, o respeito às habilidades e motivações pessoais (Nunes, 1980, p.153). Mais uma vez observa-se a tentativa de

conciliar a formação geral com a profissional, pois o currículo dos Ginásios Polivalentes, tinha por finalidade realizar a síntese entre os elementos culturais e os operacionais, imprescindíveis à prática profissional.

Este modelo de Escola (GOTs - Ginásios Orientados para o Trabalho, GPs - Ginásios Pluricurriculares, GEPs - Ginásios Polivalentes),* atendendo à orientação ditada pelo paradigma norte-americano, apresentava a educação fundamental com a função primordial de tornar as pessoas treináveis. Seria, portanto, a adoção de um sistema de aprendizagem que possibilitasse a integração dos indivíduos em qualquer organização, através da formação de atitudes e comportamentos compatíveis com a disciplina que um órgão empresarial exige (Nunes, 1980, p.145).

Depreende-se que a partir da Conferência de Santiago (03/1962) houve aceitação da idéia de educação como investimento, ou seja, como um fator do desenvolvimento

* Essas experiências, conforme nos esclarece ARAPIRACA (1980, p.151), falharam por se tratar de um modelo viável somente em uma sociedade sem classe. Não é possível em uma sociedade voltada para valores do capital e sua consequente acumulação, que exige uma prática social competitiva, é incompatível com o espírito da Escola Única. "A escola capitalista tem que ser necessariamente uma escola de classes".

econômico. A dimensão deste pensamento pode ser avaliada através dos planos e programas governamentais; dentre estes inserem-se os projetos referentes à educação, para a arrancada rumo ao desenvolvimento econômico e social. Esta proposta do Estado mascara a necessidade do desenvolvimento capitalista (produção e reprodução do capital) através da ideologia que apregoa ser a miséria fruto da ignorância e este fator de subdesenvolvimento.

Com o golpe militar no Brasil, em 1964 o Estado alcança um grau de concentração e centralização do poder capaz de fazê-lo estabelecer definições econômicas, sociais e ideológicas para a sociedade como um todo. Ao mesmo tempo, acelera-se o processo de internacionalização da economia que vinha sendo desenvolvida desde a década de 50 vinculando-o aos mecanismos internacionais de reprodução do capital, principalmente via capital financeiro. Em razão desta vinculação, torna-se necessário organizar políticas voltadas para os interesses da reprodução interna do capital. Nestas condições, o Estado passa a ser o agente principal da organização da economia e o principal instrumento de reprodução do capital (Barriguelli, 1987, p.28-29). Na procura de concretização destas metas redefine o processo administrativo, a política agrária, a política industrial e a política regional.

Com relação à política, observa-se a primeira (agrária) voltada para o setor financeiro, a segunda

(industrial) para a inovação tecnológica e a terceira volta-se para tratamentos regionais distintos. Assim, o Estado procurará criar estratégias políticas para que seus objetivos e interesses subordinem as facções políticas e setores econômicos dominantes.

Não é por acaso que o ato institucional (número 5) cerceou toda e qualquer organização política ou de caráter ideológico que se contrapusesse ao Estado. Fechou-se toda a crítica na universidade, assim como qualquer discussão sobre reformas de ensino. Nesse contexto foram criadas condições para que a reforma do ensino superior, de primeiro e segundo graus fossem realizadas sem nenhuma mobilização quer do docente, discente ou da sociedade.

Tendo como eixo o fechamento da crítica cuja finalidade é gerar condições para as reformas educacionais, tentou-se unificar o processo educacional estabelecendo a criação de mecanismos eficientes para planificar, produzir e reproduzir profissionais em âmbito nacional.

Tendo em vista o trabalho, a política educacional voltou-se para a questão da mão-de-obra, a partir das transformações que ocorriam na sociedade.

Em 1968, transformam-se as relações de produção no campo através da legislação trabalhista que passa a vigor para tais trabalhadores. Em consequência, os proprietários rurais, não querendo arcar com a regulamentação das novas relações empregatícias, expulsam os trabalhadores do cam-

po, utilizando-os como diaristas, o que os obriga a se fixarem nas cidades. Nesta nova condição precária de vida são obrigados a habitar a periferia das cidades e transformar-se em mão-de-obra de baixo preço, tanto para a agricultura quanto para as atividades urbanas. A estas novas relações de trabalho e condições de vida soma-se a abolição da estabilidade no emprego já a partir de 1964.

A acumulação de capital, no Brasil, nos relata SINGER ([1965?], p.10),

"... pressupõe uma oferta elástica de força de trabalho. Ela se baseia em expectativa de alta lucratividade, derivada da combinação de elevada produtividade do trabalho e baixos salários. A introdução da técnica industrial moderna tornou viável o adestramento em massa de uma mão-de-obra que, por ser abundante, continuava barata..."

Com as mudanças que estavam ocorrendo na dinâmica populacional brasileira, somando-se ao projeto de desenvolvimento, tornou-se inviável a manutenção de uma força de trabalho sem qualificação profissional.

"Sintomas de escassez de mão-de-obra de todos os níveis de qualificação estão ocorrendo pela primeira vez de forma generalizada (...) A taxa de ocupação dos homens no Brasil, tem caído de 92,3% em 1940 para 73,8% em 1970... (Singer

[1975?], p.10).

Portanto, tornou-se imprescindível uma lei que qualificasse essa mão-de-obra necessária ao desenvolvimento capitalista e, que para tal, apresentasse, como característica, o baixo preço, resultando numa alta produtividade propiciando, assim, a acumulação de capital.

Esta situação global redefine a política educacional. Através da Lei 5.692/71 o ensino é nivelado, universalizado, dando possibilidade de um remanejamento de mão-de-obra tanto em nível regional quanto em nível de habilidades (Barriguelli, 1987, p.34). Como a intenção do Estado, em consonância com o capital, é criar uma política educacional, que produza uma mão-de-obra capaz de fluir de um setor ao outro da economia sem necessitar de longo tempo de adaptação, a qualificação não é efetivada. Desta maneira, a função da escola não é propiciar uma qualificação, mas sim a habilitação. Habilitação esta, que propõe requisitos tais como: leitura, desenvolvimento da disciplina, atenção, acriticismo, capacidade de lidar com um "continuum" de operações de menor à maior complexidade. Portanto, o modelo de educação proposto pelo Estado se esboça na Lei 4.024 e se concretiza na Lei 5.692. É um modelo racional e objetivo, que se funda nas reais necessidades da economia e da política de um Estado que se propõe à acumulação e reprodução do capital, tendo assim, como uma de suas necessidades a habilitação da mão-de-obra

(Barriguelli, 1987, p.34), visto que os conteúdos profissionalizantes propostos por essa Lei não passaram de fachada para um curso com carga horária reduzida no núcleo comum, particularmente em disciplinas que possibilitassem o desenvolvimento do espírito crítico.

Concomitantemente, vê-se o desaparecimento da disciplina História do Brasil do núcleo comum, parte que compõe os currículos dos cursos de segundo grau, aparecendo apenas, em alguns cursos, na parte diversificada, até 1978, conforme quadro número 03, relativo aos colégios de Londrina.

Nas escolas pesquisadas encontrou-se um livro, editado pelo M.E.C "Modelo de Planejamento Curricular", tomado como padrão de orientação para a elaboração dos currículos de primeiro e segundo graus, visando à implantação da Lei 5.692/71, sendo, por conseguinte, importante para este trabalho considerações a respeito do mesmo, uma vez que fundamentou os planejamentos de ensino de História, em Londrina, cujas sugestões serão abordadas a seguir.

Cursos
 Profissionalizantes **Distribuição das Aulas de Historia**
 (Núcleo Comum e Parte Diversificada)
 de 1974 a 1982

Quadro 03

ESCOLAS	CURSOS	1974			1975			1976			1977			1978			1979			1980			1981			1982			
		NC		PD	NC		PD	NC		PD	NC		PD	NC		PD	NC		PD	NC		PD	NC		PD	NC		PD	
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1
APLICAÇÃO	T. ENFERMAGEM																												
	T. MAGISTÉRIO																												
	T. LAB. MÉDICO																												
	T. PRÓTESE																												
	L. ANAL. CLINICA																												
I.E.E.L.	MAGISTÉRIO																												
	TRAD. E INTERP.																												
	REDATOR AUX.																												
	PUBLICIDADE																												
	CONTABILIDADE BASICO SAÚDE																												
MARCELINO CHAMPAGNA	TÉC. CONTABILIDADE																												
	T. SECRET.																												
	T. ASSIST. ADM.																												
	AUX. LAB. ANAL. CLIN.																												
	LAB. ANAL. QUIMICA																												
VICENTE RIJO	DESENHO DE ARQUI.																												
	AUX. ENFERMAGEM																												
	TÉC. ESTATÍSTICA ^{1975/81}																												
	TÉC. LAB. MEDICO ^{73/81}																												
	LAB. ANAL. CLINICAS ⁶³																												
	TÉC. REDATOR AUX.																												
	TÉC. COM. E MERCADOL																												
	PROMOTOR DE VENDAS																												
PATOLOGIA CLINICA																													
TÉC EDIFICAÇÕES																													

* 1975 a 1980
 REFORMULADO

LEGENDA: ■ 2 AULAS SEMANAIS HISTORIA GERAL
 ▲ 1 AULA SEMANAL HISTORIA DO BRASIL
 ● 3 AULAS SEMANAIS HISTORIA GERAL E DO BRASIL
 ☐ AINDA NÃO EM VIGOR OU JÁ EXTINTO

FONTE - SECRETARIA
 DAS ESCOLAS

RICARDO C. ALMEIDA

3.4 - A Disciplina História na Vigência da Lei 5.692/71

Esse tópico destina-se à análise das sugestões emanadas do "Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/1979", em confronto com os planejamentos elaborados nos colégios Vicente Rijo, Marcelino Champagnat, Instituto de Educação e Colégio de Aplicação, no processo de implantação da Lei 5.692/71. Sua operacionalização, em sala de aula, acha-se registrada nos livros-diários de classe pelos professores da disciplina de História.

A influência do "P.S.E.C." revela-se, nos programas, através dos seguintes tópicos: seleção de conteúdos, função da disciplina e escolhas das estratégias de ensino. Conforme sua apresentação no "P.S.E.C." são descritos e analisados no presente trabalho.

3.4.1 - Seleção de conteúdo

Considera que a seleção deve objetivar "a determinação de quais conteúdos são os mais importantes e significativos", levando-se em conta a validade e época, em função dos objetivos propostos (Decisões básicas..., 1979, p.42).

"Para isso deve-se selecionar conteúdos que sejam:

- os mais significantes dentro do campo de co-

nhecimento;

- os que despertam maior interesse nos alunos;
- os mais adequados ao nível de maturidade e adiantamento dos alunos;
- os mais úteis, em relação a papéis futuros que o aluno tenha que desempenhar;
- os que podem ser aprendidos dentro das limitações de tempo e recursos - material, equipamento, treinamento do professor".

Os principais critérios que devem ser levados em conta para orientar a seleção de conteúdo podem ser observados na seguinte figura:



FIGURA 01 - CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES

Validade: O conteúdo curricular deve re-

fletir o conhecimento científico contemporâneo, pois a atualização é uma exigência primordial no processo de seleção de conteúdo válido: "porque o conhecimento aumenta em ritmo muitas vezes desenfreado, exigindo ajustes constantes para incorporar no currículo o que existe de mais novo na ciência" (Decisões básicas..., 1979, p.44).

Embora pertinente às propostas da Pedagogia, e das novas concepções da História, a sugestão limita-se à teoria, porquanto sua prática se depara com inúmeras limitações. A realidade vivenciada pelos professores, em sua grande maioria, demonstra a impossibilidade de uma constante atualização de conhecimento. Em primeiro lugar, porque são poucos os cursos oferecidos aos professores, e quando realizados, organizam-se em curta duração, sem um acompanhamento adequado às transformações contínuas, apresentadas pela elaboração do conhecimento histórico sempre em renovação. Na reflexão de BRAUDEL (1985, p.12):

"Esta historiografia em permanente trabalho de parto, nunca a mesma ano após ano, só é possível acompanhá-la a correr, perturbando o curso dos nossos trabalhos, adaptando-nos, custe o que custar, a exigências e solicitações que não são nunca as mesmas".

Outra questão é a ausência dos professores de suas salas de aula, ocasionando uma série de transtornos

para a escola e deixando alunos sem aulas, isto porque não existem substitutos disponíveis. Não se pode esquecer, igualmente, a questão salarial. A remuneração não é compatível com as exigências profissionais, impedindo não só a atualização bibliográfica, como a participação do professor em atividades que possibilitem a complementação de sua formação.*

Ainda dentro do conceito de validade, em relação ao que deve ser ensinado aos alunos, o "P.S.E.C." apresenta como elementos essenciais do conteúdo curricular o ensino das idéias fundamentais. Isso implica, na prática, "centrar os alunos sobre um número limitado de princípios cuidadosamente selecionados que constituem o núcleo da disciplina e empregar estas idéias como critérios para desenvolver o conteúdo mais específico necessário" (Decisões básicas..., 1979, p. 44).

Tal prática impede a sobrecarga de detalhes insignificantes de conteúdo.

Observa-se que esta questão é muito complexa, porque a seleção das idéias fundamentais sempre dependerá da formação teórica e do posicionamento político do professor ou do orientador da área, sendo impossível, portanto, a

* A constatação do problema da substituição é fundamentada nas entrevistas, a da questão salarial no estudo do DIEESE. O assunto é tratado no IV capítulo.

generalização de tais idéias. Por outro lado tem seu aspecto positivo, pois possibilita um atendimento diversificado, segundo a clientela, além do que satisfaz as necessidades oriundas do processo dinâmico e ininterrupto, que envolve o desenvolvimento científico e tecnológico, que exige sempre uma constante renovação nas áreas do saber e do fazer.

Significação: "O conteúdo é significativo quando, além de despertar o interesse do aluno, leva-o a aprofundar o conhecimento por iniciativa própria". (Decisões básicas..., 1979, p.45). Isto exige do currículo conteúdos voltados para as necessidades e motivações vinculadas com a realidade.

Na verdade, "ser significativo" é uma condição para que o bom rendimento da aprendizagem se processe e para que as experiências dos alunos tenham êxito, não se desvinculando das operações mentais empregadas para a aquisição do conteúdo.

Contudo, a mesma situação descrita quando se tratou da validade do conteúdo do currículo pode ocorrer na seleção do conteúdo significativo. A falta de adequado preparo dos professores, na busca de relacionar o conteúdo com a realidade vivenciada pelos alunos, pode empobrecer seu trabalho limitando-o ao imediatismo. Deve-se acrescentar, porém, que vem ao encontro da proposta do ensino renovado de História que tem como ponto de partida a compreensão da realidade so-

cial imediata, mas que deve ser "problematizada, isto é, ser interrogada, questionada" (Nadai, 1986, P.113). Assim como comparada com outras formações históricas ressaltando as diferenças, pois no entendimento de VEYNE (1983) a história é inventário de diferenças.

Flexibilidade: Todo trabalho de aprendizagem envolve dificuldades e imprevistos que surgem durante seu desenvolvimento, o que pede uma possibilidade de adaptação só viável em nível de flexibilidade. Em outras palavras, o currículo deve ser aberto às adaptações, renovações, modificações e, principalmente, ao enriquecimento do conteúdo já selecionado, a fim de atender as necessidades da classe, de cada aluno e da realidade imediata (Decisões básicas..., 1979, p.45).

Entretanto, na questão da flexibilidade, deve-se fazer uma reflexão sobre o cotidiano do professor. Ao mesmo tempo em que ele percebe que deve reformular ou enriquecer os conteúdos selecionados a fim de atender as necessidades de sua clientela - pois nas escolas pesquisadas, apresenta-se exageradamente diversificada, em razão de inúmeras turmas, disciplinas, cursos, períodos ou mesmo das escolas nas quais leciona - ele não sabe como fazê-lo devido à sobrecarga de trabalho, conforme depoimento dos professores entrevistados.

Utilidade: Harmonizar os conteúdos selecionados com as características e exigências do meio em que

vivem os alunos possibilitar-lhes-á uma preparação para fazer frente às situações novas, dando-lhes maior segurança e capacitando-os a tomar decisões mais ajustadas às suas necessidades e expectativas. Isto se tornará realidade à medida em que o conteúdo curricular observar o critério de utilidade (Decisões básicas..., 1979, p. 45).

As escolas pesquisadas revelaram uma clientela oriunda da zona urbana, centro e periferia (conjuntos habitacionais) de algumas cidades circunvizinhas de base agrícola, da zona rural e distritos. Torna-se, portanto, difícil a harmonização dos conteúdos selecionados com as exigências e características do meio em que vivem os alunos. Qual meio deverá ser priorizado? Como estabelecer o que é útil para uma clientela tão heterogênea, com problemas tão diversificados? (Ver Tabela número 01).

Possibilidade de Elaboração Pessoal: Este critério visa a possibilitar ao aluno situações que lhe permitam relacionar, comparar, compreender, selecionar, organizar, criticar e avaliar idéias. Refere-se por conseguinte, à percepção, assimilação e transformação de informações, pelo próprio aluno. Isto é importante à medida em que colabora para a integração do aluno como elemento ativo no processo cognitivo, desenvolvendo-lhe a visão crítica e a capacidade de atuação (Decisões básicas..., 1979, p. 46).

Observa-se a importância desse critério no

que se refere ao ensino renovado de História que propõe o despertar da consciência crítica no sentido de apresentar o homem como sujeito da História e não apenas como mero objeto, com possibilidade de compreensão e transformação da realidade social. Contudo, é inegável que se trata de um trabalho de difícil desenvolvimento, pois de um lado encontra-se ainda alunos treinados a aceitar sem discutir as verdades prontas e acabadas, contidas nos livros didáticos, conforme análise de FREITAG (1989, p.124):

"O livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula".

Por outro lado, encontram-se aqueles alunos que dependem dessas "verdades" porque elas "caem" nos concursos de habilitação ou no vestibular.

Os critérios acima citados são também aplicáveis à seleção de objetivos, constituindo-se o conteúdo curricular em uma fonte para a formação dos mesmos, sendo também uma parte essencial do sistema de distribuição para facilitar o alcance dos objetivos.

3.4.2 -A função de uma disciplina

A resolução número 8 do Conselho Federal de Educação de 1º de dezembro de 1971 especifica:

"O ensino das matérias fixadas e o das que lhe sejam acrescentadas, sem prejuízo de sua destinação própria deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo" (Decisões básicas..., 1979, p.72).

Tal resolução coloca como responsabilidade do professor o ensino e a educação, exigindo, portanto, competência técnica e compromisso político (com a educação), pois lhe é determinada a formação geral do aluno, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos de atitudes.

Considerando que as disciplinas apresentam dois aspectos: o das informações acumuladas e a dos diversos processos utilizados para a aquisição e utilização adequada dessas informações em outras situações, são sugeridos como modelos de organização dos conteúdos da disciplina História, dois esquemas: o de Parker e Rubin e o de Sarubbi, (Anexo 07).

Justificam a sugestão esclarecendo:

"que o aluno que chegar às respostas daquelas questões, terá superado a etapa de acumular dados, sem maior sentido nem conexões e estará

preparado para estudar História e interessar-se por ela" (Decisões básicas...., 1979, p.72).

Os esquemas tentam de certa forma levar o aluno a considerar a História como uma ciência capaz de traçar diretrizes para o perfeito conhecimento do fato histórico. Propõem, ao contrário de uma transposição de conteúdos aos alunos, uma análise da História de forma indagadora, reflexiva e crítica atentando para sua metodologia, seus objetivos e sua funcionalidade.

Os professores, porém, necessitam de uma preparação "a priori" para poderem desenvolver seus trabalhos embasados nos esquemas propostos, de forma a tornarem esses conhecimentos acessíveis a sua clientela de segundo grau. Observa-se, também, sua inoperância em um tempo exíguo (duas aulas semanais), pois a forma apresentada exige um trabalho contínuo e demorado.

3.4.3 - Escolha das estratégias de ensino

Nesse tópico, as recomendações emanadas do MEC (Decisões básicas...., 1979, p.94) são as seguintes: as experiências de aprendizagem deverão permitir aos alunos o contato direto com o tipo de conteúdo a ser apreendido - fatos, informações, conceitos, princípios - numa determinada área do conhecimento. No caso específico do ensino de História, a ex-

periência de aprendizagem deverá ser diferente no que se refere ao ensino dos fatos históricos ou à elaboração dos conceitos fundamentais de História. Isto porque a aprendizagem do conteúdo organizado em torno de conceitos básicos implica a mobilidade de operações mentais mais complexas, exigindo estratégias que permitam ao aluno oportunidades de praticá-las. Para tal, seria necessário prever uma metodologia que incluísse, numa sequência apropriada, atividades de leitura de textos, análise de documentos, consulta e/ou elaboração de mapas históricos e geográficos, elaboração de quadros de relações, de fichas e frisas históricas. Afinal, são materiais e atividades necessárias ao aluno para a elaboração do significado de processo histórico.

Inclusive apresentam a sugestão do estudo do meio, para alunos do segundo grau, assim como descrevem a forma pela qual o professor deve conduzir o trabalho para possibilitar aos alunos a aquisição de pré-requisitos necessários a este tipo de atividade.

As sugestões são pertinentes ao ensino renovado de História; entretanto, observa-se, ao analisar os programas dos colégios e os registros dos diários de classe, uma ausência de adequação entre a proposta em nível processual e as estratégias necessárias à sua operacionalização. Os professores partem de uma abordagem processual sem estruturar as atividades discentes em critérios e normas condizentes com esse novo tipo de ensino, evidenciando um resultado em nível

factual. Por outro lado, os professores que adotam novas estratégias apresentam um objetivo limitado à assimilação de conhecimentos. Ocorre, neste caso, simplesmente uma substituição. O aluno deixa de memorizar fatos, datas, nomes, para "decorar" conceitos e/ou definições.

Para melhor evidenciar as afirmações colocadas acima, tomou-se como exemplo um texto com seu exercício correlato, utilizado no Colégio Estadual de Aplicação, no qual é apresentada a definição de capitalismo. Pode-se constatar que, ao responder às questões, o aluno reproduz literalmente o texto que lhe foi dado.

O referido texto define o capitalismo como

"um sistema econômico que nasce da acumulação de capitais e é caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção obtidos pela reunião de um capital e destinados a obter um lugar em um mercado de livre competição" (SIC).

E a resposta para a questão: "Quais são as características do Regime Capitalista?" apresenta-se: "é caracterizado pela propriedade privada do meios de (...) de livre competição". O mesmo acontece nas questões seguintes. (Vide anexo 08).

Ao analisar tal situação constata-se que a mesma deve-se à limitação das escolas, dos professores e do próprio sistema educacional. As escolas estudadas, embora

disponham de material, não possuem pessoal qualificado para oferecer apoio aos professores, cabendo aos mesmos a escolha, transporte, manipulação e utilização do material. Divididos entre inúmeras turmas e disciplinas, sem intervalo entre as aulas, ainda têm que providenciar os recursos antes do início do período ou no recreio e carregá-los em todas as aulas ministradas, sejam utilizados ou não. A manutenção dos recursos didáticos, por sua vez, gera problemas por sua ineficiência que pode ser constatada no depoimento de uma diretora (M.A.):

"um dia é o projetor que quebrou, outro dia é a lâmpada queimada, em outro é a tomada que não funciona ou então não é encontrada a extensão; levando em conta que o professor possui apenas 40 ou 50 minutos de aula, de um modo geral acaba desestimulado a utilizar os recursos que a própria escola oferece".

Acrescente-se a isso a sobrecarga de 40 horas, que rouba do professor o tempo necessário para a preparação de material específico que lhe possibilite a adoção de novas estratégias, tais como: seleção de documentos, elaboração de textos, desenvolvimento de pesquisas, atualização bibliográficas, etc.

Outra questão é a rotatividade do professor segundo o depoimento de (M.A.) diretora:

"não há constância na manutenção do professor em

uma determinada disciplina, série ou curso, de um ano para outro, nesta contínua mudança, ele tem que atender, sempre a necessidade imediata apresentada por seus alunos naquele ano, portanto, o material elaborado ou selecionado em um ano, não tem condições de ser utilizado no ano seguinte, levando-o ao desestímulo".

Se, por um lado, na vigência da Lei 4.024 havia excesso de permanência do professor em determinadas disciplinas e turmas, registrando ano após ano os mesmos conteúdos nos livros diários, sem nunca variar as estratégias de ensino, por outro lado observa-se que, no período decorrido sob a vigência da lei 5.692 há um rodízio constante do professor; o que indica a adoção de medidas extremadas.

Em relação aos cursos de atualização, os mais freqüentados são os oferecidos pelo CETEPAR (Centro de Treinamento do Estado do Paraná), os quais são, quase sempre anunciados em cima da hora, não possibilitando um planejamento prévio que dê condições de freqüência ao professor que deles necessite ou por eles se interesse. A estrutura de segundo grau exige o cumprimento de uma carga horária que não pode ser diminuída. Considerando-se que o professor possui uma carga horária de 40 horas/aulas e desenvolve atividades em escolas ou firmas particulares, terá dois problemas a resolver: repor sua carga horária num tempo inexistente ou sofrer uma perda em seus vencimentos. Mediante tal situação, na maioria das ve-

zes, o critério para frequência dos cursos de especialização passa a ser a disponibilidade, não mais a necessidade ou interesse do professor. Tal ocorrência pode ser verificada através das fichas de controle desses cursos, onde a frequência dos professores que exercem funções burocráticas toma o lugar dos regentes de sala de aula.*

Excluindo-se os cursos oferecidos pelo CETEPAR, há pouca divulgação em nível de primeiro e segundo graus de Encontros, Seminários, Jornadas, etc., pois os convites são enviados especificamente para o terceiro grau.

A análise do "Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/1979" leva à constatação de uma proposta que corresponde às orientações da Pedagogia atual e do ensino renovado de História, salvo alguns tópicos já criticados nas páginas anteriores. Contudo, sua execução está bem distante das possibilidades das escolas e professores analisados. É um plano desvinculado da realidade de uma cidade do interior do Estado do Paraná, no caso específico Londrina.

Em relação ao ensino de História, nos estabelecimentos estaduais de segundo grau, de Londrina, tomou-se como fundamentação a análise dos planejamentos, dos livros didáticos indicados pelos professores das escolas, como os de

* A questão do aperfeiçoamento docente é tratada, mais detalhadamente no capítulo IV.

uso corrente nas salas de aulas e, também, os registros de conteúdo nos livros de chamada, para se detectar a realidade deste ensino com a proposta contida no P.S.E.C., procurando constatar se houve efetivamente a influência deste e os resultados obtidos, no sentido de uma renovação.

3.5 - O Ensino de História em Londrina

3.5.1 - Planejamento

O primeiro planejamento para a implantação dos cursos profissionalizantes foi discutido pelos professores representantes das disciplinas, lotados nos quatro estabelecimentos: Vicente Rijo, Marcelino Champagnat, Instituto de Educação e Colégio de Aplicação. Os trabalhos foram desenvolvidos no último estabelecimento citado, resultando em um planejamento, no caso específico de História, para as quatro escolas, contendo os mesmos conteúdos básicos, apresentando pequenas variações de acordo com os cursos ofertados.*

Tomou-se para análise, como modelo, o planejamento fornecido pelo Colégio Marcelino Champagnat dirigido

* Segundo depoimento do Diretor, desse período, do Colégio de Aplicação.

aos cursos de Secretariado e Assistente de Administração, (Anexo 09), contendo objetivos, conteúdo programático, atividades e avaliação.

Constam do referido planejamento, como objetivos gerais: o conhecimento do passado como explicação do presente, como veículo de cultura e como lição para a humanidade. Tais objetivos são desdobrados em específicos, propostos no sentido da compreensão da cientificidade da História, do homem em seus aspectos evolutivo e cultural, inserido em determinado espaço geográfico e dos valores implantados no passado.

Quanto aos conteúdos programáticos, apresentam-se sistematizados em quatro unidades, constando da primeira a introdução aos estudos históricos. As três unidades seguintes são organizadas em dois níveis: horizontal e vertical. No horizontal, tem-se o tratamento dos espaços e no vertical a sequência cronológica. Dentro desta perspectiva, os continentes africano e asiático são abordados na segunda unidade, a Europa na terceira e a América na quarta, desde a pré-história até a atualidade.

Como atividades são sugeridas leituras, exposições orais, dinâmica de grupo, pesquisas individuais, exercícios, provas, testes, etc., assim como trabalhos de pesquisa integrando a área de Estudos Sociais com a de Comunicação e Expressão.

Da avaliação constam critérios decorrentes

das atividades programadas, mais a auto-avaliação.

Ao se analisar o referido planejamento verifica-se a tendência de inovação proposta pela Lei 5692/71, nos seguintes tópicos:

- **Conteúdo programático:** a primeira unidade Introdução ao Estudo da História possibilita um referencial teórico adequado à compreensão dos conteúdos a serem tratados nas unidades seguintes, desde que adequadamente trabalhado pelos professores, dentro da proposta renovadora do ensino da História. Acrescentou-se essa condicional, pois, na década de 50 (já analisada no II capítulo) esse tópico se fazia presente no programa oficial, ditado pelo Ministério de Educação e Cultura, sendo que naquele contexto o tratamento dado era de cunho positivista, como já observado na análise dos livros didáticos.
- **Sugestões de atividades:** acrescentam novas estratégias de ensino que possibilitam ao aluno uma participação ativa no processo de aprendizagem, não mais limitado, agora, aos questionários, provas e exercícios de cunho meramente mnemônico.
- **Avaliação:** constata-se a intenção de ampliar os critérios de verificação fugindo do mero objetivismo, pro-

porcionando ao aluno a possibilidade de avaliar seu próprio desempenho e dando ao professor meios de valorizar o discente em toda sua potencialidade, revelada através de uma avaliação contínua, envolvendo atitudes, frequência, produção de conhecimento, capacidade de expressar, discutir e reformular idéias. Desta forma, a reflexão e a criação acompanham todo o processo didático-pedagógico.

Percebe-se nesse planejamento uma contradição, pois ao mesmo tempo em que propõe atividades inovadoras, fazendo do aluno sujeito da ação, indica um conteúdo excessivo, dentro dos propósitos do ensino tradicional de História. Esse excesso de tópicos impede o aprofundamento das questões em pauta, o que equivale à transmissão superficial da História, restringindo-a a um mero relato de acontecimentos.

Quanto à História do Brasil não lhe foi concedido o devido destaque, porquanto, foram apresentados apenas dois temas, inseridos na quarta unidade, denominados: Os Índigenas do Brasil e América Portuguesa.

Inferre-se que o planejamento considerado em seu todo revela a influência das diretrizes emanadas da Lei 5.692/71, em parte; porém, não preenche as condições imprescindíveis a um tratamento realmente inovador no terreno histórico-pedagógico, porque conserva muito dos elementos inerentes ao ensino tradicional. Entretanto, possibilita uma prática

dinâmica e renovadora, cuja operacionalização depende do desempenho do professor, no cotidiano escolar. Para tal, o docente deve estar atualizado e, nesse sentido, de posse dos meios que concorram para seu aperfeiçoamento.

No período compreendido entre 1973 e 1975 encontra-se uma situação de transição nos colégios pesquisados. Cursos são extintos ou reorganizados; outros iniciados na vigência da lei 4.024 sendo completados, enquanto que, gradativamente, vão sendo aprovadas novas grades curriculares e implantados cursos profissionalizantes, segundo o disposto na Lei 5.692/71.

Em 1976, já estruturados e em gradativo funcionamento, os cursos profissionalizantes obedecem a dois módulos,* ofertando duas aulas semanais de História Geral no núcleo comum e, conforme o curso, uma aula de História do Brasil na parte diversificada.

A partir da implantação da Lei 5.692/71, o planejamento passou a ser elemento integrante do processo ensino-aprendizagem; após a primeira experiência, quando o mesmo foi discutido, em conjunto pelos professores das quatro escolas pesquisadas, passou a ser elaborado pelo coordenador da área e pelos professores, nos Colégios Vicente Rijo, Marcelino

* Módulo 30, História no 1º ano
Módulo 34, História no 2º ano.

Champagnat e Instituto de Educação. No Colégio de Aplicação, por não haver coordenação de área, sua elaboração ficou a cargo dos professores, com a devida aprovação do supervisor pedagógico. Quanto ao professor complementarista, não teve o direito de opinião.

Na verdade, o planejamento era mais o resultado de um consenso geral, não existindo nenhum esquema hermético. Tanto que, no Colégio Vicente Rijo, quando houve a tentativa de uma coordenadora, para uma mudança na linha teórica, suas sugestões não foram aceitas.

A não aceitação foi motivada (segundo palavras da coordenadora) pela falta de domínio pelos professores, da linha teórica proposta:

"Já tinha algumas idéias de tratar História de uma maneira diferente, mas sentia-me intimidada, porque eu sentia-me sozinha diante de um grupo maior e, para passar uma proposta para um pessoal que não dominava a linha teórica, que eu estava tentando propor, eu teria que me impor, teria que assumir o papel de quem estava ensinando e, ia ser muito desagradável, então o programa saía assim, no conjunto, mas de acordo com o consenso geral (L.D.Z.)".

Verificou-se que o mesmo planejamento era elaborado tanto para a clientela do período noturno quanto para o do diurno, não respeitando as especificidades de cada pe-

ríodo.

Observou-se, neste período inicial, a tentativa da aplicação do primeiro planejamento, mas devido à sua extensão não foi levado avante nos anos seguintes, ficando o ensino centrado em História Moderna e Contemporânea, sendo a ênfase dada ora a um período histórico, ora a outro, conforme a proposta do professor.

Ainda com referência a esse planejamento, observou-se que a primeira unidade - Introdução ao Estudo da História - era apresentada rapidamente, por alguns professores, em poucas aulas, sendo a questão mais abordada: o tempo na História; os outros tópicos da unidade eram trabalhados com menor frequência, sendo eles: o fato histórico, história/ciência e disciplinas auxiliares, análise histórica e conceito de História. Enquanto que outros professores entravam diretamente com o conteúdo de História Moderna.

Quanto às outras unidades, foram encontrados registros de determinados temas na maioria dos diários de classe, que eram trabalhados nos quatro colégios, com maior ou menor número de aulas e pequenas alterações na sequência, bem próxima à distribuição de conteúdos apresentados nos livros didáticos utilizados nas aulas, revelando um programa não pré-estabelecido, que se denominou, nesta pesquisa, de "programa básico".

Programa Básico:

- Introdução ao ensino da História
- As grandes navegações e descobertas
- A formação do Estado Moderno
- O Absolutismo
- O Sistema colonial
- O Mercantilismo
- O Renascimento
- A Reforma
- O Enciclopedismo
- Independência dos Estados Unidos
- Revolução Francesa
- Império Napoleônico
- Congresso de Viena
- Independência das colônias latino-americanas
- Revoluções liberais e nacionais na Europa
- Unificação da Itália e Alemanha
- A Política das Alianças
- Primeira Guerra Mundial
- Totalitarismo: Fascismo e Nazismo
- Revolução Russa
- Segunda Guerra Mundial
- A O.N.U. e o Brasil

O programa básico revela dependência do professor ao livro didático bem como parcial observância ao planejamento, demonstrando que a forma pela qual o mesmo é elaborado não satisfaz as necessidades da clientela, pois não parte das condições reais. Este fato ocorre porque o calendário escolar, ao determinar os dias para a elaboração do planejamento anual, antecede o contato do professor junto aos seus alunos.

Tal constatação exige necessariamente uma análise mais acurada dos livros didáticos adotados pelos professores, no desenvolvimento dos conteúdos, em sala de aula.

3.5.2 - Os livros didáticos

Durante o período em questão, verifica-se que novos livros são indicados pelos professores juntamente com os já analisados. Constam do relato dos professores os seguintes autores, para História Geral: Osvaldo de Souza (1976), José Jobson de Andrade Arruda (História Antiga e Medieval: 10.ed., 1987); História Moderna e Contemporânea (10.ed., 1979), Adhemar Martins Marques e Ricardo Moura Faria (s.d); para História do Brasil: Francisco de Alencar (3.ed., 1985); Olavo Leonel Ferreira (1978); Elza Nadai e Joana Neves ([1980?]).

3.5.2.1 - Livros didáticos denominados História Geral

Nesta análise, trabalha-se primeiramente com os livros de História Geral, obedecendo aos critérios já estabelecidos anteriormente, que são: conceituação e/ou definição de História; tratamento dado à periodização, e a questão da verdade. Também considera-se a inserção de tópicos de His-

tória do Brasil.*

Osvaldo de Souza, em sua obra História Geral, conceitua a História como o estudo do passado relacionado com o presente. Critica a periodização tradicional por ser, segundo o seu critério, irracional e ilógica, uma vez que a História é um suceder contínuo, no qual os acontecimentos estão relacionados entre si. Em contrapartida justifica-a no sentido de facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao terceiro critério, Osvaldo de Souza não se pronuncia. Tratando de História do Brasil, o autor, nos capítulos II (p.210), IX (p.240-1) e XI (p.315-7), em breves, sintéticas e superficiais exposições apresenta os seguintes tópicos: O Descobrimento do Brasil, Os Indígenas do Brasil, O Regime de Getúlio Vargas - O Estado Novo - e a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

Em sua obra, editada em dois volumes, História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, José Jobson de Andrade Arruda, no capítulo Introdução à História (1º volume) se propõe a colocar os conteúdos numa perspectiva sócio-econômica, revelando uma preocupação com a cientificidade e apresentando uma explicação na qual os fatores po-

* A introdução de tópicos de História do Brasil, nas obras voltadas para os conteúdos de História Geral, deveu-se à eliminação da disciplina no núcleo comum.

líticos e sócio-econômicos aparecem integrados. Não define a História, mas apresenta a evolução de seu conceito, para tal indica três momentos do seu desenvolvimento: no primeiro apresenta a História como narrativa dos acontecimentos, com preponderância dos eventos; o segundo momento compreende a História científica do século XIX, no qual a concepção da História liga-se ao desenvolvimento dos métodos de investigação, ao estudo das fontes e crítica dos documentos; no terceiro momento vincula-a às ciências sociais na pretensão de mostrar sua globalidade; sendo a produção histórica realizada em três níveis de tempo, isto é, de curta, média e de longa duração. Não deixa também de destacar as dicotomias qualitativo/quantitativo, continuidade/ruptura, assim como, de abordar o conceito de modo de produção.

Quanto à periodização que leva em conta apenas o nível dos acontecimentos, o autor a critica, pois para ele a História é a sucessão dos acontecimentos no tempo, obedecendo a uma ordem cronológica. Sugere, contudo, uma periodização a

"partir das rupturas que caracterizam os momentos de transição verificados ao nível das estruturas, momentos estes em que os acontecimentos mais importantes ocorrem mais próximos um dos outros, definindo os momentos revolucionários, de aceleração anormal do ritmo histórico"
(Arruda, 1987, p.18).

Entretanto, no decorrer da obra observa-se que ele não atinge plenamente sua proposta, apresentando na maior parte dos capítulos uma história linear, embora, em alguns poucos capítulos dê a entender a idéia da presença de rupturas. Em suma, percebe-se que o autor não se definiu ainda por uma linha teórica.

Quanto à questão da verdade, o autor admite que é possível atingir objetividade no campo das ciências da natureza, não ocorrendo o mesmo no campo das ciências do homem.

"De fato, a História não tem leis, não podendo portanto ser submetida à experimentação, apenas à observação através dos documentos; além disso, o historiador também é um homem e, como tal, ligado ao processo histórico, podendo, por isso, deixar-se influenciar pelo objeto da própria análise" (Arruda, 1987, p.17).

Observa-se que as considerações do autor divergem das já analisadas, inseridas em períodos anteriores, quando os autores afirmavam que os historiadores utilizavam como critério para revelar a verdade histórica, apenas a crítica acurada das fontes (documentos) históricas.

No segundo volume - História Moderna e Contemporânea - (Arruda, 1979), insere tópicos de História do Brasil no conjunto de acontecimentos contidos no contexto his-

tórico mundial. Os conteúdos da disciplina, sob essa perspectiva, encontram-se condensados em um número reduzido de unidades, revelando-se como um simples apêndice de História Mundial, como é possível observar-se no quadro a seguir.

QUADRO 04 - RELAÇÃO DE CONTEÚDOS CONTIDOS NO LIVRO
"HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA",
ARRUDA (1979)

TEMA	SUB-TEMAS
INÍCIO DOS TEMPOS MODERNOS	Transição do feudalismo ao capitalismo A expansão comercial e marítima europeia O Renascimento A Reforma Religiosa As Monarquias Nacionais As relações internacionais
O ESTADO ABSOLUTISTA	O absolutismo monárquico O mercantilismo Tipos de mercantilismo e o sistema colonial A colonização europeia <u>A colonização portuguesa: O Brasil</u> As revoluções inglesas do século XVII As relações internacionais durante os séculos XVII e XVIII

TEMA	SUB-TEMAS
A CRISE DO ANTIGO REGIME	Mecanização da indústria: antecedentes e características Projeções e difusão da Revolução Industrial A crítica do Antigo Regime: O Iluminismo A Independência dos Estados Unidos A Revolução Francesa Napoleão e o Império <u>A Santa Aliança e a Independência das Colônias Latino-Americanas</u> <u>A Independência do Brasil</u>
O MOVIMENTO LIBERAL E AS NACIONALIDADES	As revoluções de 1830 e 1848 e o socialismo A unificação italiana e alemã
A INDUSTRIALIZAÇÃO NO SÉCULO XIX E O NOVO COLONIALISMO	A Guerra da Secessão (1861 - 1865) <u>A economia brasileira no século XIX</u> A Era Vitoriana A partilha afro-asiática
A GRANDE GUERRA	As crises internacionais e a paz armada O conflito europeu e mundial Os tratados de após-guerra
O PERÍODO ENTRE-GUERRAS	<u>As repercussões da Grande Guerra no Brasil</u> A Revolução Russa de 1917 As democracias liberais A crise econômica de 1929 A luta dos Estados contra a crise <u>As repercussões mundiais da crise: o Brasil</u> Totalitarismo; Itália, Alemanha, Espanha

TEMA	SUB-TEMAS
A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	O conflito mundial e as novas condições internacionais Reconstrução da Europa - ONU - Guerra Fria A hegemonia americana O socialismo na União Soviética <u>O progresso econômico do Brasil</u>
O MUNDO CONTEMPORÂNEO	A descolonização: África e Ásia Tendências do mundo atual Nacionalismo e descolonização: América Latina <u>O Brasil Moderno</u> A década dos anos sessenta Os primeiros anos setenta.

Tratando-se da análise dos conteúdos de História do Brasil, obedecendo a critério já adotado, - a formação da sociedade brasileira -, nota-se que Arruda destaca o elemento branco, porquanto sua obra refere-se ao contexto mundial, na qual a predominância cabe ao elemento europeu. Tal postura não é exceção, principalmente porque a disciplina História do Brasil não foi inserida no rol das matéria do núcleo comum do segundo grau.

A questão da escravidão faz parte do tema O Estado Absolutista, em sua unidade A colonização portuguesa: o Brasil, na qual enfoca tanto a escravidão negra como a indígena pela perspectiva da falta de mão-de-obra relacionan-

do-a com a grande disponibilidade de terra no processo colonizador. Quanto à preferência pelo trabalho escravo negro é justificada pelo autor pela lucratividade advinda do tráfico, tendo-se em vista que o controle do centro de abastecimento de escravos nas terras da África era mantido pelos portugueses.

O autor não se pronuncia a respeito da formação étnica brasileira; portanto, não aborda a questão do preconceito.

Ademar Martins Marques e Ricardo de Moura Faria no livro "Nova História" adotam a definição de Marc Bloch "História é a ciência dos homens no tempo", complementando com "ciência bastante abrangente e cujo estudo é fundamental para a correta compreensão dos tempos presentes" ([197-], p.13). Nota-se de especial na proposta desses autores, a preocupação de esclarecerem aos alunos o objetivo do estudo da História, que em última análise é o estudo do homem como parte integrante do processo histórico. Para isto, dizem ser necessário conhecer o passado, pois o presente só pode ser compreendido através de apreensão dos elementos constitutivos daquele tempo.

Enfocando a periodização, alertam aos discentes que é tendenciosa, porque se presta apenas a uma análise histórica do Ocidente. Em relação à periodização de História do Brasil, asseguram que é tradicional e marcadamente de cunho político, não havendo referência aos aspectos culturais

e econômicos. Porém, utilizam-na apesar das críticas, porque não é propósito do livro apresentar ou discutir novas periodizações, além do fato de serem as mais difundidas.

Apresentam um texto complementar, na primeira unidade, de Edwin Fenton, no qual a História é entendida como interpretação: "... um aluno deve estar constantemente consciente de que está lendo a interpretação do passado feita por alguém" ([197-], p.19). Os autores posicionam-se desta forma, no que diz respeito à problemática em torno da verdade/história.

No que se refere aos conteúdos de História do Brasil, propuseram-se a integrá-los aos de História Geral, no sentido de permitirem aos alunos um posicionamento perante a realidade brasileira.

Num total de doze unidades, quatro são dedicadas ao estudo do Brasil: quinta unidade - Quadro Geral do Brasil-Colônia; sétima unidade: Independência do Brasil; décima: Brasil Império; décima segunda: O Brasil do século XX.

Quanto à escravidão, os autores inserem-na na quinta unidade. Tanto a indígena quanto a negra é analisada no contexto das atividades econômicas desenvolvidas no Brasil-Colônia. Justificam a escravidão negra no Brasil afirmando que a mesma já existia na África há muito mais tempo e que o indígena era incapaz de se adaptar a um trabalho metódico e disciplinar. Não deixam, porém, de apontar a escravidão negra

como instrumento do capitalismo comercial.

Com o propósito de desvelar a realidade histórica, de apresentá-la despida do sentido airoso conferido ao colonialismo português, inserem no final da mencionada unidade textos e documentos de historiadores renomados, como Caio Prado Junior, Raimundo Faoro, José Honório Rodrigues e Antonil, cuja leitura, discussão e reflexão possibilitam ao aluno um posicionamento crítico frente às questões não só da escravidão, mas igualmente das camadas desprivilegiadas dessa sociedade.

Quanto ao preconceito, abordam-no ao cuidarem da miscigenação e, ao contrário dos autores tradicionais, que a têm como exemplo da integração do negro na sociedade, consideram-na como fruto "do domínio do proprietário sobre a propriedade, do senhor sobre a escrava, do branco sobre a negra". Para eles "não é sem razão que o preconceito acompanhou a miscigenação" ([197-], p.97).

Em suma, seja nas unidades trabalhadas com História Geral ou de História do Brasil, encontram-se elementos inovadores, como a complementação das mesmas com textos de historiadores, tanto da corrente marxista quanto do Grupo dos Annales.

Quanto às atividades, segundo aspecto da análise dos livros didáticos, são assim sugeridas pelos autores: O livro de Osvaldo de Souza é acompanhado por um caderno de atividades composto por questões objetivas, cujas respostas

estão explícitas no livro texto, possibilitando ao aluno exercer suas potencialidades, apenas na sugestão de temas para a dissertação. Já Jobson oferece um caderno sistematizado em duas atividades diferentes; a primeira, mais extensa, composta de exercícios de fixação, limitados à reprodução de conteúdos explícitos no texto, que levam à memorização; a segunda parte, em que se vê como atividade a interpretação do documento no qual o aluno deve relacionar as principais idéias contidas no mesmo. Concluindo o trabalho, observa-se a elaboração de uma síntese. Quanto ao tratamento dado aos documentos, escapa ao esquema tradicional de aprendizagem mnemônica e possibilita a construção do conhecimento, com uma ressalva: a adequação correta do professor a esta proposta de trabalho.

É importante, ainda, frisar que nesse caderno encontram-se exercícios nos moldes das questões de vestibular.

Os autores Ademar Martins Marques e Ricardo de Moura Faria, embora não apresentem um caderno de atividades à parte, colocam no corpo de sua obra - final das unidades - exercícios assim organizados: na primeira parte, interpretação de textos, de autores renomados; na segunda parte, exercícios individuais, temas para debates e sugestões para pesquisas; na terceira parte, questões objetivas de múltipla escolha voltadas para o vestibular.

Os autores acima citados demonstram uma acentuada preocupação com o processo de aprendizagem desenvol-

vido por meio de atividades, nas quais é exigida a participação do aluno. Procuram atender a dois propósitos: fixação de conteúdos exigindo memorização, em função do vestibular e, análise e reflexão, visando a despertar no educando o espírito crítico. Percebe-se que, embora se prendam, em parte, ao tradicional, já se dispõem a considerar os requisitos ditados pelo ensino renovado de História.

3.5.2.2 - Livros didáticos denominados História do Brasil

Na área de História do Brasil, encontram-se obras específicas assinadas por três autores, que serão de imediato analisadas.

Olavo Leonel Ferreira, de acordo com a Lei 5.692/71, oferece aos professores uma sugestão de planejamento de curso, na qual destaca os objetivos gerais e específicos, sendo estes vinculados à área de conteúdo. Descreve as atividades ou estratégias e apresenta uma forma de avaliação, na qual considera a participação dos alunos, a aquisição de conhecimentos específicos, o desenvolvimento do espírito crítico, a aquisição do hábito de estudo da História do Brasil e, eventualmente provas-testes objetivando a preparação para o vestibular.

Dá início a seu livro, História do Brasil, com uma visão geral da época do renascimento comercial, contextualizando a descoberta do Brasil no panorama europeu.

Busca articular os aspectos sócio-econômicos ao político; porém, a ênfase continua sendo dada ao político.

Quanto ao tratamento dado ao indígena, o autor segue a linha descritiva, exceção feita ao tópico extermínio - apresentado no final da unidade - quando faz uma análise da situação deplorável em que passaram a viver e aponta como causas da sua extinção a exploração agrícola e a maneira pela qual eram tratados pelo homem branco.

Com referência ao negro, não procura justificar a escravidão. Continua seguindo a linha descritiva, apontando os maus tratos no transcorrer da viagem oceânica. No Brasil, analisa a escravidão negra a partir do enfoque da necessidade de mão-de-obra. Embora apresente a mestiçagem na formação do povo brasileiro, não se manifesta a respeito do preconceito.

Em História da Sociedade Brasileira, Francisco de Alencar e outros (3.ed., 1985) transcreve como introdução um trecho do poema de Bertold Brecht: "Perguntas de um operário que lê" indicando seu posicionamento historiográfico. Observa-se, portanto, que os autores se propõem a trabalhar com a História vista não apenas pelos "de cima", mas igualmente pelos "de baixo", segundo expressão de FERRO (1989, p.3).

Na primeira unidade, intitulada Pindorama abordam a comunidade nativa, primeiramente isolada e depois em contato com o branco, trazendo à tona a relação indígena/branco até a atualidade.

Na segunda unidade intitulada "O Inferno dos Negros" apresentam a escravidão inserida na agro-manufatura açucareira, denotando preocupação com o negro operário, não se limitando apenas ao trabalho agrícola dos escravos, porém destacando-os em atividades mais especializadas. Buscam comprovar o fato com a inserção nessa unidade de um documento do século XVIII de Antonil no qual são enumeradas as atividades designadas aos escravos.* A existência de preconceito é destacada através de citação de provérbios populares.

Inovadora é a visão que apresentam de que a escravidão negra era duplamente lucrativa: ao nível de circulação de mercadoria humana, permitindo acumulação, por parte da burguesia traficante e ao nível de produção, sustentando os latifundiários na colônia.

Verifica-se que, ao contrário de outros autores, vinculam o interesse da metrópole ao da colônia.

Ao contrário de uma História de eventos, buscam elaborar o conhecimento histórico por meio da análise de estruturas e com essa intenção utilizam alguns conceitos marxistas.

A obra é dividida em três partes, cada uma subdividida em várias unidades, mas conservando em cada uma

* Ver "Cultura e Opulência do Brasil" de André João Antonil, capítulo IX.

delas a forma de análise global dos condicionantes do processo histórico-social.

Na primeira edição de "História do Brasil", (Da Colônia à República), de autoria de Elza Nadai e Joana Neves, no Livro do Professor, encontra-se um projeto de abordagem pedagógica, pautado na asserção de que a História é um instrumento fundamental para a compreensão da realidade presente, na qual "o ponto de referência é o aluno" ([1980?], p.2).

A orientação metodológica indicada sugere que

"o ponto de partida de qualquer estudo de história deve estar centrado sobretudo no presente, entendido como realidade vivida pelo adolescente. Neste sentido, o passado não deve interessar como um processo vivido e morto, mas como um epicentro de um legado cultural e político permanente para aquilo que se tem em vista analisar" ([1980?], p.3).

Tendo como referencial a concepção funcional de História, de René Jetté, as autoras consideram que o objetivo específico da história deve ser a aquisição da perspectiva temporal (reflexo histórico) diante de um acontecimento presente, isto é, possibilitar ao aluno colocar no tempo qualquer situação ou acontecimento atual. E, assim, situar a sua época em relação à evolução, mudança e a estabelecer uma

distinção entre o que depende do hábito, da tradição e o que corresponde aos valores reais. Nesse sentido, a História revela uma função moral, desde que todo conhecimento conduza a uma ação.

No decorrer da proposta as autoras revelam que a História é

"o conjunto das transformações sociais ao longo do tempo, o que significa enfatizar o movimento, a mudança (esta nem sempre significando avanço, mas, muitas vezes, recuo), na qual os grupos sociais e não os indivíduos isolados são os protagonistas fundamentais" ([1980?], p.2).

A partir dessa consideração, apresentam subsídios para o plano de curso sugerindo objetivos cognitivos, aos quais relacionam os conteúdos e sugestões de atividades.

O livro traz a proposta de focalizar a História brasileira sob uma perspectiva interna, na qual considera os conflitos, as contradições dos diversos segmentos da sociedade, vinculando-a com o contexto internacional. Com este propósito, o primeiro capítulo é dedicado ao povo indígena, não entendido como acabado, mas visualizado num quadro de luta e resistência à opressão, ainda presente em nossa sociedade atual. Foge, assim, dos moldes tradicionais, onde o indígena é apenas o elemento representativo do passado, um dos formado-

res da cultura nacional.

Com respeito ao preconceito racial Elza Nadai e Joana Neves se pronunciam inserindo como leitura complementar da nona unidade (O Segundo Reinado: estabilidade e mudança) o trecho de um texto de Emília Viotti da Costa, intitulado: "O Mito da Democracia Racial no Brasil".

Como a História do Brasil não se fecha em si mesma, pois se articula no processo capitalista, as autoras analisam as vinculações existentes entre o contexto interno e externo, a partir deste processo. Isto é demonstrado através do tratamento dado à questão do tráfico negro, que é considerado num sistema de relações tendentes a promover a acumulação primitiva de capital, segundo a colocação da página 36 do referido livro: "... foi somente a partir da colonização na América espanhola que o tráfico negreiro tornou-se realmente um setor do comércio colonial, gerador de grandes fortunas na Metrópole".

Em resumo, os autores Francisco de Alencar e outros, Elza Nadai e Joana Neves assumem uma posição reflexiva e analítica, objetivando despertar o espírito crítico dos alunos, levando-os à compreensão da realidade em toda a sua complexidade, enquanto Olavo Leonel, embora tenha se proposto a mostrar os fatos contidos dentro do conjunto de acontecimentos que, segundo ele, constituem cada uma das etapas do processo histórico brasileiro, conserve ainda traços da linha tradicional embasada na descrição.

Embora os três livros analisados incluam textos complementares, documentos e citações de renomados escritores, apenas os dois últimos exploram este material, relacionando passado/presente e proporcionando condições para uma análise crítica mais apurada da sociedade.

A respeito do segundo aspecto da análise, sugestões de atividades, Olavo Leonel apresenta um caderno, contendo exercícios variados que exigem apenas a reprodução dos dados contidos no livro-texto. Num segundo tempo, direciona a análise dos documentos apresentados nos finais das unidades do livro básico, limitando a exploração dos mesmos à técnica de questionário, sendo a maior parte das questões moldadas no tradicional. Um número menor de questões destina-se às respostas de elaboração pessoal do aluno. Observa-se uma abertura para inovação apenas nas sugestões para pesquisa, contidas no final dos exercícios de cada unidade.

Quanto a Francisco de Alencar e outros, possibilitam o desenvolvimento do processo cognitivo através de sugestões, indicadas no final das unidades no livro texto, tais como: comparações, relacionamentos, discussões sobre textos e documentos inseridos na unidade em questão, exigindo muito mais que um simples exercício mnemônico, pois, os dados contidos no texto pedem, por parte do aluno, análise e reflexão na correlação dos mesmos, possibilitando a elaboração de um conhecimento global da sociedade visada.

Posicionando-se contra o excessivo recurso

de memorização em detrimento da análise dos fatos e desenvolvimento do espírito crítico, as autoras Elza Nadai e Joana Neves inserem em cada capítulo do livro uma seleção de dados essenciais cuja operacionalização cabe ao aluno - sujeito da aprendizagem -, obedecendo a uma sequência de etapas direcionadas pelo professor.

A metodologia, portanto, pressupõe basicamente o conhecimento, a compreensão, a análise, e, a avaliação daquilo que, sendo trabalhado em etapas, leva ao todo, possibilitando desta forma ao aluno a apreensão do processo e capacitando-o a operacionalizar o texto. Dentro do que se propõe, a obra oferece textos complementares, ora organizados pelas próprias autoras, ora por outros estudiosos.

3.5.2.3 - A questão do trabalho nos Livros Didáticos

A questão do trabalho, levantada pelos republicanos em seu projeto político, fez-se presente na fala de Silvio Moreno (1906), no escolanovismo, nas lides positivistas. Esta questão permeia as reformas de ensino e tem sua culminância com a 5.692/71. Faz-se necessário, portanto, examinar sua inserção nos livros didáticos utilizados para o ensino de História, em Londrina.

Do Programa Oficial de 1951, até os dias de 1982, observa-se que houve uma ligeira modificação no tratamento dado ao tema "trabalho". Nos livros publicados até

meados da década de 70, a questão do trabalho não mereceu uma reflexão mais apurada por parte dos autores, sendo enfocada apenas nos itens reservados à economia. Na realidade, os autores mostram-se mais preocupados em relatar as fontes e processos de produção e seus efeitos na vida econômica dos povos e/ou das civilizações. O trabalho vai aparecer, portanto, vinculado à economia das civilizações antigas, à economia da vida feudal, e, à revolução industrial, quando os autores abordam as questões sociais, citando alguns teóricos do socialismo e as encíclicas papais, sem contudo se envolverem nos meandros dessa problemática.

O programa oficial de 1951 referia-se à palavra "trabalho", apenas na terceira unidade (Civilizações Orientais), com o subtítulo "O trabalho: agricultura, indústria e comércio". Tal orientação vai se concretizar nos livros didáticos, como já se viu acima, através de uma abordagem superficial e restrita do tema em questão.

Nos livros analisados no período que compreende a Lei 4.024/61, o tratamento continua a ser o mesmo. Após 1971, com o advento da Lei 5.692/71, no início da década, o tema sofre algumas alterações ganhando maior extensão, embora o enfoque ainda continue centrado na produção. Infere-se que isso resulta do maior destaque que se passou a dar à economia, como se observa na obra de Jobson de Arruda, na unidade sistema feudal, na qual trata com mais detalhes o trabalho agrícola e urbano, porém sem apresentar ainda uma análise re-

flexiva, prendendo-se tão somente à descrição.

Na segunda parte da década de 70, verifica-se na obra de Ademar Martins Marques e Ricardo de Moura Faria, Nova História, no capítulo intitulado Revolução Industrial a inserção de textos de Maurice Dobb, Léo Huberman e W.O. Enderson, que possibilitam uma reflexão sobre o tema.

No final da década, Francisco de Alencar e outros e logo em seguida Elza Nadai/Joana Neves, mais especificamente em História do Brasil, vão dar um tratamento diferenciado ao tema, que até então se limitava apenas a poucos aspectos inseridos no contexto da colonização, vinculados à escravidão e à produção seja da agromanufatura açucareira, seja da mineração e pecuária,* e reavivados no contexto da imigração. Apresentam-no em quase todas as unidades fazendo notar que o mesmo perpassa todas as fases do processo histórico brasileiro.

Cumpre salientar que Francisco de Alencar e outros deixam evidente, no início do livro, através da poesia de BRECHT, o propósito de dar às classes trabalhadoras a devida importância na construção da nação, conseguindo atingir

* A fonte histórica mais utilizada é a obra de Antenor "Cultura e Opulência do Brasil", da qual os autores destacam trechos, que vão se constituir em textos para leitura e análise, inseridos nos livros didáticos.

esse objetivo.

Através da análise da "questão do trabalho" nos livros didáticos constatou-se que, embora a abordagem do tema tenha sofrido modificações através das décadas, não compete à disciplina História a discussão da mesma.

3.5.2.4 - A relação Professor-Livro didático

Justifica-se a importância da discussão da utilização do livro didático no ensino da História, na medida que o mesmo, embora planejado para ser apenas um dos instrumentos de auxílio para o aluno, no tocante ao ensino/aprendizagem, acabou se transformando no instrumento básico disponível tanto para o aluno como para o professor. Assim sendo, a História por ele revelada é colocada acima de qualquer crítica, pois nada se lhe opõe para servir de parâmetro, apresentando-se desta forma como detentor de verdades imutáveis, segundo a visão do seu autor. Entretanto, é inquestionável que o processo dinâmico que envolve a apreensão e elaboração do conhecimento histórico marca a relatividade da verdade histórica. Ainda em relação a essa questão, há um direcionamento do Estado no tratamento dado ao conteúdo histórico, justificado como sendo do interesse nacional. Embora o segundo grau não seja atingido diretamente pela ação da Política Nacional do Livro Didático, por não existir a distribuição gratuita do mesmo nesse nível de ensino, indiretamente o Estado condiciona

a sua elaboração ditando aos autores a observância dos currículos mínimos ou guias curriculares, que são definidos pelas estâncias estatais.

Esta situação de âmbito geral, como não podia deixar de ser, faz-se presente nas escolas pesquisadas, nas quais o problema é sentido de forma concreta e implica considerações abaixo colocadas.

A adoção do livro didático nas escolas pesquisadas obedece a um critério de escolha que fica a cargo do Diretor, do Coordenador, e da equipe de ensino, sendo vedada a opinião dos professores suplementaristas.

Em vista da dicotomia ensino primeiro e segundo graus/pesquisa - terceiro grau, o professor gravita na esfera do primeiro, o que o define inapelavelmente como um mero reproduzidor do conhecimento. Sua condição sócio-econômica, acrescida da falta de oportunidade de aperfeiçoamento, mais a política de divulgação das editoras, nas escolas de primeiro e segundo graus, que apenas informam sobre as obras específicas desses níveis de ensino levam-no a perder o contato com a produção historiográfica, limitando por demais suas oportunidades de escolha do livro didático. Fazem exceção a esta situação dentre os professores pesquisados, aqueles que estão exercendo suas funções também no terceiro grau, onde possuem maior possibilidade de acesso às obras recentes.

Outra questão refere-se ao baixo poder aquisitivo dos alunos, fazendo com que a preferência recaia

sobre o livro de menor custo em detrimento do de melhor qualidade, embora os professores entrevistados revelem saber estabelecer as diferenças entre os livros que lhe são apresentados.

Considere-se, outrossim, a obrigação da escola de adotar o mesmo livro por um período mínimo de quatro anos, fator este limitativo do trabalho do professor, pois, se por um lado favorece o aproveitamento do livro por parte dos alunos, por outro impede a atualização do professor no que se trata da ampliação de seus conhecimentos, levando-o à adoção de um posicionamento estático frente às novas correntes historiográficas.

Além das considerações já evidenciadas, os professores entrevistados também se pronunciam emitindo opiniões a respeito de alguns livros adotados:

- A.S.P. - JOBSON, História Geral. Considera o conteúdo bom, porém de linguagem difícil, exigindo texto de apoio e preparo do professor. Faz uma crítica à colocação de História do Brasil sob a forma de um simples apêndice da História Geral.

- M.A. - SILVA, Joaquim, História do Brasil. Destaca a colocação, no livro, de notas de rodapé trazendo curiosidades, que motivam o aluno a buscar mais conhecimento em torno do assunto.

- R.H.E. - MARTINS, Ademar, História Nova (Geral e Brasil). Avalia o livro como avançado para a época (1978), porquanto destaca a importância do passado para a compreensão do presente.

- J.C.O. - SOUTO MAIOR. (Geral e Brasil) Acha o livro bom, por trazer praticamente toda a programação que o professor considera importante. Porém, o professor ressalta que dá ao aluno toda a liberdade de consulta a outros livros didáticos, não se limitando ao programa do livro adotado; a mesma liberdade deve se estender aos professores, pois estes devem saber mais do que o programa exige.

- L.D.Z. - Não fecha questão em torno de um só livro por não gostar de trabalhar com os mesmos, porquanto, para ela, o livro é fruto da pesquisa e reflexão de seu autor. O professor que trabalha com o livro didático coloca-se como intermediário descompromissado entre o produtor e o receptor.

Essa professora desenvolve seu trabalho através de textos compilados de vários autores somados a outros elaborados por ela própria, usando o livro didático de-

terminado pela escola como mero complemento.

A maioria dos professores não limita seu trabalho a um único livro didático, complementa-o com consultas a diversos outros; eles referiram-se à idéia de elaboração de um livro texto, cuja realização não se torna viável por vários motivos alegados, tais como a falta de tempo e de recursos financeiros. Porém, a complementação do livro didático, tendo como finalidade o enriquecimento das aulas, sempre foi feita. Usavam, para isso, slides, revistas de História, gravuras, mapas, atlas histórico-geográfico. Posteriormente, passaram a usar também epidiascópio, retro-projetor, projeção de filmes históricos, através de projetor e de vídeo-cassete. Neste ponto existem grandes disparidades; enquanto uma professora utilizava música além de outros recursos didático-pedagógicos, outro professor nunca utilizou nenhum apoio dos multi-meios.

Sendo inviável a apreensão de todo o conhecimento dos temas registrados nos diários de classe, pelos professores, procurou-se neste estudo trabalhar, como já se viu, com algumas questões desenvolvidas nos livros didáticos básicos - indicados pelos professores e utilizados em sala de aula. Desta forma, procurou-se verificar o tratamento dado às questões referentes ao conceito de História, à verdade histórica, à periodização, ao trabalho, aos elementos étnicos e ao processo de aprendizagem, chegando-se às considerações que seguem:

- Observou-se que no período de tempo enfocado vão ocorrendo modificações. Estas são mais significativas a partir do final da década de 70.
- Com referência ao conceito de História, tem-se a dizer que nos livros analisados antes de 70, predomina o da reconstituição do passado cultural, enquanto que depois os autores passam a dar-lhe um sentido de problematização, no qual vinculam o passado ao presente.
- Anteriormente, o tratamento dado à verdade histórica se limitava à crítica das fontes. Essa verdade sofre contestações, pelos autores, a partir dos últimos anos da referida década, quando o historiador passa a ser entendido como Homem e inserido como tal no processo histórico, podendo assim ser influenciado pelo objeto de sua própria análise e fazendo falar sua subjetividade.
- Em relação à periodização (tradicional), encontram-se os mais diversos questionamentos por parte dos autores, sejam estes do período que antecede a Lei 5.692/71 ou que a sucedem. Não obstante a utilizam, justificando sua adoção no sentido de melhor adequação aos fins didáticos.

- O tema "Trabalho", antes da Lei 5.692/71, na verdade, não recebeu o tratamento devido, sendo apresentado apenas como um vocábulo, em um subtítulo, nos livros didáticos que cumpriam a determinação das portarias 966 (02/10/51) e a 1.045 (14/12/51). O trabalho era considerado mais no contexto econômico do que em relação a uma determinada problemática social. Entretanto, na década de 70 passa a merecer maior extensão e em alguns autores perpassa todas as fases do processo histórico.

- Tendo em vista os livros de História do Brasil, e levando em conta os elementos formadores da etnia brasileira, os autores da primeira fase analisada, destacam o branco colonizador e passam a idéia de uma sociedade sem preconceitos, onde a miscigenação correu para a formação de uma sociedade harmônica. Porém, são contraditórias porque ao mesmo tempo em que apresentam uma visão parcial, exclusiva do vencedor, na qual o vencido é marginalizado como articulador da nação, dão a entender a existência de uma sociedade cujos elementos se integram espontaneamente. Já os últimos autores denunciam a existência do preconceito, sendo mais acentuado o social, apagando, assim, a visão de uma sociedade perfeitamente integrada. Nota-se, também, que os primeiros passam uma

história mais preocupada com o factual, enquanto que os últimos dão um direcionamento, ao trabalho pedagógico, mais crítico e reflexivo.

- Quanto ao último aspecto analisado - processo de aprendizagem - os primeiros autores não se preocupavam com as atividades discentes, deixando-as a cargo do professor. E quando as apresentavam, prendiam-se exclusivamente a exercícios mnemônicos. Entretanto, a partir de 70, a preocupação dos autores com o processo de aprendizagem se revelou na apresentação de cadernos de atividades acompanhando livros-textos, ou neles inseridos, os quais, embora ainda trazendo uma parte voltada às questões mnemônicas - objetivando o vestibular - oferecem também questões que possibilitam debates, críticas e discussões.

Isto pode ser percebido no registro dos livros de classe, onde se vai encontrar referências aos exercícios. Nesses livros também se vão constatar pesquisas, debates e práticas que favorecem o despertar do espírito crítico e o senso de análise do educando, bem como registros de inovações na área de conteúdos, segundo proposta do ensino renovado de História e a inserção de tópicos referentes à História do Brasil.

Em razão disto far-se-á um levantamento

dos conteúdos registrados nos diários de classe.

3.5.3 - Os conteúdos do ensino

No período de implantação dos cursos profissionalizantes, a análise dos registros de conteúdo, nos diários de classe, foi apresentada no contexto da operacionalização do planejamento e da utilização do livro didático.

3.5.3.1 - Colégio Vicente Rijo

Núcleo Comum - Na fase compreendida entre 1976 - 1978 observa-se uma inovação. Os professores, paralelamente à apresentação dos fatos relacionados no programa básico, passam a trabalhar com alguns conceitos divulgados pelo enfoque marxista. Encontrou-se em inúmeros diários, o registro de: Transição do Feudalismo ao Capitalismo, Pré-Capitalismo e Ideologia Burguesa.

Quanto à introdução de tópicos referentes à História do Brasil, começam a surgir gradativamente a partir de 1977, sendo os mais registrados, por alguns professores: "Colonização Portuguesa, Independência, Desenvolvimento econômico no Império, Industrialização, A crise de 1929 e sua repercussão no Brasil". E em 1978 encontrou-se o registro de uma análise comparativa da Independência dos Estados Unidos

com a Inconfidência Mineira.

Cursos no Setor Terciário (Parte diversificada): Na análise dos diários de classe dos cursos da área de comércio, período de 1977 à 1978, verificou-se, na parte diversificada, uma aula semanal de História Econômica e Administrativa do Brasil.

Os conteúdos desenvolvidos davam destaque à problemática econômica procurando estabelecer uma ligação com política governamental. Observou-se que um professor procurava vincular os problemas econômicos atuais com os encontrados no passado, no sentido de melhor explicitá-los.

Outros enfoques encontrados foram: "A reforma agrária, A infiltração comunista, A intervenção estatal, As multinacionais e empresas estatais", os quais demonstram interesse em apresentar temas mais próximos à realidade de nossa sociedade atual.

3.5.3.2 - Colégio de Aplicação

Núcleo Comum - Dos Colégios pesquisados, o único que manteve o programa inicial (básico) de História Moderna e Contemporânea, com um mínimo de História do Brasil, foi o Colégio de Aplicação. Infere-se que tal fato deveu-se à ausência de cursos da área de comércio.

Por outro lado, observou-se uma apresenta-

ção seqüencial de conteúdos muito semelhantes ao do livro didático adotado pela escola, "História Moderna e Contemporânea" de José Jobson de Arruda.

Encontrou-se, porém, como exceção, uma experiência inovadora registrada nos diários de 1973, onde os conteúdos não foram desenvolvidos dentro da periodização tradicional, fugindo à apresentação linear da história. Foram utilizadas biografias e textos originais elaborados pela própria professora; estratégias de aprendizagem inovadoras, tais como, dramatização, loterias culturais, maratonas e equipes de trabalho e, como recurso didático encontrou-se o registro do disco "Vozes dos Estadistas que marcaram o século XX". (Anexo 10)

Curso de Magistério (Parte Diversificada): Na apresentação dos conteúdos de História do Paraná, nesse colégio, houve uma preocupação em dar maior ênfase às questões atuais e trabalhar com tópicos regionais privilegiando o estudo do município de Londrina, através de textos. No sentido mais específico de Estudo do Meio, como atividade extraclasses, foi encontrado o registro de uma visita ao Museu.

3.5.3.3 - Colégio Marcelino Champagnat e Instituto de Educação

No que concerne ao ensino de História Geral (Núcleo Comum), mantiveram o programa básico, já apresen-

tado, sem grandes inovações, e com a inserção de poucos tópicos de História do Brasil. Apresentando-se como única exceção, constatou-se o trabalho desenvolvido em 1977, no Colégio Champagnat, cujo registro no diário consta: "A Colonização portuguesa - o Brasil; Independência do Brasil; Brasil atual; Economia brasileira no século XIX; As consequências da Segunda Guerra e o Brasil"; temas estes inseridos na sequência dos conteúdos de História Geral.

Quanto à parte diversificada, não foram encontrados os diários de classe, desse período, da área de comércio do Colégio Champagnat. Apenas se tem notícia dos registros que se fizeram a partir de 1979.

No Instituto de Educação era ainda recente a criação do curso de Contabilidade não havendo, portanto, registros de História Econômica e Administrativa do Brasil. No que se refere à História do Paraná, parte diversificada do curso de magistério, dava-se maior ênfase ao período colonial, com um maior número de aulas; era reservado o último bimestre para o estudo do período republicano; quanto ao estudo do município, ocorria de forma semelhante ao do Colégio de Aplicação, priorizando o tempo presente. Observou-se o registro de pessoas da comunidade dando palestras sobre conteúdos pertinentes à essa disciplina, assim como visita ao museu, caracterizada como atividade extra-classe.

3.5.4 - Ampliação de conteúdos de História do Brasil

É a partir de 1979 que, efetivamente, ocorreu a sistematização do ensino de História do Brasil, no segundo grau, em Londrina, variando o número de tópicos e de aulas, dentro da carga horária determinada para História Geral, conforme os cursos e a abordagem dos professores responsáveis pela disciplina.

Tal fato se deu, em parte, em decorrência da reformulação dos cursos do setor terciário (área de comércio) atingindo os colégios que os ofertavam, Colégio Vicente Rijo, Marcelino Champagnat e o Instituto de Educação. A carga horária destinada a História Geral (duas aulas semanais), no Colégio Marcelino Champagnat e no Instituto de Educação foi dividida entre a primeira e a História do Brasil. Para vinculá-las, os orientadores da área procuraram entregar a um mesmo professor as duas disciplinas, respeitando, dentro das possibilidades, o horário e o turno do mesmo. No Colégio Vicente Rijo foi aumentada a carga horária cabendo à História Geral duas aulas (núcleo comum) e duas aulas para História do Brasil (parte diversificada).

Pode-se dizer que a reformulação ocorrida em 1979 teve como fator primordial as "Diretrizes Curriculares de Formação Especial - Setor Terciário - Para o ensino de segundo grau" e estudos realizados em seminários e reuniões por professores de colégios da rede pública e particular, do

Estado, bem como profissionais atuantes em empresas públicas. A partir dessas discussões foi reorganizado o ensino na área de comércio, reelaboradas as Diretrizes Curriculares (SEED) determinando objetivos e conteúdos para as matérias do núcleo comum, do artigo 7º e do Mínimo fixado para a habilitação, oferecendo, também, uma bibliografia básica.*

Tais diretrizes deram liberdade de opção, no que diz respeito à escolha da matéria, para a composição do elenco da parte diversificada. Por esta razão e em função do meio e de cada projeto escolar, as escolas pesquisadas deram mais peso à disciplina de História Econômica e Administrativa do Brasil. Assim, outros cursos, mesmo não sendo especificamente desta área, vão sofrer tal influência e inserir tópicos de História do Brasil no desenvolvimento do programa de História Geral.

A análise do documento "Diretrizes Curriculares" dos cursos de "Contabilidade" e "Assistente de Administração" revela uma proposta de ensino baseada na linearidade, visto que os conteúdos de História Geral, Moderna e Contemporânea, (núcleo comum) foram apresentados de forma sequencial, e os conteúdos de História do Brasil, colocados na últi-

* Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Departamento do Ensino de 2º grau - Contabilidade - Diretrizes Curriculares, Curitiba, 1979.

ma unidade, sem vínculo com os de História Geral. (Anexo 11)

Se, por um lado, a proposta possibilitou maior preocupação com a História do Brasil, nos programas, por outro empobreceu a proposta anterior do P.S.E.C.

Na prática, houve uma difusão do ensino de História do Brasil nos cursos de outras áreas. Isto porque os professores que ministravam a disciplina na parte diversificada da área do Comércio, atendiam também a outros cursos e, para tal, preparavam os mesmos conteúdos a serem desenvolvidos no núcleo comum. Por esta razão, conteúdos de História do Brasil passaram a ser apresentados nas aulas de História Geral, paralelamente aos conteúdos específicos desta disciplina.

A proposta anterior, do planejamento inicial, de um trabalho introdutório com os conceitos básicos de História sob a influência das Diretrizes Curriculares divulgada pelo M.E.C., foi deixada de lado, não mais aparecendo, em momento algum, no programa que passou a iniciar-se diretamente com História Moderna.

Quanto aos objetivos (História Geral), levantados em número de dez, constatou-se apenas um mais condizente com os propósitos de renovação, ditados, seja pelo Grupo dos Annales, seja pela corrente Marxista: "Analisar criticamente o período situado entre as duas Grandes Guerras Mundiais" (Diretrizes, 1979, p.98).

Verificou-se que os conteúdos levantados, pela sua abrangência, apenas possibilitaram a concretização da

proposta renovadora. Entretanto, por não apresentarem diretrizes bem definidas, para possíveis inovações, tornaram-se um tanto vagos para os docentes dificultando a sua operacionalização. Consequentemente, não ofereceram um caminho seguro, no sentido de aprendizagem que levasse a problematizar, a analisar e a compreender a realidade na qual o discente está inserido.

Exemplo marcante da introdução de tópicos de História do Brasil é o trabalho desenvolvido por uma professora, no núcleo comum, no Colégio Vicente Rijo (1979-1981) nos cursos de "Promotor de Vendas" - área do comércio - e "Auxiliar de Patologia Clínica"* - área da saúde. Examinando o registro de 1979, averigüou-se que a professora iniciou o estudo com conteúdos de História Geral (Moderna) desenvolvendo o programa básico até mercantilismo, onde fez um corte e inseriu os conteúdos de História do Brasil: "Rebeldia nos sé-

* Em 1978, no Colégio Vicente Rijo, o curso de "Auxiliar de Laboratório de Análises Clínicas" foi reformulado, recebendo a denominação de "Auxiliar de Patologia Clínica", isto em virtude da grande procura de um curso que oferecesse base para o vestibular, o que já demonstrava nessa época os sintomas de inadequação da lei 5.692 à realidade de ensino. Por esta razão, o referido curso recebeu uma carga horária diferenciada, onde maior número de aulas foi destinado ao núcleo comum, cabendo à História três aulas semanais. (Anexo 12)

culos XVII e XVIII; Revolução dos Alfaiates e de Minas Gerais; A Vinda de D. João VI ao Brasil; Abertura dos Portos - Brasil Reino Unido; As Cortes Portuguesas e a Recolonização: Partidos Brasileiros; O Grupo de Gonçalves Ledo; A reação de D. Pedro e as Cortes; A Independência; O Império (primeira e segunda fase); A economia no período imperial; A indústria e Mauá; A queda do Império; A República; o Estado Novo; O Brasil na Segunda Guerra Mundial e O período de Jânio até a crise de 64". Em 1980, desenvolveu programa semelhante ao do ano anterior, complementando, porém, com novos tópicos: "Pombal e o Brasil - As Companhias de Comércio; Período Regencial; Nacionalismo, Tenentismo e Coronelismo" alternando-os com conteúdos de História Geral (Contemporânea).

Em 1982 modificou a abordagem, vinculando conteúdos de História Geral aos conteúdos de História do Brasil, obedecendo à seguinte sequência: "Mercantilismo, Sistema Colonial, Visão econômica do Brasil-Colônia; Independência dos Estados Unidos, Revolução Francesa e Independência do Brasil; Revolução Industrial, Visão Geral do Império; Partido Republicano; Socialismo, República, Assembléia Constituinte; Primeira Guerra Mundial, Período entre Guerras e República Velha, Totalitarismo, A Era de Vargas; Segunda Guerra Mundial e A participação do Brasil". A abordagem vai-se modificando no sentido de dar maior ênfase à História do Brasil.

No Instituto de Educação, o curso de Magistério também sofreu reformulações, em 1979, obedecendo às

"Diretrizes Curriculares para Habilitação Plena" (Anexo 13), que sugeria um programa, mas que não impedia o enriquecimento do mesmo pela escola.

Segundo depoimento de N.D.H. foi desenvolvido um ensino no qual os conteúdos de História do Brasil e Paraná eram apresentados vinculados à História Geral.

"Nós, no Instituto de Educação, visando atender os alunos de Magistério, que entrariam no estágio e seriam professores de 1ª à 4ª série, criamos uma certa mudança sobre a grade curricular, visando trabalhar com História do Brasil, mas sem deixar de buscar explicações nos conteúdos de História Geral, na medida que a nossa história está inserida em um contexto geral. Portanto, trabalhamos com História do Paraná e do Brasil vinculando-as aos conteúdos de História Geral".

Nas duas aulas destinadas à História Geral, passam a ser desenvolvidos conteúdos também de História do Brasil, enquanto que em uma aula destinada à parte diversificada são trabalhados conteúdos de Paraná. Inclusive, em 1982, nos diários de classe, no local reservado ao título da disciplina, desaparece História Geral e em seu lugar é colocado História do Brasil.

Em suma, no que diz respeito à História do Brasil, observou-se que nos livros-diários foram sendo regis-

trados tópicos, cada vez mais frequentes, de conteúdos dessa disciplina, seja por interesse de certos professores, seja pela reformulação curricular sofrida pela área de comércio, reformulação esta que, através do trabalho dos professores, atingiu cursos de outras áreas - com exceção do Colégio de Aplicação.

O resultado do levantamento pode ser visualizado no quadro 5: "Variações de Conteúdos da História nos colégios pesquisados". (Vide quadro número 05)

Considerou-se para a elaboração do quadro, a inserção de conteúdos de História do Brasil e da América na disciplina História Geral (núcleo comum). Nele se observa que a disciplina História do Brasil, no Colégio Vicente Rijo, embora apareça desde 1972, atinge o seu máximo em 1981, vindo a sofrer redução no ano seguinte.

No Instituto de Educação, levou-se em conta, a partir de 78, o registro dos livros-diários apenas do curso de contabilidade, devido à gradual extinção dos outros cursos, e porque a disciplina História Geral, do Curso de Magistério, deu lugar à História do Brasil, segundo depoimento de N.D.H. Isto faz com que se observe uma carga mínima desta disciplina inserida na de História Geral.

No Colégio de Aplicação a oscilação é mínima; conservou-se a mesma reduzida carga de conteúdo de 76 a 82.

Finalmente, no Colégio Marcelino Champagnat, os conteúdos da disciplina predominam em 1977, com ligei-

Quadro 05

VARIAÇÕES DE CONTEÚDOS DA HISTÓRIA NOS COLÉGIOS PESQUISADOS

		1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
COLÉGIO VICENTE RIJO	BRASIL											
	AMÉRICA											
	GERAL											
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA	BRASIL											
	AMÉRICA											
	GERAL											
COLÉGIO DE APLICAÇÃO	BRASIL											
	AMÉRICA											
	GERAL											
COLÉGIO MARCELINO CHAMPAGNAT	BRASIL											
	AMÉRICA											
	GERAL											

FONTE: DIÁRIO DE CLASSE

ro declínio até 81. Em 82 voltaram quase a mesma situação de 77.

O quadro revela, portanto, uma variação do quantum de História do Brasil, ora ascendente, ora descendente. Porém, como se pôde observar nos diários de classe, a partir do interesse de determinados professores, vai-se lhe dando maior espaço, a ponto de se proceder a uma substituição da disciplina de História Geral pelo de História do Brasil, no curso de Magistério, conforme já foi colocado, através do depoimento da professora N.D.H.

Quanto à História da América, constatou-se que nos quatro colégios, foi desenvolvido o mínimo de seus conteúdos, em proporção ao de História Européia.

3.5.5 - Análise das atividades docentes e discentes

No tocante às atividades docentes e discentes, o exame dos diários de classe e dos depoimentos prestados pelos professores indicaram que as aulas expositivas na disciplina sempre foram uma constante. A diferença é que durante a vigência da Lei 4.024, os conteúdos eram desenvolvidos quase que exclusivamente por meio deste tipo de aula, complementado por esparsas pesquisas bibliográficas, questionários, provas escritas, arguições e quadros sinópticos. A discussão do conteúdo não era questão considerada relevante e, portanto, não apresentada em sala de aula. A maior preocupação era de

transmitir o conhecimento, embora alguns professores já tivessem o intuito de vincular o passado ao presente. Este vínculo era feito com o objetivo de motivar os alunos e levá-los à compreensão do acontecimento. O relato do professor J.C.O. evidencia esta situação:

"Dava praticamente aulas expositivas aproveitando geralmente mapas e informações especialmente vindas da imprensa, procurava em todas as aulas justificar os fatos históricos com os acontecimentos atuais ou invertendo, procurava a justificativa ou a fonte dos acontecimentos atuais dentro da história. (...) Sempre vinculando o presente ao passado".

Com a reforma introduzida pela Lei 5.692/71, as aulas expositivas permaneceram; porém, abriu-se uma gama de novas abordagens. A aula expositiva passou para o segundo plano, pois os professores constataram que - como já o notou ORLANDI (1987, p.84-85) ao analisar o discurso pedagógico - o autoritarismo implícito nesse tipo de aula, no que se refere à transmissão de verdades prontas, acabadas, não possibilita a reflexão e a crítica.

A partir de então, novas abordagens e técnicas de ensino-aprendizagem, cuja adoção variou de professor a professor, foram introduzidas, sendo as mais comuns regis-

tradas em diário de classe: debates, pesquisas,* trabalhos em seminários, palestras, linha de tempo, quadros comparativos e entrevistas.**

A proposta de alguns professores, ao adotarem inovações, pautou-se pela visão da necessidade de despertar os alunos para a compreensão da realidade, levando-os a agentes transformadores, e para tal buscaram uma abordagem dialética ou analítica (história conhecimento).

A professora L.D.Z. relata que:

"A ditadura ou a Lei 5.692/71, nunca foram empecilhos para meus questionamentos enquanto professora e para minhas tentativas de mudança (...). Foi justamente na vigência desta Lei que resolvi abandonar os conteúdos factuais por um conteúdo dialético. Não fiz isso tranquilamente, sempre me preocupei e me preocupo por não estar acompanhando os outros, por ter saído do programa ou não estar seguindo os conteúdos factuais consagrados aí pela tradição (...)"

* Para as pesquisas, os professores geralmente indicam a biblioteca da própria escola, no mais das vezes, defasada, mesmo quando possuem um expressivo número de volumes; isto porque "elas são formadas com sobra das editoras", segundo depoimento do professor J. C. O.

** Sendo mais usadas as entrevistas para o ensino de História do Paraná.

Nota-se na declaração desta professora que não foram verdadeiramente as diretrizes emanadas da Lei que a fizeram adotar uma nova postura, mas seu posicionamento frente à situação política do país.

A fala de N.D.H. também revela tal postura:

"No período anterior meu objetivo maior era que os alunos aprendessem conteúdos que eu estava transmitindo, mas hoje procuro fazer com que eles sejam despertados para observar a realidade que os envolve e a se transformarem em agentes, com pretensão de mudarem o ambiente em que vivem (...) a importância de contribuir para a comunidade".

A maioria, porém, dos professores, ao utilizar tais inovações, tinha como objetivo maior o rendimento da aprendizagem, no sentido de assimilação de conteúdos e controle disciplinar dos alunos, como pode-se observar no relato de A.S.P.

"Quando comecei a lecionar no Colégio Vicente Rijo, encontrei alguns textos que eram bem tradicionais, ficando muito na linha factual e cronológica, portanto, muito cansativos, aí nós passamos a usar outros textos que discutíamos com os alunos, promovendo após, trabalhos em grupo; os alunos passaram a gostar. Eles tinham interesse em discutir aqueles textos, eu acho

que isto era muito importante... O Colégio de Aplicação onde passei a trabalhar, posteriormente, tinha uma clientela muito boa, inclusive de bom nível sócio-econômico; alunos com boa leitura, críticos, curiosos, mas extremamente inquietos. Procurava dar aulas aproveitando a energia desses alunos. (...) Da curiosidade natural deles ocorreu o encaminhamento para a pesquisa que traduzíamos para eles: - quando falamos para vocês fazerem pesquisas não queremos que copiem do livro, terão que buscar, fazer comparações, observar se é uma verdade ou se é a interpretação do autor, porque ele elege um fato e interpreta-o da sua maneira, inserindo-se assim na produção de conhecimento. (...) Os alunos percebiam que era importante informar a fonte, pois ao fazer a leitura de sua pesquisa teriam que indicar de onde tinham tirado os dados apresentados".

Após análise das informações transmitidas pelos professores, do exame das pautas, das entrevistas e da utilização do livro didático, conclui-se que houve uma lenta, mas constante reformulação em termos de abordagem pedagógica, visando a acentuar o conhecimento da realidade vivida e a preocupação de se estabelecer uma vinculação entre passado e presente, ou vice-versa, seja em termos de motivar os alunos, seja em razão de uma postura política, encaminhando à renovação do ensino de História.

Os depoimentos dos professores, portanto,

revelam uma preocupação com o processo de reflexão que conduz à prática. Procuram evitar o discurso repetitivo dos conteúdos dos livros e dar à atividade docente uma postura menos tradicional, o que indica uma perspectiva na qual o conhecimento pode ser produzido em sala de aula, tanto pelos alunos como pelos professores. Entretanto, nem todos têm consciência desse processo, mesmo quando têm em mente tal preocupação, pois em suas falas observa-se que a produção do conhecimento é considerada, ainda, reservada aos historiadores.*

Outro grupo de professores demonstra claramente consciência desse processo ao afirmar que todo trabalho de ensino/aprendizagem deve voltar-se à reflexão crítica, através da qual o aluno - como agente - pode vivenciar seu papel de elemento transformador da realidade na qual está circunscrito.

Alguns também avaliaram a Lei 5.692, considerando-a uma interrupção no questionamento possibilitado pela Lei 4.024, que favoreceu o pensamento crítico, em nível nacional, levantando uma discussão sobre o ensino de História, embasado na linha meramente factual. Em que pese tal ruptura,

* Entenda-se neste trabalho, produção do conhecimento, como a atividade do professor direcionada à ação, à reflexão, à crítica, ao questionamento e ao despertar da curiosidade, em oposição à transmissão dogmática do conhecimento.

a Lei promulgada no período ditatorial não impediu a determinados professores, do grupo pesquisado, a adoção do método de abordagem reflexiva.

A mudança de postura dos professores a respeito do processo ensino/aprendizagem vai-se refletir na avaliação, tida por eles como a principal dificuldade: "A parte mais dolorosa da carreira é a avaliação", segundo a fala de M. A. :

"Ela é considerada espinhosa porque não atende a heterogeneidade do alunado e porque o professor nunca tem certeza da apreensão do conteúdo ou elaboração do conhecimento por parte dos educandos";

Tal consideração é confirmada nos vários depoimentos realizados.

Foram apreciados pelos professores três tipos de avaliação, no contexto da Lei 4.024 - a segunda época - e no da 5.692 - a recuperação paralela e a terapêutica. Quanto à segunda época, ressaltaram como conveniências: a responsabilidade do aluno e o maior espaço de tempo entre os últimos dias de aula do período letivo e o referido exame, o que possibilitava ao educando a revisão do conteúdo da matéria em questão e a sua fixação. Porém, era imprópria para o professor que tinha suas férias interrompidas e nenhum acréscimo em seu ordenado. Com a recuperação terapêutica, o professor,

além de continuar não sendo remunerado, se vê limitado pela exigüidade de tempo, não suficiente para uma retomada de conteúdos que não foram convenientemente apreendidos pelos alunos. Quanto à recuperação paralela, é uma prática utilizada em sala de aula, no período letivo e não em um calendário especial, provocando, assim, a interrupção da aprendizagem dos educandos que atingiram o grau exigido de conhecimento da matéria. Tem-se, pois, duas situações distintas em uma mesma sala de aula, que não beneficia nenhum dos dois grupos e dificulta o trabalho do professor. Concluem que nenhuma dessas avaliações atende ao processo de aprendizagem, sendo que a menos produtiva é a recuperação final.

No sentido de amenizar essa situação, os professores tentam algumas inovações, tais como: provas dissertativas associadas a provas objetivas, provas com consulta ou em grupo, pesquisas, auto-avaliação, etc. Tal diversificação em matéria de avaliação demonstra, por um lado, a falta de segurança dos professores nesta questão, como eles mesmo se pronunciam; por outro, uma busca de renovação.

Além do processo de avaliação, os professores evidenciam a necessidade de adotarem uma nova forma de relacionamento com os discentes, acompanhando a dinâmica social. Nota-se que, em uma primeira fase, a relação era muito mais autoritária. O aluno rebelde era percebido como um carente afetivo, com problemas psicológicos ligados à família. À medida que os professores começam a perceber que além desses

problemas, sua clientela sofre um descenso de status ligado à conjuntura social mais ampla, começam a se dar conta desta agravante e procuram compreender os seus alunos levando em consideração também este dado. Em consequência, a postura autoritária anterior se ameniza dando lugar a estratégias de ensino mais adequadas à nova situação. No lugar da repressão, passam a adotar o aconselhamento, procuram valorizar o aluno irrequieto para conseguir disciplina e dão atividades interessantes para motivá-lo. Por vezes, a incompatibilidade entre professor e aluno é atribuída aos problemas emocionais advindos do relacionamento familiar e não às falhas que o professor porventura possa ter enquanto profissional. Outra estratégia adotada é a tentativa de entusiasmar o aluno para o ensino de História dando-lhe uma visão da possibilidade de entendimento do presente, na esperança de que ele, no futuro, enquanto cidadão, assuma a posição de agente transformador da sociedade. Tal posicionamento revela-se na fala de N.D.H., a qual se tomou por exemplo:

"Eu acredito que hoje o meu relacionamento com os alunos é um relacionamento mais consciente (...) minha preocupação é que não só apreendam os conteúdos como, principalmente, utilizem esses conteúdos como base, (para a transformação da sociedade) a fim de que eles possam viver melhor".

Como foi observado neste capítulo, através dos diversos tópicos abordados, a renovação historiográfica marcada notadamente pelos Annales, a partir do princípio do século e pelo Marxismo, mais precisamente, na década de 50, se fez sentir presente no Brasil no final da década de 60, levando, por sua vez, à renovação do ensino ainda em processo.

Percebe-se tal intenção nas diretrizes emanadas da Lei 5.692, a qual, se por um lado incentivou tal movimento, por outro limitou-o ao determinar a profissionalização compulsória, no segundo grau, subtraindo grande parte do tempo destinado às disciplinas humanísticas, para endereçá-lo às matérias específicas do curso profissionalizante.

No sentido de implantação dos cursos profissionalizantes, como exigência legal, foi determinado que para cada curso fosse elaborado um projeto, do qual deveria constar o planejamento de cada disciplina, do elenco a compor o curso. Desta forma, o planejamento tornou-se uma etapa obrigatória, mostrando-se muito mais teórico do que efetivo para atender uma determinada realidade. Para as disciplinas do núcleo comum, ele foi estendido indiscriminadamente a todos os cursos, não considerando a diferença de clientela dos mesmos, assim como dos períodos noturno e diurno. Além de tornar-se distante das necessidades da clientela, não foi observado pelos professores em sua totalidade, porquanto estes preferiram seguir os ditames dos livros didáticos em seus planejamentos.

jamentos anuais.

Por sua vez, os livros didáticos utilizados pelos professores, em sua maioria influenciados pela renovação historiográfica, gradativamente foram introduzindo inovações a partir da segunda metade da década de 70, tanto na apresentação dos conteúdos, quanto nas sugestões de atividades; inovações estas refletidas então na prática de ensino.

Observou-se também no exame dos diários de classe o registro não só de inovações como, igualmente, da introdução de tópicos referentes à História do Brasil, demonstrando o interesse dos professores de se desvincularem, dessa forma, dos conteúdos de uma história marcadamente eurocêntrica.

Verifica-se que, por outro lado, o interesse dos professores em ministrarem os conteúdos de História do Brasil, relaciona-se ao que consideram objetivos dessa disciplina.

Os professores entrevistados foram unânimes quanto à importância da História do Brasil no segundo grau, no sentido não só de contribuir para a formação integral do cidadão como torná-lo consciente da realidade vivida. Assim pensando apresentam em suas falas uma crítica à ausência da disciplina no núcleo comum, dos cursos de segundo grau, motivada pela diretriz emanada da Lei 5.692/71.

Verifica-se pois, que os professores têm

como objetivo do ensino da História do Brasil a formação do cidadão, fundamentada no amor à pátria, advindo do conhecimento do seu passado histórico. Uns dão maior peso à questão do civismo, enquanto outros se posicionam a favor da preparação do indivíduo para atuar, como elemento ativo, no processo de transformação da sociedade, então percebida, através do ensino da disciplina, em toda sua complexidade.

Observa-se na fala dos professores que eles se aglutinam em dois grupos: do primeiro destaca-se a fala de:

M.A. - "Propiciar um conhecimento que levasse o aluno ao desenvolvimento do civismo e o amor à pátria (...) Levar o aluno a distinguir pátria e governo".

Segundo a professora, esta distinção é importante porque, atualmente, ocorre uma confusão entre esses dois conceitos, ocasionando uma descrença pelos destinos da Nação.

C.G.F. - o objetivo é "incutir no aluno o respeito pela pátria, pela sua terra natal (...) Capacitar a reflexão sobre fatos ocorridos hoje, que são consequências de causas anteriores".

L.P.H. - "O objetivo é a formação do cidadão brasileiro".

Lembra que o ensino da História do Brasil exige uma revisão, pois assim como está sendo ministrado, torna a disciplina mal interpretada.

J.C.O. - *"Formar cidadãos que conheçam seu país". Reforça sua afirmativa através da seguinte citação: "Um povo sem memória é um povo sem História".*

Para ele, o ensino de História do Brasil não deve se restringir apenas às informações do passado, mas trazê-las até o momento presente.

Do segundo grupo, destaca-se R.H.E. que assim se pronuncia:

- *"... sempre procurei mostrar ao aluno que tudo o que se faz neste país é modismo e não existe criatividade, os nossos dirigentes não têm mais espírito público, estamos na era da corrupção, dos interesses particulares".*

R.H.E. exemplifica suas afirmações através da exposição do procedimento de alguns governantes ou de certos movimentos revolucionários. Desta forma, busca desenvolver nos alunos o espírito crítico, possibilitando uma visão mais clara e distinta da realidade.

L.D.Z. - Vê no ensino de História do Brasil o elemento formador que desenvolve no educando "a capacidade de refletir criticamente a realidade, de assimilar valores e atitudes não etnocêntricos e/ou preconceituosos, a habilidade de leitura ativa, crítico-reflexiva, e a capacidade de valorizar a cultura brasileira".

N.D.H. - Refere-se ao objetivo do ensino de História do Brasil da seguinte forma: "Conhecer a realidade e através desse conhecimento analisar e refletir a política do país, conhecer a sua terra buscando através desse conhecimento a transformação do real vivido".

A.S.P. - "Buscar no conhecimento histórico a explicação das questões que se manifestam no presente, despertando no educando o senso crítico e o alertando para a necessidade da procura de soluções (...) Agora você critica e qual a sua solução, a sua sugestão para isto mudar?"

Ratificando as considerações introdutórias, tem-se a dizer que há um consenso entre os professores quanto à crítica feita à exclusão do ensino de História do Brasil do núcleo comum do segundo grau. Ao advogarem sua importância, sugerem uma reforma que possibilite sua inclusão no

referido núcleo, porquanto seu ensino fundamenta a formação do cidadão brasileiro.

Embora todos sejam unânimes quanto ao peso que a disciplina dá à formação do cidadão brasileiro, reforçado pelo artigo 1º da Lei 5.692, o qual considera que o exercício da cidadania se dá com a qualificação para o trabalho, - portanto, em última instância, só é cidadão quem trabalha -, a problemática levantada em torno do assunto não tem sua discussão como competência da disciplina, razão pela qual não é observado o registro da mesma, nos diários de classe, assim como nos livros didáticos, salvo raras exceções. Quando apresentam o tema "Trabalho", fazem-no superficialmente, na maioria das vezes de forma descritiva. Embora o artigo primeiro não coloque as considerações acima de forma clara e contundente, a profissionalização compulsória no segundo grau, evidencia tal postura.

Quanto ao tratamento dado ao conceito de cidadania - enraizado no pensamento liberal* - não se harmoniza com a atitude dos professores que ainda não conseguiram, como se pôde notar, desprender-se da necessidade

* Tal fato não é de todo inusitado, pois conforme análise de WARDE (1984, p.29), já abordada neste trabalho, p.43-4, há momentos de articulação do positivismo com o liberalismo.

de fazerem suas aulas gravitarem em torno de causas e consequências, abordagem esta de cunho positivista, que supõe uma história linear, que não se enquadra no âmbito do movimento renovador.

Tal fato não surpreende porque evidencia um período marcado pela transição de um modelo tradicional para um moldado pela renovação.

A necessidade de renovação, entretanto, estende-se também ao professor, cujo perfil revelado através desta pesquisa indica um indivíduo tomado pelas preocupações inerentes à vida profissional e sobretudo assaltado pelas dificuldades financeiras, verdadeiras barreiras levantadas contra suas possibilidades de atualização e melhor desempenho de sua atividade didática. Tal situação devidamente analisada, apresenta-se no capítulo seguinte juntamente com a visão de mundo dos mesmos.

CAPÍTULO IV

O PERFIL DO PROFESSOR DA DISCIPLINA HISTÓRIA

Sendo o professor um elemento marcante da educação sistemática, em última instância, o condutor do processo ensino/aprendizagem, fez-se imprescindível um exame de sua capacitação, corporificada nos seguintes fatores: sua formação acadêmica, suas condições de trabalho e sua inserção no contexto cultural. Isto possibilitou constatar-se a visão de mundo por eles apreendida e as representações da realidade por eles elaboradas.

Com o objetivo de delinear o perfil desse profissional, fez-se um levantamento dos diários de classe (1950/1982) nos quais foram detectados 42 professores responsáveis pelo ministério de conteúdos pertinentes ao ensino de História do Brasil, seja como disciplina autônoma ou inserida em História Geral, atendendo as determinações legais, estabelecidas pelas leis federais de educação.

A partir desse levantamento foi solicitado à SEAD (Secretaria de Estado de Administração - Setor de Coordenação de Cadastro Central) o Relatório de Situação Histórico-Funcional desses professores, que originalmente, em sua relação empregatícia compreendia os: estatutários, suplementaristas, substitutos e celetistas. Entretanto, das 42 fichas cadastrais solicitadas, foram fornecidas apenas 28, pertencentes aos professores integrantes do quadro estatutário.

4.1 - A Formação do Professor e a Dinâmica da Carreira

Com os dados obtidos foi elaborado um quadro síntese relativo à situação profissional e particular dos professores.

A leitura do quadro número 06 mostra que a maior parte dos docentes é do sexo feminino (25), sendo 20 casados. Quanto à formação, com exceção de um, todos possuem o terceiro grau. A maioria dos docentes são graduados no curso de História (22) seguidos pelos de Pedagogia (9), de Estudos Sociais (4), de Geografia, Filosofia e Direito (2) e de Ciências Sociais (1). Deste total, 12 possuem mais de uma graduação. Verifica-se, também, que a formação destes professores, no segundo grau, foi predominantemente do curso de Magistério. Assim, no que se refere à formação dos docentes em questão, infere-se que estão bem preparados para o exercício do magistério das já citadas disciplinas.

A dinâmica da carreira docente também foi considerada através dos dados levantados e visualizados no quadro a seguir, número 07.

Verificou-se, como pode ser constatado, que dos 28 professores, 13 iniciaram sua carreira como estatutários, no ensino primário, e desses, 12 atingiram o ensino médio, 13 iniciaram diretamente no ensino médio, e dos dois que iniciaram no setor administrativo, apenas um permaneceu no primário, porquanto o outro também ingressou no ensino médio.

Quadro 06

FORMAÇÃO DO PROFESSOR — SÍNTESE DAS FICHAS CURRICULARES
1982

SERVIDOR	ESTADO CIVIL		SEXO		FORMAÇÃO															
	C	S	V	F	2º GRAU					3º GRAU					POS-GRAD.					
					NORM.	CIENT.	CLAS.	CONTAB.	HIST.	PEDAG.	EST. S.	GEO.	FILO.	DIR.	C. SOC.	HIST.	SOC. ES.	C. SOC.		
01																				
02																				
03																				
04																				
05																				
06																				
07																				
08																				
09																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				
21																				
22																				
23																				
24																				
25																				
26																				
27																				
28																				
RESUMO —	26	20	6	2	25	3	15	5	6	3	22	9	4	2	2	2	1	1	1	1

FORTE — S.E.A.D.

Quadro 07

DINÂMICA CURRICULAR - 1987

SUL	INÍCIO DE CARREIRA				TRANSFORMAÇÃO				AQUISIÇÃO				SITUAÇÃO EM 1987								
	PRIM.	MÉDIO	SUP.	ADM.	PRIM.	MÉDIO	SUP.	ADM.	PRIM.	MÉDIO	SUP.	ADM.	ATIVA				APOSENTADO				
	PRIM.	MÉDIO	SUP.	ADM.	PRIM.	MÉDIO	SUP.	ADM.	PRIM.	MÉDIO	SUP.	ADM.	PRIM.	MÉDIO	SUP.	ADM.	PRIM.	MÉDIO	SUP.	ADM.	
01		1968								1971							●		●		
02	1958						1967				1977								●●		
03				1960	1962													●			
04	1979						1982				1984			●●							
05	1970						1981							●							
06	1963						1971							●							
07				1960			1981							●							
08	1944										1964					●		●			
09	1967						1981							●							
10	1968						1965	1965			1971								●●		
11		1971												●							
12		1958										1960							●		●
13		1965										1968							●●		
14		1968	1968																●		●
15		1968										1971		●●							
16	1979						1982					1986		●●							
17	1967						1971		1979								●				
18		1960										1963				●			●		
19	1970						1981					1984		●●							
20		1960																	●		
21		1968												●							
22	1967						1981							●							
23		1971												●							
24		1948										1959							●		●
25		1972												●							
26	1979						1982							●							
27		1968								1979				●							
28	1962						1970					1984		●●							

● 1 PADRÃO

●● 2 PADRÕES

FONTE = SEAD

Observou-se que apenas um professor ingressou concomitantemente no ensino médio e superior. Posteriormente, onze destes professores adquiriram um segundo padrão. Na dinâmica curricular, constatou-se a seguinte configuração: um professor com apenas um padrão primário, outro com o padrão primário e o médio e dez professores com dois padrões de ensino médio, onze com apenas um padrão médio e cinco professores que somam ao padrão médio o superior.

O resultado desta análise possibilita uma avaliação positiva em relação à formação e capacitação dos professores, alvo desta pesquisa, porquanto em sua maioria os docentes possuem o terceiro grau, em História. Destes, três frequentaram curso de pós-graduação (especialização): um em História, outro em Ciências Sociais e o terceiro em Sociologia da Educação.

Para complementar a documentação, buscou-se no depoimento dos professores elementos capazes de configurar o universo de análise, sendo que os mesmos foram escolhidos segundo critérios já descritos na introdução, constituindo um grupo representativo do conjunto de professores das disciplinas em questão, identificadas nos quadros 02 e 06 por números, aos quais se acrescentaram siglas: 1 M.A.; 4 R.H.E.; 6 L.D.Z.; 8 C.G.F.; 14 J.C.O.; 17 A.S.P.; 18 M.D.G.; 23 N.D.H.; 24 L.P.H. (Vide Quadro 08)

QUADRO 08 - ENTREVISTAS

Nº	SIGLA	DATA DA ENTREVISTA
1	M. A.	22 de maio de 1988
4	R. H. E.	21 de abril de 1988
6	L. D. Z.	25 de outubro de 1987
8	C. G. F.	21 de outubro de 1987
14	J. C. O.	22 de outubro de 1987
17	A. S. P.	27 de abril de 1988
18	M. D. G.	13 de outubro de 1987
23	N. D. H.	05 de outubro de 1987
24	L. P. H.	19 de outubro de 1987

A memória desse grupo foi tomada como recurso para se chegar à percepção dialética da relação passado-presente, pois cabe a ela a reconstrução dinâmica dos modelos grupais vividos pelos indivíduos que compartilham das mesmas experiências, ideologias, representações e códigos simbólicos. É através desses depoimentos que se delineiam, por conseguinte, as relações dos membros desse grupo profissional e a camada social na qual estão inseridos, na sociedade global. Deu-se, assim, um destaque à História oral, e desta ao depoimento, pois complementa os dados já obtidos de outras fon-

tes.*

A procura de uma melhor compreensão do ensino de História, durante o período de 1950/1982, os depoimentos prestados pelos professores permitiram a apreensão dos valores, da visão de mundo,** de posturas profissionais e de toda uma configuração de idéias, que influem no desempenho docente.

Foram realizadas nove entrevistas com professores(as) conhecidos anteriormente, pela autora da presente pesquisa, o que facilitou a disponibilidade para exporem de forma franca e aberta suas impressões sobre a vida e o magistério.

As entrevistas foram gravadas e transcri-

* A questão da História oral e de sua abordagem pelo cientista social, é muito bem tratada por Maria Isaura de P. Queiroz, no ensaio: "Relatos orais do indizível ao dizível" - apresentado na Revista Ciência e Cultura, número 03, março, 1987. p.277-286.

** Visão de Mundo - "Qualquer grupo social - ou mesmo qualquer sociedade global - postula como condição de vida um certo número de representações da natureza, da vida e das relações humanas, de Deus (ou dos deuses). A coerência deste conjunto de representações deve ser explicitada uma vez que permite analisar as relações entre o conhecido, o reconhecido e o calado que intervêm na sua constituição" (Mandrou, 1980, p. 68, grifos do autor).

tas, tendo sido substituídos os nomes dos entrevistados por siglas para resguardar a identidade; os números correspondem aos já apresentados nos quadros números 06 e 07.

4.2 - As Representações do Campo Profissional

Deu-se início à análise buscando apreender a motivação que os levou à escolha da profissão, assim como a opção pela atuação docente na área de História. Constatou-se que sete professores são de origem rural e duas professoras de origem urbana. Pela grande incidência de originários da zona rural, depreende-se que a escolha da profissão deveu-se ao prestígio que o "saber escolar" desfrutava nesse meio por ocasião da opção profissional dos entrevistados, somado ao projeto de ascensão social nos moldes propostos pelo discurso da ideologia liberal, meta possível de ser atingida através da educação escolar. É esta a concepção sugerida pelos depoimentos, entre os quais se destaca o de A.S.P. (no trecho já citado neste trabalho, Cap. I), no qual revela a importância da escolaridade, dada por seu pai à educação sistemática dos filhos.

Ainda, segundo os depoimentos, seis dos entrevistados iniciaram algum tipo de trabalho profissional, antes do magistério, cujo prestígio social era ou é menor do que o do professor, isto do ponto de vista do grupo. Quatro

(04) comerciários, uma (01) operária, um (01) lavrador e somente três (03) mulheres iniciaram-se diretamente na carreira. Isto indica que, além do prestígio social que representava o magistério como profissão, havia um projeto de vida:* a ascensão social. Tanto que apenas três profissionais, deste grupo, não desenvolvem seu trabalho em nível de terceiro grau, atualmente, embora todos tenham tal formação em um ou mais cursos. Outro fator tomado como indicador desse projeto refere-se às funções que assumiram no decorrer da carreira profissional, como evidencia o quadro número 09:

A fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina,* a 25 de janeiro de 1956, pelo Decreto 2.568/A, foi um dos fatores que possibilitou a ascensão profissional desses professores, sendo que apenas um não se formou por esta instituição, em sua primeira graduação.

* Projeto de vida - Quando há ação com algum objetivo pré-determinado ter-se-á o projeto "o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes" (Gilberto Velho, 1981, p.27).

* Paralelamente era criada a Faculdade Estadual de Direito de Londrina, a 04 de junho do mesmo ano, pelo Decreto número 2.781. Ambas durante a gestão do Governador Adolpho de Oliveira Franco.

QUADRO 09 - ANO DE FORMATURA: 3º GRAU E CARGOS

NOME	1a. Form.	2a. Form.	3a. Form.	DOCÊNCIA	COORDENAÇÃO DE ÁREA	DIREÇÃO
1 MA	65	76		x		x
4 RHE	72	76	80	x	x	
6 LDZ	67			x	x	
8 CGF	73	76		x		x
14 JCO	62			x		x
17 ASP	68			x		x
18 MDG	62			x		
23 NDH	68			x	x	
24 LPH	46	50	51	x		x

A primeira turma iniciou suas aulas a 14 de março de 1958.* Em 1960 os sete alunos que integravam esta turma concluíram o curso de Bacharelado em História. Faziam parte dela os professores J.C.O. e M.D.G., entrevistados

* A 07 de outubro de 1971 se deu o reconhecimento da Universidade Estadual de Londrina, implantada sob a legislação da Reforma de Ensino (Lei 5.540). A implantação desta Universidade foi fruto da incorporação das antigas Faculdades de Filosofia, Direito, Odontologia, Medicina e Ciências Econômicas e Contábeis (Cernev, 1988, p.9-10).

neste trabalho. A partir de 1962 o curso transformou-se em Licenciatura (Plena), quando começou a funcionar a quarta série - chamada de Curso de Didática - englobando as diversas disciplinas pedagógicas. Esta conquista possibilitou, posteriormente, a inserção destes graduados e dos futuros, no quadro de carreira do magistério, determinando a conseqüente ascensão desses profissionais.

Por outro lado, entre os homens o discurso revela que o interesse pelo estudo da História e a vocação pelo magistério também contribuíram para a escolha da profissão, conforme se infere do depoimento dos professores L.P.H. e J.C.O.:

"O que me levou a ser professor, acho que foi a vontade de estudar História, sempre gostei muito de História, desde o curso primário dediquei-me ao estudo da mesma, e para estudá-la, nada melhor do que ser professor de História". (L.P.H.)

O gosto pelo estudo levou este professor a graduar-se em Direito, Filosofia, História - Geografia.

Já para J.C.O.,

"a escolha do magistério veio em decorrência de minha experiência na Igreja; na Igreja Batista existe a Escola Bíblica Dominical e foi ali que eu tive a experiência de estudando os textos bíblicos ensinar para os outros grupos, geralmente

divididos em idades e, ali veio o gosto especialmente pela História Antiga, então criei o gosto pela História, não me limitava apenas ao texto bíblico, mas buscava livros de História... não tive praticamente nenhum estímulo para estudar História do Brasil, veio em decorrência, talvez pela experiência".

Em outro trecho do depoimento o mesmo professor relata:

"... professores, advogados, insistiam que eu fizesse o curso de Direito, mas nunca me aventurei e também nunca me interessei, a minha opinião era a seguinte: para estudar Direito, eu seria um advogado cuja função é de corrigir aquilo que já está errado e eu achava que como professor teria uma missão maior, de educar para evitar que houvesse coisas erradas".

Outro dado a ser destacado é a predominância de profissionais do sexo feminino* (07 dos 09 entrevistados). Isto se repete quando se leva em consideração o univer-

* No Brasil, como em muitos outros países, o magistério é uma atividade profissional eminentemente feminina. O recenseamento demográfico de 1980 mostra que 86,6% do professorado brasileiro é do sexo feminino, 99% do ensino pré-primário e 96,2% do ensino de 1º grau são realizados por mulheres - (IBGE) (Bruschini; Amado, 1988, p.5).

so de 28 professores, no qual apenas três são do sexo masculino. Confirma-se assim a crença geral de que o magistério é uma profissão considerada essencialmente feminina. Este fato se justifica porque em nossa sociedade a educação é uma atividade atribuída à mulher, que recebeu como sua a responsabilidade da formação do indivíduo. Por outro lado é uma profissão que, em tese, não requer uma longa jornada de trabalho, fora de casa, possibilita a conciliação com o papel de dona de casa, esposa e mãe. Estes ditames do senso comum podem ser apreciados nas afirmações:

"Eu gostaria muito de ter feito Direito, mas meu pai não permitiu, porque naquele tempo, mulher não fazia Direito, mulher tinha que ser professora, se ela quisesse ingressar em vida pública, tinha que ser professora normalista" (M. D. G.).

"O que me levou a ser professora, acredito que foi a própria orientação da família, que me incentivava a fazer algum curso que desse possibilidade, uma vez que sendo mulher pretendia ter um casamento, de trabalhar fora e também dar assistência em casa, poder conciliar ambos". (N. D. H.)

Apenas uma entrevistada afirmou que a opção pelo magistério deu-se pelo fato de estar habilitada e haver oferta de emprego.

"Entrei para o Magistério porque a Inspeção tinha aberto inscrições para nomear interinamente quem estivesse interessado. Fui lá, me inscrevi e não demorou muito veio minha nomeação. Eu não estava muito a fim de lecionar" (L.D.Z.).

Acrescente-se, ainda, a concepção de ser o magistério uma profissão adequada às mulheres de "boa família", idéia esta que é defendida internacionalmente em diversas obras literárias do princípio deste século, como bem destaca MILLS (1979, p.219). "... se fosse de classe média, a filha quase invariavelmente teria o destino de professora". A justificativa para tal crença vem justamente do fato de ser mínima a presença masculina adulta no local de trabalho, o que impede as artimanhas da sedução.

No Brasil, pode-se mesmo dizer que desde o século passado o magistério é considerado profissão feminina, por excelência, devido à influência de correntes de pensamento aqui defendidas que consideram a mulher "biologicamente" dotada para funções de socialização das crianças, incluindo aí o ensino nas escolas elementares tidas como extensão do lar. Esta associação era reforçada pelos baixos salários a ponto de ser desonroso e humilhante para os homens o exercício da profissão de professor de primeiro grau (Saffioti, 1969 e Barreto, 1981 apud Bruschini e Amado, 1988, p.5).

Além de preparada "biologicamente" para as funções de educar, as mulheres, ingressando no magistério,

tinham, como se viu acima, sua sexualidade controlada de forma velada, ficando protegidas do contato com o sexo oposto e resguardadas, igualmente, dos perigos pertinentes ao mundo exterior. Desta forma eram mantidos os princípios conservadores ditados pela moral vigente e difundidos pela Igreja.* Note-se que no universo entrevistado, nenhum homem cursou a Escola Normal.

No começo deste século, novas correntes de pensamento reforçaram os estereótipos anteriores e influenciaram as medidas tomadas na área educacional com a elaboração de currículos que reforçavam os pontos considerados como especificidades femininas. Assim as mulheres passaram a ser preparadas para as profissões que eram consideradas adequadas como aquelas ligadas à educação e à saúde. Desta forma, reforça-se a idéia do trabalho vinculado ao conceito de vocação.

Até a década de 30, o magistério era uma das únicas formas de trabalho considerado respeitável para a mulher de classe média. Mais tarde abriu-se um espaço nas repartições públicas e em escritórios de empresas. Em 1930 a Escola Normal passou a profissionalizar as mulheres; o que ampliou o seu nível possível de escolaridade. Em seguida foi permitido às normalistas o ingresso nos cursos de Filosofia,

* Estas informações têm por base o artigo de Bruschini e Amado, 1988.

Direito e, em 1953, aos demais cursos.

A partir de então, as mulheres tiveram acesso aos cursos de licenciatura que as habilitavam para o ensino do segundo grau, o que veio a,

"consolidar também o magistério secundário como ocupação feminina, pois a grande maioria das que ingressam nas universidades dirigem-se para cursos que preparam para a docência naquele nível"
(Bruschini; Amado, 1988, p.6).

Da década de 70 em diante, continua a predominância feminina no nível elementar e uma presença mais acentuada em níveis mais elevados do ensino, assim como em outras ocupações, inclusive burocráticas.

Atualmente, embora nas cidades maiores exista para as mulheres uma oferta de empregos mais diversificada e melhor remunerada, o magistério continua ainda a ser uma carreira basicamente escolhida pelo sexo feminino. É importante frisar que o maior número de mulheres docentes encontra-se na base da pirâmide, diminuindo à medida em que se chega ao ensino universitário. Quanto à remuneração, o magistério continua sendo uma profissão desestimuladora, principalmente na base da pirâmide, tanto no setor público como no privado. Os baixos salários são justificados pela alegação de que, enquanto renda familiar, são secundários e complementares, uma vez que cabe realmente ao homem os encargos financeiros.

ros para o sustento da família.

Por outro lado, o fato de o magistério exigir paciência, dedicação, minúcia e sensibilidade - qualidades consideradas marcadamente femininas -, contribuiu para que se o considere como uma vocação estritamente das mulheres; tal conceito transformou-se em um mecanismo eficiente para induzi-las na escolha dessa profissão. Em muitos casos a opção é feita sem uma avaliação das possibilidades de sucesso e realização profissional. Some-se a isso as vantagens oferecidas pelo serviço público, como estabilidade no emprego, falta de controle de produção, critérios de seleção, promoção e menor competitividade.*

O discurso da vocação também encobre as condições concretas em que se dão as relações de trabalho, pois a carreira, esvaziada de conteúdo profissional, dificulta as reivindicações de poder e de salário.

A valorização da carreira pela via da vocação não só estreita o leque de opções profissionais como compensa as deficiências da escola, da formação pedagógica e

* Para um aprofundamento maior dessas questões existe material específico nas bibliotecas setoriais de Educação da USP e UNICAMP, na da PUC de São Paulo e na Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas, especializada precisamente em questões relativas à educação e à mulher.

dos alunos. Em suma, o discurso da vocação esconde as condições concretas nas quais se dá a prática docente.

Em razão de a sociedade considerar a escola como a ponte entre o mundo privado e o mundo público, é no âmago da instituição escolar que ocorre, em primeira instância, essa transição na vida do ser humano. Como observa (Arendt, 1979, p.238):

"Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disto, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo".

Como é a mãe que coloca o ser humano no mundo privado, por extensão, a sociedade outorga esse papel à professora, considerando assim, o magistério como uma profissão essencialmente feminina nos primeiros anos de escolaridade. Entretanto, essa condição ainda persiste nos demais níveis de ensino, concorrendo para o mito da vocação.

Essa ideologia da vocação transparece na abordagem didático-pedagógica dos professores de História (do grupo pesquisado), que se consideram habilitados para a execução da tarefa de formação do adolescente, seja adotando uma postura conservadora (da qual em geral não têm consciência),

seja assumindo uma postura progressista, pela qual pretendem despertar o senso crítico do educando em relação à realidade. Isto fica bem evidenciado nas seguintes falas:

"Eu acho que o magistério é ainda o local no qual se pode exercer maior influência para qualquer tipo de mudança na sociedade, mas para que isso aconteça, esse professor tem que estar muito bem preparado". (R.H.E.)

"Não resta dúvida que existe toda essa situação de transmitir certos conceitos, reforçar certos conceitos, realmente o professor exerce muita influência... ele está constantemente com essas cabeças jovens, e pode realmente fazê-las ... fazer com que o aluno veja a realidade e tente transformá-la". (N.D.H.)

"Professor tem um campo excelente em suas mãos, porém ele só vai aproveitar se quiser, se o professor não se limitar apenas a reproduzir ou repetir a aula, ele pode exercer uma influência muito grande na sociedade, começando no próprio colégio, na própria sala de aula com os alunos. O professor que procura esclarecer o aluno, que diz algo mais do que simplesmente a repetição do livro, exerce influência especialmente na formação do jovem, e dali passa para a família, para a comunidade... tal professor passa a ser um educador e não um repetidor de aulas". (J.C.O.)

"O magistério tem todas as condições para exercer influência, o fato de trabalhar na formação da infância, juventude, da mocidade, tem influência às vezes decisiva para a promoção da sociedade". (L.P.H.)

Igualmente importante na presente análise é a progressiva e acentuada desvalorização da profissão. Esta pode ser sentida através dos depoimentos abaixo dados por M.A. e M.D.G., que reconhecem o desprestígio da profissão quando abordam a questão da influência que pode ser exercida pelo professor:

"Na minha opinião, eu diria que está decaindo sempre, cada ano piorando, inclusive não estou vendo perspectivas melhores, não vejo o professor nestas condições de melhoria, nem de respeito, nem de prestígio. O que eu sinto realmente é que a nossa categoria está decaindo de ano para ano, por várias circunstâncias, não só de salário. No passado ele exercia mais influência na sociedade, hoje ele é mais ocupado e menos disponível, menos respeitado" (M.A.).

"Antigamente o professor tinha influência e prestígio, para até participar da sociedade, dar conselhos, dar cursos, dar conferências e palestras. Hoje eu acho que nem tanto, talvez o professor tenha significado e exerça influência ainda na classe média baixa, não na classe pobre, que não pode compreender o que é um profes-

sor muito bem; na média alta já está perdendo esse valor, porque nela o que tem valor é o dinheiro e não a cultura, mas sobra um pouquinho de valorização para a cultura e para o professor na média baixa, que acredita que a cultura possibilita a ascensão do homem em termos de dinheiro" (M.D.G.).

A sociedade valorizava realmente a figura do professor. Sua prática profissional era reconhecida e prestigiada a ponto de se tornar notícia, conforme comprovam antigos jornais e revistas:

"Homenagens merecidas"

"José G. Matos, pessoa que aqui reside há vários anos e que conquistou grande círculo de amizades no Norte do Estado. Em Londrina, onde tem exercido, além de outros o cargo de Professor, se desempenhou brilhantemente, nas diversas cadeiras que se encontraram a seu cargo" (Homenagens..., 1949, p.45).

"Professores Municipais homenageiam aposentados".

"Em reunião realizada ontem na Câmara Municipal, os professores das escolas primárias de Londrina comemoraram antecipadamente o Dia do Professor, homenageando também dois colegas que alcançaram a aposentadoria. Participaram da reunião, na qual foi homenageado o Prefeito Hosken de Novaes, professores da cidade e da zona rural,

funcionários do Departamento de Educação e Assistência Social e, como convidada especial, a professora Leonor Lezan, Chefe do Serviço de Supervisão do programa de Aperfeiçoamento do Magistério primário.

Os professores homenageados foram Hermínia Ledo, da Escola Barão do Cerro Azul e Sangiorgio de Almeida, que receberam placas de prata. O Prefeito Hosken de Novaes que também recebeu placa de prata, foi homenageado como chefe do executivo, e também por sua condição de professor da Faculdade de Direito.

Discursaram na ocasião os professores Edivaldo Xavier Rocha e Hélio Silva, saudando os homenageados e o Prefeito Hosken de Novaes, agradecendo a homenagem recebida e discorrendo sobre a importância da espinhosa missão desempenhada pelos professores municipais. A comemoração foi feita aproveitando-se o fato de estarem os professores reunidos em Londrina para receber orientação pedagógica" (Professores..., 1968, p.16).

Outros reconhecem que a queda do prestígio social tem uma ligação direta com a questão salarial:

"Houve um rebaixamento salarial significativo da classe trabalhadora como um todo, atingindo também o professor. Quanto à questão respeito, prestígio e valorização social mudou; mas mudou o lugar a partir do qual o professor começa a se identificar e a ser identificado, porque eu acho que no passado o professor não era identificado

como trabalhador, ele era assim como uma categoria muito especial, com o mesmo respeito que se dirigia ao sacerdote, se dirigia ao professor. Então hoje em dia o próprio professor passa a se identificar com o trabalhador e ser identificado como tal, ele não é mais uma figura de elite ou um sacerdote. Pertence a uma categoria de trabalhador com capacidade de organização e luta" (L.D.Z.).

Quanto à definição do papel do professor,

L.D.Z. afirma:

"Tornou-se comum nos diversos discursos pedagógicos mais progressistas enfatizar o papel do professor como agente transformador da sociedade; é o tipo de cobrança que, a partir do governo passado, começou a ser feita em cima do professor; então desloca-se a partir desse discurso o caráter "missioneiro-sacerdotal" do trabalho do professor para o caráter "missioneiro-político militante" e isso é ideológico. Se no passado cobrava-se do professor (sacerdote) a abnegação, hoje cobra-se do professor essa missão político-militante, o compromisso de formar e conscientizar o aluno. Para mim o trabalho do professor, é lógico, é trabalho. Ele não é neutro, na medida em que está trabalhando com ciência, não existe neutralidade científica, mas também não deve ser encarado como missão. Se o professor consegue ser crítico e competente torna-se com seu trabalho parte importante do processo de transformação. Cumpre seu papel como

trabalhador e não como militante político"
(L.D.Z.).

Percebe-se que L.D.Z. em sua fala questiona tanto o papel do professor missioneiro quanto do militante político, afirmando que a competência do mesmo é que torna seu trabalho relevante no processo de formação do aluno, que por sua vez possibilita a transformação da sociedade.

O caráter missioneiro do papel social que o professor era levado a desempenhar até a década de 70 fica muito bem caracterizado através da fala do Dr. José Gaspar de Afonseca e Silva: no artigo "A missão da Professora":

"... senhoras professoras! O vosso trabalho deve ser como o do miniaturista. A criança que se vos entrega, na sua idade e na sua alma é uma letra, a inicial deste grande código em branco a ser escrito, que é a vida de um homem.

Aí nesta pequenina letra humana, fazei o trabalho de artista e não de mercenários. Desenhai, neste coração inocente, um lindo quadro, com todas as linhas que fazem os grandes caracteres e com todo o colorido dos sentimentos cristãos que definem as grandes almas.

Fazei das crianças pequenos homens, para que, quando forem homens, não sejam crianças grandes"
(Afonseca e Silva, 1963, p.2).

Na década de 70, chega ao Brasil a discus-

são proposta por um grupo de pensadores*, entre os quais se destacam Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Claude Passeron, que introduziram na conceituação de educação o fator de reprodução da sociedade, através de inculcação de valores, em um processo de socialização a serviço do modelo social no qual está inserida. Tal colocação causou um impacto no meio dos educadores levando-os a repensar o envolvimento ideológico da educação na questão da reprodução de valores dos grupos dominantes da sociedade e que vinha sendo praticado até então.

"Nesse contexto, nascem as preocupações e discussões críticas em torno de uma prática pedagógica que pudesse encontrar saídas para o exercí-

* Entre os inúmeros educadores brasileiros que se dedicam à esse tipo de análise destaca-se embora centrada à nível de 1º grau, Guiomar Namo de Melo na obra "Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político", cuja publicação do capítulo VI "Do senso comum à vontade política, uma das sínteses possíveis", na Revista Educação e Sociedade, gerou um debate do qual participaram Paulo Nosela com o texto "Compromisso político como horizonte da competência técnica" e Demerval Saviani - orientador das teses de doutorado dos dois autores - com o artigo "Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)".

No sentido de uma análise mais geral encontra-se José Carlos Souza Araújo com o texto "Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos".

cio significativo da educação, especialmente dentro do âmbito escolar. Muitos tem sido os encaminhamentos e as perspectivas encontradas e ensaiadas. Ai estão as diversas tentativas de pedagogias em vistas à transformação: pedagogia libertadora, pedagogia libertária, pedagogia dos conteúdos" (Luckesi, [198-], p.3).

Destas discussões é que surge a concepção da educação como uma prática transformadora da sociedade a serviço das camadas populares, levando os professores a novas posturas, entre estas a da militância.

4.3 - A Relação Professor e Estado

Ainda se tratando do prestígio social e do gradual rebaixamento salarial, o que pede uma análise sob uma ótica de maior complexidade, a questão dos baixos salários além de crônica, vem de longa data, implicando uma série de fatores a serem considerados.

Lilian A. Wachowicz atesta que, em 1867, já se fazia presente o problema dos baixos salários, conforme se vê na citação da fala do Inspetor Geral de Instrução Pública, Ernesto Francisco de Lima Santos ao Presidente da Província do Paraná, Polidoro Cesar Burlamaque (em 31/01/1867):

"Como pode qualquer indivíduo que muitas vezes

procura o professorado como um encargo, donde lhe possa vir um meio de subsistência, ser um bom professor? (Santos apud Wachowicz, 1984, p.14).

Wachowicz salienta também a percepção do Estado acerca do papel do professor, como a de um pré-profissional.

O alto prestígio social do professor mesmo mal remunerado, prendia-se aos valores de um modelo de sociedade no qual o Brasil se inseria até a década de 60. A partir de então, com a rápida transformação econômica modernizante e a conseqüente mudança do papel da educação, agora pensada em termos de desenvolvimento, tendo em conta o capital humano com dividendos a longo prazo, o prestígio social do magistério sofre uma transformação nos códigos simbólicos mantidos pela sociedade até então. Isto se dá tanto na visão da sociedade para com o professor, como dele mesmo para com o próprio trabalho, tendo a primeira como um todo a lhe referendar o novo status social. Ou seja, na medida em que ele assume seu novo status de mais um assalariado na formação social capitalista, a sociedade e o professor tomam consciência de sua nova condição revertendo a antiga representação, de missionário e o anterior quadro de prestígio.

Ao se abordar a relação entre professor e níveis salariais da categoria, percebe-se que esta ocorre em duas esferas: política e econômica. A crescente pressão exer-

cida pelos professores frente ao Estado,* apesar da repressão social, deu-se nos últimos vinte anos em nível sempre constante, nas reivindicações salariais havidas em todo país e expressas, principalmente, através das greves. Não obstante a pressão política exercida pelos professores, na esfera econômica tem-se a considerar que o poder aquisitivo real dos mesmos tem sofrido um desgaste contínuo. A fala de C.G.F. comprova essa assertiva.

"A questão do salário está muito defasada agora, em volume é muito mais, mas o poder aquisitivo é bem menor, até está aqui, vou mostrar para você o meu primeiro contrato de professora, uma portaria do secretário da Educação. Veja quanto eu ganhava! Quinhentos e quarenta e seis cruzeiros por mês, o ordenado da professora extraordinária, como era chamada, porque eu não era formada ainda, e era mais dinheiro do que hoje, que eu ganho como nível E; podia comprar mais coisas do que agora, rendia mais" (C.G.F.).

A fala de C.G.F. é comprovada pela pesquisa de Clemente Ganz Lúcio, técnico do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-econômicos) do

* Dados coletados junto à Associação dos Professores do Paraná, 1983.

Escritório Regional do Paraná, apresentada em agosto de 1986. Trata-se de um estudo sobre a evolução dos salários no magistério deste Estado, compreendido entre 1969 e março de 1986. Como referência C.G. Lúcio considerou os seguintes níveis: P.A.1., P.B.2., P.C.3., P.E.5.* Tendo como base de referência o regime de trabalho de um turno (horas aula por semana) considerando 4,5 semanas por mês, tomando em cada data de reajuste o valor do salário pago e o valor do salário mínimo vigente, verifica um piso salarial correspondente e efetivamente recebido, assim como valor da hora aula em salário mínimo. Ver gráfico número 03.

A partir dos dados levantados, observa-se que no ano de 1969 um professor de nível P.E.5. (nível em que se encontram atualmente todos os professores entrevistados para este trabalho) ganhava 4,98 salários mínimos. Em novembro de 1980 o salário atingiu o seu menor valor com 2,61 salários

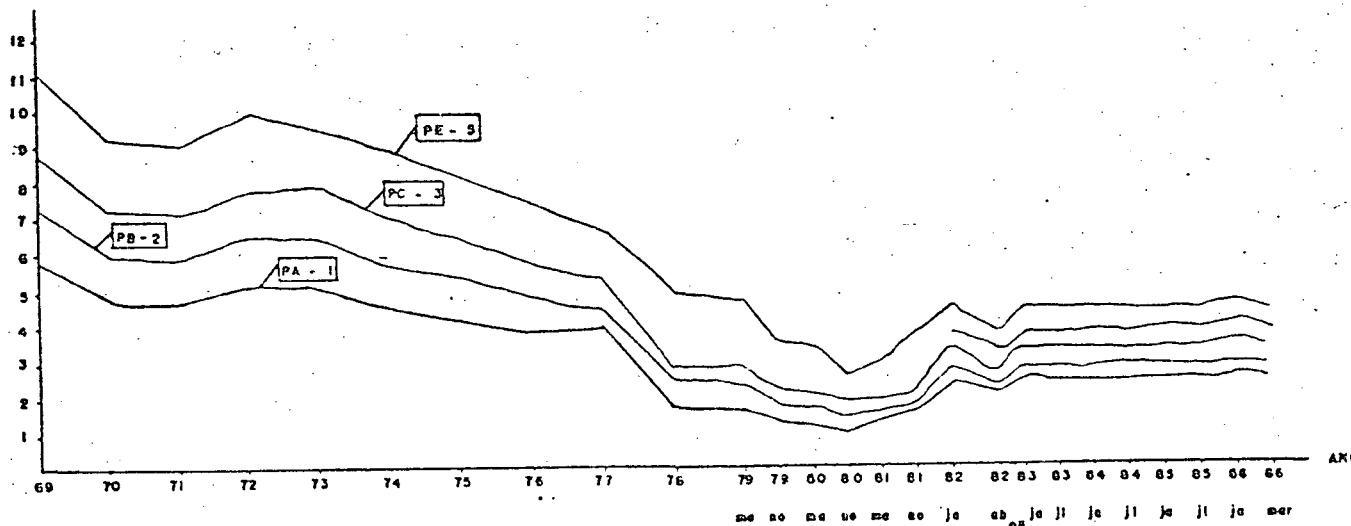
-
- * P. A. 1. Professor de 1ª a 4ª série, formação em Magistério.
 - P. B. 2. Professor de 1ª a 4ª série, formação em Magistério com mais de 1.000 horas de trabalho
 - P. C. 3. Professor de 5ª a 8ª série (1º grau), formação licenciatura curta
 - P. D. 4. Professor de 5ª a 8ª série (1º e 2º grau) - licenciatura plena
 - P. E. 5. Professor em final de carreira formação - licenciatura plena.

Gráfico 03

EVOLUÇÃO DOS SALÁRIOS DO MAGISTÉRIO DO PARANÁ EM RELAÇÃO AO SALÁRIO MÍNIMO — HORA/AULA

H/AULA EM RELAÇÃO AO SALÁRIO MÍNIMO

PERÍODO: 1969 A MARÇO/86 - NÍVEIS: PA-1 - PB-2 - PC-3 - PE-5



FONTE: DEPTO INTERSICIL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECON. - ESC. REG. DO PR - AGOS/86

mínimos e a partir de 1983 estabilizou-se em aproximadamente 4,00 salários mínimos. Aparentemente haveria em 1986 uma perda de 1,00 salário mínimo na remuneração mensal de um professor P.E.5. Mas na realidade a perda é muito maior quando se analisa a relação entre o salário do professor em hora/aula em função do salário mínimo e a carga horária de serviço. Em 1969 a carga horária era de 45 horas mensais e o número de salários mínimos percebidos era 4,98. Em 1978, a carga horária passa para 99 horas por mês e o salário para 4,89. Em janeiro de 1982 a carga horária mensal passa para 90 horas aula e o salário para 4,06. Em março de 1986 a carga horária é de 90 horas/aula e o salário 4,02.

Acrescente-se que ao longo do tempo é observada uma queda vertiginosa no valor da hora/aula. Em 1969 esse valor era de 11,07 salários mínimos; chega em novembro de 1980 a 2,64 e estabiliza-se a partir de janeiro de 1983 em 4,50. Isto é, a diferença entre o valor da hora/aula no período de 1969 e 1983 é uma vez e meia menor, ao mesmo tempo em que a carga horária é aumentada.

Além disso, se por um lado o salário do professor foi achatado em relação ao salário mínimo (ao mesmo tempo em que a carga horária aumentava), este foi achatado em relação ao custo de vida. Quando foi criado em 1940 o salário mínimo cobria as necessidades básicas de uma família do tamanho médio num percentual de 98,02%. Somente em 1957 houve um aumento real do poder aquisitivo com o salário cobrindo

122,65% das necessidades básicas. Desde então o poder aquisitivo do salário mínimo vem sofrendo uma queda brutal, atendendo apenas 51,04% das necessidades básicas em 1986. Segundo Clemente Ganz Lúcio, para o professor P.E.5. recuperar, em 1986, seu nível salarial de 1969, deveria perceber 9.96 salários mínimos.

Procurando melhor compreender o processo de decadência profissional, tomou-se a análise explicativa de BARRIGUELLI (1987, P.26-37) que, ao tratar a educação brasileira inserida em um quadro mais amplo, afirma que o Estado autoritário no Brasil, ao procurar suprir as necessidades de produção de capital, engloba a educação como uma das vias desse processo, promovendo-a de forma nivelada e universalizante. Contudo, se essa estratégia atinge, por um lado, o objetivo de reprodução de capital, por outro, não resolve a questão social, porquanto o modelo econômico adotado não impede o aumento do índice de miséria da população.

Essa população passa a pressionar o conjunto da sociedade levando o Estado e sua política educacional a criar mecanismos internos na tentativa de evitar focos de conflitos através de medidas paliativas e situações remediadoras, tal como a merenda escolar. Entretanto, aquilo que é fundamental na política econômica é mantido pela educacional.

A universalização da formação leva a uma desvalorização política e ideológica do professor desmerecendo

tanto o seu papel social enquanto professor como suas condições reais de trabalho:

"As salas de aula são precárias, o salário é péssimo, a quantidade de horas de trabalho aumenta, etc. Deste modo, se efetiva uma deterioração permanente e constante das condições de trabalho na Educação" (Barriguelli, 1987, p.31).

Entretanto, do ponto de vista do Estado, não existe uma queda de ensino, já que a meta proposta por ele foi uma educação massificada e superficial apropriada à acumulação de capital, segundo a análise do já citado autor.

À medida em que se acentua, no interior do sistema de ensino, a divisão do trabalho propugnada pelo modelo capitalista, aparece uma tendência à especialização, ou seja, a par de uma formação generalizada cresce a divisão de funções e o incentivo à especialização efetivada sempre em condições precárias. Isto acaba por sobrecarregar o professor com acúmulo de funções, o que vai desvirtuando o seu papel de docente. É o que interessa ao Estado que visa à formação de um quadro docente sem identidade regional e sem nenhuma especificidade, conseguida através do nivelamento e da universalização. Esta estratégia proposta pelo Estado, no entanto, possibilitou uma certa unidade política dos professores, levando à emergência de suas reivindicações por meio de suas associa-

ções. Tem-se, assim, mais um elemento somado à pressão da população desfavorecida economicamente.

O mecanismo adotado pelo Estado em vista de tal contradição revelou-se em uma prática que faz supor a emergência de uma nova concepção democrática, na qual participam os envolvidos com a Educação: família, professores e Estado. Na realidade, leva ao aumento das obrigações do professor e do sistema escolar. Neste aspecto, podem-se citar as obrigações assumidas pelas escolas no que se refere à merenda escolar, a existência do conselho de classe, eleições do diretor e de representantes docentes e discentes, etc. Quanto ao professor, além de dar aulas, tem que participar de trabalhos comunitários e de assistência social sem que suas condições reais de trabalho se modifiquem.

Em suma, ao ampliar os mecanismos dissimuladores da política econômica e da política educacional, o Estado transfere para a escola e comunidade a responsabilidade que lhe é devida. Assim, as questões básicas, do eixo principal das contradições, tanto ao nível da educação quanto da sociedade não se modificam.

A prática dos professores entrevistados referenda as colocações acima, pois nas entrevistas, tomou-se conhecimento das inúmeras funções por eles desenvolvidas: participação em conselho de classe, coordenação, organização de festividades e campanhas de vacinação, entre outros.

Entretanto, essa política educacional glo-

bal que corrobora o desprestígio do magistério passa despercebida pelos próprios professores. Assim, na ótica de R.H.E. e J.C.O., por exemplo, a desvalorização é vista como uma diferença que é sentida numa dimensão espaço-temporal, ou seja, a qualidade do prestígio se liga numa relação direta com o crescimento da cidade, o que resulta em um desenvolvimento das relações impessoais, próprias do capitalismo. À medida em que a cidade cresce, o professor perde a identidade de educador e assume o papel de um simples assalariado.

"... quando eu comecei a dar aula em 1973, não é tanto tempo assim, 15 anos... cheguei em uma loja em Londrina, na Prosdócimo, para fazer uma ficha cadastral, quando eu disse que era professora o rapaz disse: - a senhora pode escolher o que quiser. Não exigiu o que se exige hoje" (R.H.E.).

"Eu acho que antes o professor era mais valorizado do que hoje, talvez pela quantidade, do aumento das pessoas. Quando eu comecei a lecionar, eu era da primeira turma de licenciados, a gente era recebido com uma maior atenção, com um respeito maior (pela sociedade)" (J.C.O.).

Nota-se que, de modo geral, a questão política educacional global fica obscurecida para os profes-

res, que sentem o Estado* como um empregador, numa relação capitalista de exploração do próprio trabalho. A operacionalização dessa relação Estado/patrão e professor/assalariado obedece aos moldes da sociedade brasileira caracterizada essencialmente pela burocratização e pela hierarquia.

Este modelo tem sua gênese no Estado Republicano, que passa a administrar a instituição escolar e a perceber o papel do professor como o de um leal trabalhador engajado na causa da civilização do povo. Sob essa ótica prevalece a noção de que ele não deveria se preocupar com salário. No momento seguinte, a partir da primeira Guerra Mundial, especialmente na década de 20, o Estado assume o papel de patrão e os professores são vistos como empregados, cuja ação deve ser controlada, organizada segundo as regras da divisão capitalista do trabalho. Ao mesmo tempo em que as escolas são estruturadas como um sistema hierarquizado e centralizado (Wachowicz, 1984, p.15).

Mesmo depois de sessenta anos esta questão não se apresenta diferenciada, como se pode perceber pela fala de L. D. Z. :

"O Estado é o controlador, o fiscalizador, o

* O Estado, nas colocações feitas pelos professores, entrevistados, tem o significado de governo Estadual.

disciplinador que é representado pela pessoa do diretor, do secretário, do orientador, do supervisor, dos pais" (L.D.Z.).

Por outro lado, as decisões tomadas ao nível de instâncias superiores acabam sendo retrabalhadas quando chegam às escolas. Assim, as instruções que normatizam o trabalho do professor e que são emanadas da S.E.E.D. chegam a ele transformadas pela ação mediadora do diretor:

"Tenho observado que realmente o Estado, na medida em que ele não paga convenientemente seus professores, estabelece uma relação de exploração. No entanto a situação que se apresenta nas escolas é aquela de que se você mantém um bom relacionamento com a direção, obviamente terá melhores condições de trabalho" (N.D.H.).

L.P.H. sintetiza muito bem o pensamento dos professores ao avaliarem sua posição profissional:

"O Estado é pior do que a sociedade; embora apregoe prestigiar o magistério, não prestigia. O professor não passa de um mero funcionário público para o Estado e também para a sociedade, mas mais para o Estado; é um funcionário como qualquer auxiliar de limpeza e, isso sem ser classista" (L.P.H.).

Além do mais, para a sociedade o funcioná-

rio público é o indiferenciado, o "faz nada" e o professor, colocado nessa categoria, acaba por perder sua diferenciação profissional.*

Outro aspecto que merece atenção é a posição dos professores quanto à política da S.E.E.D. Os professores a analisam como totalmente inadequada e incapaz de suprir as necessidades reais tanto do professor quanto da educação tomada em si mesma. A SEED é vista positivamente apenas em algumas ocasiões: quando eleva os salários** e quando institui o Estatuto do Magistério; medidas estas efetivadas "sob a pressão organizada do magistério" (L.D.Z.).

"O setor administrativo com o setor pedagógico da Secretaria de Educação não se entendem e quando chega na escola (a ordem) o diretor tem que resolver o problema, o que o setor pedagógico está exigindo não encontra respaldo no setor administrativo" (C.G.F.).

"Eu vejo uma relação muito distante, uma indife-

* Salienta-se como exemplo a música "Maria Candelária", sátira ao funcionalismo público, que fez sucesso no carnaval de 1951, letra e música de Klécio Caldas e Armando Cavalcanti, gravada pela Continental em outubro de 1951.

** Neste caso, faz-se uma confusão com a SEAD (Secretaria Estadual de Administração).

rença muito grande com a pessoa do professor e uma ignorância total com as coisas da educação pela própria Secretaria da Educação. Existe muita politicagem, muito despreparo, a Secretaria não atende realmente as necessidades da educação. Eu assisti projetos lindos serem abortados ou engavetados eternamente por falta de um correlacionamento maior entre as diversas autoridades dos diversos setores de planejamento... com exceção que nós poderíamos dizer, daqueles que melhoraram os salários do professor ou deram estatuto para o magistério, nos demais todos foram mais ou menos iguais, ninguém conseguiu fazer grandes coisas..." (M.A.).

"No Paraná poucas vezes tivemos Secretários da Educação que entendiam da Educação, poucos foram os Secretários que eram professores e mesmo esses que eram professores, que tinham vivência em sala de aula, eram geralmente pessoas de outras profissões e que eventualmente davam aulas em algumas faculdades, seja Engenharia, Direito ou outras e tivemos até o caso de um Secretário que se gabava em dizer que normalmente na Secretaria de Educação deveria estar um professor e que no momento estava um aluno, porque ele era aluno de um curso de especialização, mas não tinha vínculo e nunca tinha tido vivência em sala de aula... quando ele é professor e tenta fazer algumas reformas, não consegue, porque a parte administrativa é muito mais forte..." (J.C.O.).

"Os governos mudam e a política normalmente é a mesma, até parece que há uma certa razão em dizer que muda o Secretário de Estado, muda a cúpula, mas a base no segundo e terceiro escalões continua a mesma, por isso que é muito difícil mudanças radicais na atuação da Secretaria de Educação" (L.P.H.).

R.H.E. deixa claro em sua fala a questão da divisão social do trabalho propiciada pela organização do capitalismo que aliena o homem do produto e do processo de seu trabalho. Tanto ao nível de operariado, como nos empregos inferiores dos colarinhos brancos e profissionais, a racionalização formal da burocracia afasta a possibilidade de usar e desenvolver a razão individual. Desse modo, a moderna organização do trabalho os expropria não só da propriedade privada, mas também da razão relativa à visão e compreensão do processo. Assim, o indivíduo que não é mais livre para organizar seu trabalho, não o é também para modificar aqueles planos que o subordinam, tornando-se objeto de manipulações (Mills, 1979, p.255).

"Até hoje em toda a política da SEED fui prejudicada, não consegui fazer um concurso em 10 anos, quando fiz foi em uma área na qual eu não era habilitada, por erro da SEED. Como é que uma professora pode prestar um concurso para atuar de 1ª a 4ª série sem ter cursado a Escola Normal? Depois para eu pegar uma atuação de 5ª

a 8ª série tive que jogar fora o meu concurso, tive que pedir a minha exoneração... então eles brincam com a vida profissional (do professor), porque em qualquer empresa particular você entra como office-boy, digamos, e vai tendo uma ascensão, dada à sua capacidade, produtividade, no Estado isso não vale nada.

Eu comecei a lecionar no Marcelino Champagnat (centro), e fui parar nos cinco conjuntos (periferia), depois de 10 anos fui parar em São Miguel do Iguaçu, dei aulas em Ibiporã também, quer dizer ao invés de você melhorar, ter uma ascensão, você regride... Você nunca é capaz de saber o que o Estado quer fazer de sua vida, não tem direcionamento" (R.H.E.).

À medida em que o prestígio social do papel do professor decai e o Estado operacionaliza cada vez mais a relação patrão-empregado, os professores passam a se organizar através de associações e sindicatos, tendo em vista a tentativa de preservar não mais a sua posição no interior da sociedade, mas seus vencimentos e tentar resguardar padrões mais adequados do que aqueles que vinham sendo praticados pelo Estado.

Todos os professores entrevistados são filiados à A.P.P. e embora reconheçam a sua importância, a participação se dá em momentos variados da Associação junto ao Estado. A efetiva participação se vincula ao maior ou menor interesse provocado pelos objetivos propostos na ocasião:

"... participei de greves, especialmente a greve de 1968 que trouxe uma melhora substancial e, redundou no surgimento do Estatuto do Magistério que não existia" (J.C.O.).

"... fui mais atuante na época que não se fazia concursos, o pessoal se formando e não tinha concurso, fazíamos muitos requerimentos, estudos junto com os professores solicitando do governo concursos, falando que o professor estava ficando desmotivado porque não havia segurança, porque o professor suplementarista era transferido de um colégio para outro. Nós trabalhamos muito, mandamos documentos, fundamentações, explicando a necessidade do concurso..." (A.S.P.).

"Minha participação efetiva se deu a partir de 76... quando um grupo organiza uma chapa para concorrer à subsede da A.P.L.P. (Associação dos Professores Licenciados do Paraná), que de um modo geral tinha em suas características, pessoal com alguma prática de movimento de esquerda, inovação em termos de luta sindical, preocupação em tentar ligar a luta do professor às lutas mais gerais dos trabalhadores" (L.D.Z.).

Na análise do discurso relativo à Associação observa-se um intuito corporativista, com exceção de L.D.Z. que acha necessária uma extensão da luta reivindicatória dos professores às demais categorias assalariadas. Por outro lado, encontra-se M.D.G. pensando a A.P.P. como uma en-

tidade na qual sua presença não é relevante.

"... claro sou filiada à Associação dos Professores, a todas as associações necessárias, ao Sindicato dos Professores, mas participação não... não participei nunca ativamente... (achava) que o importante era dar a minha aula bem dada... (tenho) muito orgulho de estar filiada a ela, talvez hoje, agora, eu me envergonhe de não ter sido atuante nela, mas não deu" (M.D.G.).

Outra crítica, em parte já levantada com relação à dicotomia Estado-professor refere-se à limitada possibilidade de aperfeiçoamento profissional para o primeiro e segundo graus. São várias as causas que impedem o professor de se aperfeiçoar: a falta de divulgação nas escolas de primeiro e segundo graus dos cursos, congressos, simpósios, encontros, etc, da área; a questão da substituição que se torna impraticável devido à falta de mão-de-obra disponível. Mesmo existindo uma mão-de-obra que poderia ser encarregada de uma eventual substituição, esta não é efetuada devido à burocracia vigente nos núcleos de ensino. Existe uma lista de professores cadastrados nos núcleos, que poderiam realizar essa substituição, liberando os regentes de classe para cursos de aperfeiçoamento, no entanto, a reposição é dispensada apenas no caso de tratamento de saúde.

Outra questão é a dos custos que os professores são obrigados a arcar, e que, em razão dos baixos sa-

lários se tornam inviáveis. Fogem a esta regra os cursos ministrados e subvencionados pelo Centro de Treinamento do Paraná (CETEPAR), que dão condições econômicas de participação mas que se limitam ao ponto de vista educacional que mais interessa ao Estado. O relatório de situação histórico-funcional dos professores alvo da pesquisa (28) comprova a situação acima, uma vez que trazem maior número de cursos ofertados pelo CETEPAR. (Vide Quadro número 10)

Quanto à realização de um mestrado, o professor é liberado das aulas recebendo o salário integral mais a contagem de tempo para a aposentadoria. Como a verba estatal é reduzida, há falta de divulgação e a inscrição é restrita aos dois primeiros meses do ano; assim, os professores em geral, não têm acesso às informações que possibilitariam a liberação para uma pós-graduação. O tempo concedido para esse afastamento também é um fato limitativo; é de apenas dois anos, quando muito, dois anos e meio; caso o professor não possa completar o seu trabalho neste período, se vê obrigado a solicitar uma licença sem remuneração ou interromper a pesquisa. Por sua vez, as bolsas de estudo previstas pelo Estado não possibilitam sua sobrevivência e a da família, uma vez que devem se deslocar para os centros onde os cursos de mestrado são ofertados e, tal deslocamento desorganizaria de maneira radical sua vida.

A fala da professora M.A. ilustra muito bem a falta de possibilidade de aperfeiçoamento profissional e

QUADRO 10 - CURSOS DE EXTENSÃO

PROF. Nº	1962/71		1972/82		
	CTP - SEED	OUTROS	CTP - SEED	OUTROS	TOTAL
1	-	3	3	1	7
2	-	-	1	-	1
3	-	-	-	-	-
4	2	1	2	-	5
5	-	-	2	1	3
6	-	-	-	-	-
7	-	-	3	-	3
8	1	1	3	1	6
9	-	-	2	-	2
10	-	4	4	4	12
11	-	-	3	-	3
12	1	2	-	2	5
13	1	2	5	1	9
14	-	3	1	2	6
15	-	-	4	2	6
16	-	1	1	1	3
17	-	-	4	-	4
18	-	-	-	1	1
19	-	-	2	-	2
20	-	3	1	-	4
21	-	-	1	-	1
22	-	1	4	-	5
23	-	5	-	1	6
24	-	-	-	-	-
25	-	-	3	-	3
26	-	1	6	-	7
27	-	2	2	1	5
28	1	2	2	1	6

congrega o ponto de vista da maioria do grupo entrevistado. Devido à importância para o entendimento deste trabalho, o pronunciamento da professora M.A. será transcrito na íntegra.

"Já há muito tempo, a própria secretaria não oferece muito nessa área. Quando se sabe de um curso do CETEPAR era para ter chegado lá ontem, e se escolhe aquele professor que está disponível e nunca aquele que gostaria de fazer ou que precisaria fazer um curso. Eu trabalhei muito de perto com isso, quando diretora da escola e, posso dizer para você que realmente funciona assim. Não sei se hoje ainda está, mas era assim: recebe-se um telefonema à noite que no outro dia o professor teria que estar lá, porque ia haver um determinado curso e nós então não tínhamos quase nunca condições de oferecer para aqueles interessados uma melhor oportunidade; das aulas que ele deveria ter um planejamento para poder sair da cidade, havia uma série de coisas que dificultava. Veja, por exemplo, que um professor deslocado da sua sala de aula, ao retornar tem que repor as suas aulas porque, a carga horária, principalmente em caso de segundo grau, não pode cair, tem aquele mínimo a ser respeitado. Então o professor que sai para fazer um curso, além de sair geralmente deixando seus problemas familiares, saindo praticamente a suas expensas, ao voltar, tem que repor toda aquela carga horária que caiu no momento que ele ficou uma semana ou quinze dias fora fazendo o curso. Ainda considerando que, geralmente, ele é um professor sobrecarregado, que ele tem mais

de uma escola e muitas vezes até escola particular, ou o desempenho numa outra firma, que não o Estado, também dificulta bastante sair. Porque cai os seus vencimentos, ou ele tem que repor num tempo inexistente a carga horária dele, que caiu ao sair para fazer estes cursos”.

A situação dos professores de primeiro e segundo graus, no que se refere à possibilidade de aperfeiçoamento através dos cursos de pós-graduação é abordada nas falas de R.H.E. e N.D.H.

“Todos os cursos que fiz fora de Londrina, fiz no CETEPAR, então, a gente tinha alojamento e pagavam a passagem de ônibus. Mas a nível de mestrado, de doutorado, o que eu sei é pelos outros que o fazem. (Dizem) que você tem que se virar, o máximo que conseguem é um afastamento remunerado, mas depois tem que pedir afastamento sem remuneração para completar (a pesquisa), pois o tempo que eles dão é muito pouco. E não é só isso, eu acho que o gasto que se tem em transporte, porque você vai procurar Universidade, professor-orientador, biblioteca, arquivo, museu... o dinheiro não dá... Então, mesmo que você tenha vontade (de fazer pós-graduação) não tem condições econômicas para isto” (R.H.E.).

“Fiquei um período distante de congressos e encontros, porque fiquei afastada da Universidade, isto é uma prova de que os professores que tra-

balham especificamente com o primeiro e segundo graus não têm acesso a esse tipo de convites... O Estado, na verdade, não oferece essa oportunidade aos professores que, além de não terem acesso a essa informação, não há verba nenhuma liberada a fim de que os professores participem desses encontros e, enfim que possam inclusive transmitir experiências que estejam desenvolvendo no campo do ensino de primeiro e segundo graus... Acredito que é bastante triste para o professor porque se exige (o Estado), cobra muito nos concursos de elevação diagonal, valorizando os cursos que se faz, mas (o Estado) não possibilita essa renovação" (N.D.H.).

4.4 - Vida e Trabalho

Além da prática política do Estado em relação ao seu trabalho e oportunidades de aperfeiçoamento, a exploração apresenta-se em um nível tão elevado que impede ao professor a prática de atividades de lazer. Ocorre uma invasão de atividades profissionais (planejamento anual e de aulas, correção de provas e trabalhos) em seu mundo privado impossibilitando-o, inclusive, de repor suas energias.

MILLS (1979, p.255) retrata esta situação ao comentar as consequências da divisão do trabalho sob o capitalismo.

"Para o antigo artesão ideal, o trabalho e a família coincidiam; antes da Revolução Industrial, o lar e a oficina eram uma só coisa... Uma das consequências da divisão do trabalho é a de tirar o trabalhador do lar, criando uma segregação entre vida profissional e vida familiar. Isso significa em geral que o trabalho se torna um meio de sustento do lar, e que o lar se torna o meio de refazer o trabalhador para que ele volte às suas atividades profissionais".

Existe, portanto, uma dicotomia com relação à noção do tempo, na sociedade capitalista, apresentando-o em tempo de trabalho e tempo liberado. Na esfera do tempo liberado é que se insere o lazer. Para os professores, o lazer vincula-se ao trabalho, uma vez que todos os professores do grupo, alvo da pesquisa, afirmam não possuírem um lazer programado e que este, em geral, se vincula a leituras ligadas à sua área de atuação profissional: "O meu lazer maior sempre foi a leitura" (J.C.O.).

Num cômputo geral, os professores se mostram insatisfeitos com o próprio trabalho e com as condições impostas para sua realização. Tal fato se reflete de maneira direta sobre sua realização pessoal e concretização do projeto de vida. Este, a princípio, abrangia uma ascensão social via prestígio profissional vinculado à mudança econômica. Assim, aqueles que estão em fim de carreira se dão conta de que apesar de todos os esforços dispendidos, suas expectativas se

tornaram frustradas. Não somente as expectativas referentes ao trabalho em si, mas também aquelas de caráter econômico. Neste item se insere a aquisição de propriedades.

Enquanto pertencentes às camadas médias, nos seus estratos baixo e médio, e assalariados durante toda a carreira profissional, os professores sempre tiveram uma remuneração insuficiente para manter seu status social. Tal fato é comprovado pelos índices do DIEESE e reforçado por uma ideologia "missioneira" que os acompanha desde a época do Brasil Império, conforme nos comprova WACHOWICZ (14).

R.H.E. ilustra este aspecto:

"propriedade nenhuma. Eu, para dizer bem a verdade me considero assim bem casada, não rica... meu dinheiro nunca foi usado para o orçamento da casa..."

C.G.F. que dedicou toda a sua vida exclusivamente ao magistério, principalmente, após a sua viuvez, declara que: "Se tenho alguma coisa, hoje, é de herança".

J.C.O. relata como começou a adquirir propriedades:

"... eu acredito que se dependesse apenas do magistério, eu não conseguiria. Eu comecei comprando pequenas propriedades. A primeira, foi um terreno no Jardim do Sol, em 60 meses, pagando mensalmente. Depois comprei um outro terreno

no Jardim Shangui-lá, Zona B, em 36 meses. Então, mais tarde, esses dois terrenos serviram de entrada para uma casa, mas tudo isso fruto do trabalho no comércio”.

A frustração com a profissão enquanto realização pessoal é ligada ao posicionamento do Estado em face da Educação, como se percebe pelo depoimento de M.A.:

“Na realidade eu me sinto frustrada, sinto que praticamente deixei o magistério de 1º e 2º graus sem ter conseguido realizar aquilo que realmente desejava, então não houve uma auto-realização. Eu fiz tudo, mas gostaria de ter feito melhor, eu fiz tudo que as condições permitiram, mas não era o ideal...”

Aqueles que se mostram satisfeitos com o próprio trabalho demonstram a crença no caráter missionário da profissão e a gratificação pelo reconhecimento dos ex-alunos. Por exemplo, L.P.H.:

“É compensatório ser professor, compensatório porque anos e anos depois, encontrando com velhos ex-alunos, encontra-se o reconhecimento... uma satisfação para um professor antigo como eu... às vezes até com pequenos favores no restaurante, no banco, numa casa de comércio, no escritório. O fato de ser reconhecido já é uma homenagem”.

Tomando-se como base as declarações dos profissionais entrevistados, conclui-se que os mesmos, ao fazer uma leitura da realidade, não vislumbram perspectivas animadoras para a educação. Uma série de razões concorrem para este fato e uma delas se vai encontrar na mudança social resultante do processo de transformação que o país sofre; mudança esta que não se reflete apenas na organização do trabalho, mas, igualmente, nas idéias e modos de vida, atingindo inúmeros segmentos da sociedade, inclusive as categorias profissionais e entre estas a dos professores o que por extensão afetará o seu desempenho em sala de aula.

Some-se a isso a nova política educacional que situa o professor na condição de trabalhador do setor terciário da economia, despojando-o da aura de idealismo e do caráter missionário. Ora, como não podia deixar de ser, o professor na condição de um mero trabalhador, vai enfrentar as agruras da exploração, não só na forma de salário, como nas próprias condições de trabalho que lhe são impostas.

Ao sentir a perda da admiração pública e sem a compensação monetária, o professor vivencia cada vez mais seu desprestígio social, no dizer de ARENDT (1979, p.66):

"... a admiração pública e a recompensa monetária tem a mesma natureza e podem substituir uma a outra. A admiração pública é também algo a ser usado e consumido; é o status, como diríamos hoje, satisfaz uma necessidade como o alimento

satisfaz outra: admiração pública é consumida pela vaidade individual da mesma forma como o alimento é consumido pela fome".

Compreende-se, portanto, a insatisfação dos docentes que, como já se viu, ingressaram na profissão por "vocação" e tendo como projeto de vida a ascensão social.

Quanto à renovação do ensino de História - ponto central desta pesquisa - o que ainda a torna exequível, segundo a fala dos professores entrevistados, é o fato de todos objetivarem com o seu trabalho a formação do adolescente, seja sob o prisma moral e cívico, seja sob o prisma de agente transformador da realidade social. Acrescente-se a isso a boa formação acadêmica dos mesmos, embora limitados no seu desejo de atualização pelos motivos já expostos. Esta limitação os impede sobretudo de elevar o nível de docência e, ao mesmo tempo, desperta-lhes a consciência de não se acharem adequadamente preparados. Desta forma, sua profissão pseudovocacionada obriga-os a darem o máximo de si no cumprimento de suas funções - afinal o professor é "idealista" -, mas suas condições de trabalho os impedem de assim agir, gerando a frustração.

Infere-se das premissas acima colocadas que o papel dos sindicatos e associações da categoria é o de sustentação nas lutas por melhoria das condições profissionais; contudo, observa-se, através dos depoimentos, que essas

entidades não estão ainda devidamente fortalecidas pelos seus associados, porquanto os mesmos ainda não estão suficientemente empenhados em assegurar os direitos que lhes são devidos pelo pleno exercício da cidadania. Conseqüentemente, o desempenho dessas entidades não alcançou ainda os propósitos da categoria.

Finalmente, conclui-se das observações aqui colocadas que a categoria, representada pelos professores entrevistados, se insere no universo dos operários. Esses professores, no entanto não assumem tal condição.

SÍNTESE CONCLUSIVA

O presente trabalho permite uma visão panorâmica dos problemas pertinentes não apenas ao campo da educação, como também às tentativas de renovação no terreno do ensino de História, apresentando alguns dos fatores responsáveis pelos entraves à atualização do processo ensino/aprendizagem.

Sob tal prisma, enquadram-se a apresentação, interpretação e análise das informações obtidas, no sentido não só de uma melhor percepção do tempo e do espaço onde se desenvolve o processo histórico, mas também no de um aprofundamento desses dados. Essa análise visa a estabelecer as inter-relações existentes entre as diversas partes componentes desse quadro caleidoscópico, que é o processo educacional, e sua manifestação na área do ensino de História com destaque ao de História do Brasil.

Uma série de intenções permeou as diversas abordagens expostas no decorrer deste trabalho, cujo interesse primordial foi o de detectar o modo de operacionalização do referencial teórico em sala de aula.

Para se alcançar os objetivos propostos foram utilizados os elementos mais ligados às concepções motoras dos movimentos renovadores: o currículo, o livro didático, a escola e o binômio aluno/professor. Cada um possibilitou a aquisição dos dados para a montagem do painel indicador da situação pela qual passa o ensino de História, abrân-

gendo naturalmente o de História do Brasil.

Verificou-se que o ensino de História foi introduzido nos currículos nacionais, influenciado pelo modelo francês alicerçado nos interesses da burguesia e sustentados pelos princípios liberais. No Brasil, a concepção de História recebeu traços da corrente positivista e pode-se mesmo afirmar que, em sua essência, o seu ensino é marcado pelo eurocentrismo.

Por sua vez, a História do Brasil aparece nos currículos, ora como disciplina autônoma, ora diluída na História Geral, como um simples apêndice - em concordância com as determinações legais.

Quanto ao objetivo do ensino dessa área do conhecimento vai sofrer variações segundo reformas ditadas pelas idéias de seus defensores, na pretensão de atender as necessidades do momento nacional, em que pese estar, sempre, enquadrado na concepção da História Tradicional: Só começará, efetivamente, a sofrer algumas mudanças no sentido de uma renovação, a partir da década de 70.

Como exemplo dessas variações cita-se a década de 20 quando, por influência do Escolanovismo, apresenta-se uma História progressiva, centrada no tempo histórico linear, contínuo e homogêneo, visando a preparar as classes sociais para o advento da modernidade capitalista. Na década de 30, a Reforma Francisco Campos, dando ênfase à vinculação do passado nacional com o americano e destes com o da humani-

dade, integra o ensino de História do Brasil à História Universal. Com a Reforma Capanema - década de 40 - vem à tona a questão do civismo, retornando a História do Brasil a se apresentar como disciplina autônoma, objetivando o fortalecimento dos sentimentos patrióticos e o esclarecimento dos deveres da juventude para com a Pátria.

Da queda do Estado Novo até 1962, tem-se um período intermediário, regido por portarias que instituíram programas objetivando facilitar o desempenho do professor, apesar de se transformarem em programas uniformes (oficiais) para todo Brasil. Visavam ao desenvolvimento do senso de observação e de análise para melhor compreensão dos fatos vividos na civilização contemporânea e no espaço físico-social do educando, preparando-o para uma integração consciente e ativa na vida social, sem desmerecer a formação patriótica. Porém, pelo excessivo número de tópicos apresentados pelo programa, os conteúdos foram trabalhados, como revela a pesquisa, de forma mnemônica.

A Lei 4.024/61, introduzindo no ensino a flexibilidade curricular, deixou a critério de cada estabelecimento a forma de ministrar a disciplina História, sem determinar seu estudo em Geral ou do Brasil. Quanto à distribuição da carga horária, dava-se-lhe a mesma importância que ao estudo da língua pátria. Embora a flexibilidade possibilitasse aos professores a introdução de inovações, isto não ocorreu, pois o que se observou foi que os mesmos continuaram a adotar

o programa oficial da década anterior, assim como os mesmos livros didáticos.

Com a Lei 5692/71 a disciplina História passa a ter uma carga horária diminuta, no núcleo comum, para que fosse cedido espaço às disciplinas que qualificam a mão-de-obra; isto porque o ensino do segundo grau torna-se profissionalizante.

Essa preocupação com o ensino profissionalizante tem suas raízes no passado, existindo desde a época dos jesuítas. Continuou, mais tarde, com a criação de escolas de formação profissional, acentua-se notadamente na década de 50, marcada pelos interesses centrados no capital humano. Entretanto, somente em 71, abrange todo o ensino de segundo grau, emprestando-lhe caráter compulsório.

Com referência à História do Brasil, com a Lei 5.692/71, a disciplina perdeu sua autonomia. Embora não houvesse uma determinação clara, na carga horária destinada à área, passou-se a desenvolver conteúdos de História Geral, com ligeiras abordagens a alguns tópicos de História do Brasil, conseqüência esta resultante do contexto político-nacional então vigente.

Esta abordagem, se por um lado propiciou, através de orientação metodológica, um ensino mais condizente com as novas concepções de História, por outro lado, tolheu sua manifestação. A análise de suas diretrizes demonstrou uma acentuada preocupação com o novo encaminhamento do ensino de

História, mas, ao mesmo tempo, a exígua carga horária destinada à disciplina impediu a realização da orientação indicada pela metodologia, a qual por sua vez, revelou-se bastante distanciada da realidade vivenciada pelos docentes.

Observou-se que, apesar de todas essas variações, continuaram a vigorar as características básicas ditadas pela concepção tradicional de História. Quando houve inovações, estas deveram-se mais ao movimento questionador que teve suas origens nos cursos de pós-graduação em História, inicialmente na USP, do que propriamente à legislação.

A pesquisa evidenciou, também, que a reformulação da área do Comércio possibilitou um trabalho, na parte diversificada do currículo, com a História Administrativa e Econômica do Brasil, cujos conteúdos acabaram sendo levados, pelos professores, para o núcleo comum de outros cursos, na maioria das escolas. Assim, os conteúdos de História do Brasil vão gradualmente tomando o espaço destinado ao da História Geral. Coincide com o período em que o movimento de 64 já apresenta sinais de desgastes.

O resultado da análise dos dados evidenciou três elementos que favoreceram a introdução de mudanças no ensino de História, seja Geral ou do Brasil, a saber: o livro didático, as novas posturas pedagógicas e a clientela.

Uma das vias de introdução de mudanças em salas-de-aula foi, portanto, os livros didáticos; livros estes que, influenciados pela historiografia, a partir da segunda

metade da década de 70 passaram a apresentar, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação às atividades, traços de renovação; embora conservassem inúmeras permanências, tais como linearidade e excesso de tópicos, foram acompanhados de uma nova proposta de ensino. Esta fase marcada pela indefinição quanto aos parâmetros teóricos revela uma transição.

A heterogeneidade da clientela exigiu dos professores a adoção de novas posturas didático-pedagógicas, condizentes com cada situação apresentada em sala-de-aula e provocadas pela: situação econômica, nível de ensino, distorções sociais entre outras; circunstâncias estas presentes nas várias escolas, turmas e cursos nos quais os docentes atuavam.

A renovação tem um percurso assinalado de início por transformações na historiografia e na pedagogia, atingindo após alguns anos os livros didáticos e através deles o cotidiano escolar.

Outro instrumento inserido neste processo, foi a reciclagem pela qual os professores passaram, no momento voltado para a mudança, que pretendeu prepará-los para levarem às salas-de-aula as propostas defendidas pela política educacional do governo militar, por conseguinte, tornando viável a implantação da Lei 5692/71. Essa reciclagem, dentro de seus limites, revelou aos professores novos meios de abordagens didático-pedagógicas.

Em Londrina, o exame de formação acadêmica dos docentes mostrou que, eles são bem preparados e cientes

dos limites de sua atualização, questionando o Estado por não lhes possibilitar recursos para uma constante reciclagem.

Outro elemento limitador é a insatisfatória situação econômica do professor que, além de impossibilitá-lo dos meios de atualização, ainda o desmotiva de buscá-la, pois não se sente valorizado pela contínua perda de status social. Entretanto, continua, por ser ainda "idealista", a perseverar nos seus princípios, fundamentado na responsabilidade pela formação do adolescente, formação esta que acredita ser propiciada pelo ensino da História.

Conclui-se pelo já exposto que o ensino de História encontra-se em fase de transição para o modelo marcado pelas exigências de novas concepções de História: prima ainda pela indefinição, em termos de adoção de idéias e metodologias e sofre de ausência de uma participação mais autêntica e criteriosa por parte não só dos docentes, como daqueles que têm em suas mãos os fios da trama da tessitura didático-pedagógica.

ANEXOS

ANEXO 02

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Levantamento Bibliográfico

1. Nome, local e data de nascimento
2. Nome dos pais e avós (origem e profissão)
3. Locais de residência
4. Data de chegada em Londrina

2. Infância e juventude

1. Algumas lembranças
2. Trabalhos iniciais
3. Escolaridade
4. Data, escola e local de formatura (3º Grau)

3. Campo profissional

1. Data de ingresso no magistério
2. Primeiras impressões da carreira de magistério
3. Descrições das escolas nas quais lecionou
4. Atuação no campo do magistério
5. Ascensão profissional
6. Práticas em sala de aula (planejamento, conteúdo, livros didáticos, atividades didáticas, relacionamento professor/aluno, avaliação)

4. Vida e trabalho

1. Quanto às relações entre mundo da casa e mundo do trabalho
2. Quanto à profissão
4. Quanto à disciplina de História do Brasil

5. Palavras finais

ANEXO 03

PROGRAMA DE HISTÓRIA GERAL

PORTARIAS Nº 966 DE 02/10/51 E 1.045 DE 14/12/51

PROGRAMA DO PRIMEIRO ANO DO CURSO COLEGIAL

HISTÓRIA ANTIGA

I - *Prolegómenos*. 1. História: conceito, definição. 2. A verdade histórica, o fato histórico e o documento histórico. 3. A síntese histórica. 4. A divisão da História em períodos. 5. Cultura e Civilização.

II - *A Antiguidade Oriental*. 1. A importância histórica do Oriente. 2. As grandes divisões da História do Oriente. 3. A Pré-história no Oriente. 4. A política imperialista: o imperialismo babilônico, fenício, hitita, assírio, aquemênida e os do Extremo Oriente. 5. O valor da contribuição do Oriente para a civilização.

III - *As Civilizações Orientais*. 1. Constituição e composição social: o vestuário, a habitação. 2. O trabalho: a agricultura, a indústria, o comércio. 3. A arquitetura e as belas artes; as ciências e a educação. 4. As instituições civis e a arte militar. 5. As instituições religiosas e o mito.

IV - *A Antiguidade Grega*. 1. A formação do povo grego. 2. A vida e o Oriente: os conflitos entre Helenos e Bárbaros. 3. Os impérios helenísticos. 4. hegemonia macedônica. 5. A helenização do Oriente.

V - *As Instituições e os Costumes da Grécia Antiga*. 1. Origem e desenvolvimento progressivo da civilização helênica: os testemunhos da epopéia, a religião dos gregos. 2. O culto e as grandes manifestações religiosas: a sociedade, os costumes, a moral. 3. A vida política.

VI - *O Pensamento Grego*. 1. Desenvolvimento intelectual. 2. A vida e a tragédia, a História. 3. A filosofia e a ciência. 4. As artes. 5. O fim do helenismo: a arte helenística e greco-romana.

VII - *A Antiguidade Romana*. 1. Vista de conjunto da História romana: os origens de Roma e a expansão romana: a Itália, o Mediterrâneo e o Oriente. 2. A crise política e social ocasionada pelas conquistas: as lutas; a obra de César. 3. A evolução do principado: os imperadores do século I. 4. A burguesia italiana e os italianos das províncias no século II. 5. O Império militar e as influências orientais. A Crise do III. século. 6. A monarquia burocrática.

VIII - *A Vida Privada e Social na Roma Antiga*. 1. A vida familiar. 2. A vida social. 3. Os jogos e os espetáculos. 4. As associações. 5. A ciência e a moral.

IX - *As Instituições Romanas*. 1. Governo e administração. 2. A organização militar. 3. O Direito e a Justiça. 4. A situação econômica. 5. A Religião. 6. Origem e progressos do Cristianismo.

X - *A Atividade Intelectual*. 1. A literatura romana: os períodos. 2. As artes plásticas. 3. A eloquência. 4. A ciência romana. 5. A historiografia romana e a crítica moderna.

PROGRAMA OFICIAL

Terceiro ano colegial

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

Unidade I: *A agitação política*. — 1. A Santa Aliança e o movimento revolucionário, na Europa e na América. 2. A emancipação da Grécia. 3. As revoluções de 1830 e o princípio da não intervenção. 4. O Oriente Próximo. 5. As revoluções de 1848.

Unidade II: *A política das nacionalidades*. — 1. A guerra da Crimeia. 2. A unidade italiana. 3. A unidade alemã. 4. A guerra Franco-prussiana. 5. Os italianos em Roma. Os russos no mar Negro. A questão do Oriente.

Unidade III: *A expansão colonial e a reação das populações*. — 1. A América: a guerra de Cuba. 2. A África e a Etiópia. 3. A Inglaterra e os bóers. 4. Marrocos; a Líbia. 5. A Ásia: as guerras do Extremo Oriente.

Unidade IV: *A política das alianças*. — 1. A aliança anglo-japonesa. 2. As negociações franco-inglesas. 3. A entente franco-italiana. 4. O acordo franco-espanhol. 5. A Entente Cordiale e a triplíce aliança.

Unidade V: *Os grandes conflitos internacionais*. 1. A guerra de 1914-1918: causas e conseqüências. 2. Os tratados de paz. 3. O esforço construtivo do tratado de Versalhes: a Liga das Nações. 4. Os Estados totalitários e a luta contra as nações democráticas: a contribuição americana. 5. O pós-guerra.

Unidade VI: *Os regimes políticos e sociais*. — 1. As reformas sociais e o socialismo. 2. Desenvolvimento do movimento obreiro. 3. O Nacionalismo. 4. A Monarquia Constitucional. 5. A democracia.

Unidade VII: *O panorama econômico*. — 1. As formas econômicas. 2. A era da máquina. 3. O poder da técnica. 4. O grande capitalismo. 5. O imperialismo econômico.

Unidade VIII: *Os aspectos culturais*. — 1. Democratização da cultura e do ensino. 2. A evolução científica. 3. A literatura romântica e pós-romântica. 4. A arte europeia. 5. O período romântico da música.

Unidade IX: *O continente americano*. — 1. Os Estados Unidos e o equilíbrio do poder. 2. A América Latina. 3. A estrutura do Novo Mundo e a mobilização dos recursos naturais. 4. A cooperação econômica e a defesa do hemisfério. 5. A cultura americana.

Unidade X: *O Mundo contemporâneo*. — 1. As condições gerais de vida econômica. 2. A evolução política. 3. As transformações sociais. 4. A arte e o pensamento. 5. A expansão da ciência e o progresso mundial.

PROGRAMA OFICIAL

(Portaria 1045 de 14 de dezembro de 1951)

Segundo ano colegial

HISTÓRIA MEDIEVAL E MODERNA

Unidade I: *A Idade Média Oriental*. — 1. O Império Romano do Oriente. 2. A Civilização Bizantina. 3. A civilização muçulmana. 4. As civilizações da Ásia Oriental. 5. As mútuas influências das civilizações medievais.

Unidade II: *A Idade Média Ocidental*. — 1. A persistência das formas políticas romanas do Ocidente e o problema do desaparecimento do Império. 2. A interpenetração do mundo bárbaro e do mundo romano: influência recíproca. 3. Os francos e a Gália merovíngia: as instituições. 4. A renovação imperial. 5. A França carolíngia e os destinos do Império.

Unidade III: *Os grandes conflitos medievais*. — 1. As Cruzadas. 2. Os papas e os imperadores: as investiduras e a luta pela Itália. 3. A rivalidade dos Capetos e dos Anglo-normandos; os conflitos entre suserano e vassalo. 4. Guerra dos Cem Anos e o progresso da arte militar. 5. As lutas contra os tártaros e mongóis e a expansão otomana.

Unidade IV: *O movimento econômico e social da Idade Média*. — 1. A feudalidade européia: caracteres fundamentais. 2. A sociedade medieval e a vida cavaleiresca. 3. A terra e as classes rurais. 4. As cidades e o comércio. O sistema corporativo. 5. As origens e formação da burguesia.

Unidade V: *O movimento intelectual, moral e literário da Idade Média*. — 1. O pensamento cristão e a organização da Igreja. 2. O desenvolvimento artístico e literário. 3. O teatro religioso e profano. 4. As universidades: suas origens e expansão. A vida universitária. 5. A Idade Média: sua conceituação.

HISTÓRIA MEDIEVAL E MODERNA

Unidade VI: *A evolução geográfica e econômica*. — 1. A bússola e o progresso da marinharia. 2. Os descobrimentos geográficos e a navegação oceânica. 3. A obra de colonização. 4. O grande comércio marítimo e o progresso do capitalismo. 5. As tendências econômicas da época moderna.

Unidade VII: *A evolução intelectual*. — 1. O papel, a gravura e a imprensa. 2. O renascimento científico, literário e artístico. 3. O desenvolvimento das ciências exatas e naturais. 4. A filosofia da História. 5. A fase social da Educação. A Enciclopédia.

Unidade VIII: *A evolução religiosa*. — 1. Causas e conseqüências das reformas protestantes. 2. A reação católica. 3. A obra dos concílios. 4. As guerras de religião. 5. A liberdade de pensamento e a persistência do sentimento religioso.

Unidade IX: *A evolução política*. — 1. A formação do Estado Moderno; suas instituições. 2. O absolutismo. 3. As relações internacionais: seus principais problemas e conflitos. 4. A Confederação dos Cantões suíços e as Províncias Unidas. 5. A oposição entre o antigo regime e as novas teorias políticas e sociais; as tentativas de conciliação: o despotismo esclarecido.

Unidade X: *A revolução no Estado Moderno*. — 1. A queda da monarquia em França e os governos revolucionários. 2. O império napoleônico. 3. O parlamento britânico. 4. Unitarismo e federalismo na América. 5. A revolução industrial.

FONTE: TAUNAY, Alfredo Descragnolle; Moraes, Decamôr.

História Geral: para o primeiro ano colegial. 5. ed.
São Paulo, Ed. Nacional, 1956.

SOUTO MAIOR, A. História Contemporânea: para o terceiro
ano colegial. São Paulo, Ed. Nacional, 1959.

_____. História Medieval e Moderna: para o segundo
ano colegial. São Paulo, Ed. Nacional, 1959.

ANEXO 04

PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL

(PUBLICADO NO "DIÁRIO OFICIAL", DE 22/02/52)

PROGRAMA OFICIAL DE HISTÓRIA DO BRASIL PARA O CURSO COLEGIAL

(publicado no "Diário Oficial", de 22-2-1952)

SEGUNDA SÉRIE

I — O descobrimento do Brasil:

1. Idéias políticas, econômicas e sociais do século XVI (24).
2. Expansão marítima de Portugal (22).
3. O descobrimento do Brasil, pretensões francesas, espanholas e portuguesas (33).
4. A viagem de Cabral; questões conexas; as duas correntes históricas (33).
5. Pero Vaz de Caminha e sua carta (41).

II — O povoamento do solo:

1. A terra descoberta (130).
2. Os primitivos brasis (131). X
3. O elemento português (157). X
4. O negro africano (142). X
5. Evolução social (157).

III — Os primórdios da colonização:

1. O litoral; as explorações da costa (47).
2. O regime das capitânicas; suas origens e consequências (61).
3. A centralização governamental (72).
4. As primeiras cidades (72).
5. Os centros iniciais da vida colonial (113).

IV — A expansão territorial:

1. As entradas; seus ciclos (114).
2. As bandeiras paulistas; ciclo do ouro de lavagem (114).
3. O ciclo da caça ao índio (114).
4. O grande ciclo do ouro e dos diamantes (114).
5. Formação histórica das fronteiras (125).

VICENTE TAPAJÓS

V — Os estrangeiros e o Brasil colônia:

1. As incursões francesas (77, 99).
2. Ataques dos ingleses (88).
3. As invasões holandesas (195).
4. A reação nacional (217).
5. Visitantes do Brasil colonial (375).

VI — O desenvolvimento econômico:

1. Os ciclos da economia colonial (176).
2. A vida rural; desenvolvimento da agricultura (176).
3. Progresso das indústrias — as minas (381).
4. O comércio (176).
5. O trabalho servil (142).

VII — O desenvolvimento espiritual:

1. A expansão religiosa: a igreja e a ação dos missionários (90).
2. A obra da Companhia de Jesus (90).
3. A expulsão dos jesuítas; suas causas e consequências (225).
4. Desenvolvimento cultural da colônia (169, 361).
5. A civilização colonial (157).

VIII — O sentimento nacional:

1. Movimentos econômicos e nativistas (224).
2. A revolta de Beckman (225).
3. Filipe dos Santos (242).
4. A guerra dos Emboabas (232).

IX — As tentativas de emancipação política:

1. A Inconfidência Mineira: causas políticas e econômicas (244).
2. Os conjurados de 1789 e seus projetos (244).
3. A sentença da Alçada; sua execução e consequências (244).
4. A revolução pernambucana de 1817 (263).

X — O Brasil sede da Monarquia Portuguesa:

1. Transferência da família real para o Brasil (249).
2. Organização do governo real no Rio de Janeiro (257).
3. Condições do Brasil sob a regência de D. João (255).
4. Progressos realizados até 1820 (257).
5. A agitação constitucionalista e o regresso da família real a Lisboa (270).

HISTÓRIA DO BRASIL

TERCEIRA SÉRIE

— O movimento da independência:

1. Consequências da revolução constitucionalista de 1820, no Brasil (275).
2. A sociedade brasileira (157).
3. Condições gerais do país ao iniciar-se a regência de D. Pedro; a evolução nacionalista (275).
4. D. Pedro: a evolução pela independência (270).
5. O episódio do Ipiranga (288).

— O primeiro reinado:

1. A guerra da Independência (296).
2. A Constituição de 1824 (314).
3. Reconhecimento do Império (302).
4. A política externa (319).
5. As lutas internas e a abdicação (330).

— Os Governos Regenciais:

1. A organização das Regências (337).
2. O "Ato Adicional" (347).
3. Os levantes populares (337).
4. As lutas partidárias (337).
5. Revolução da Maioridade (357).

— A política interna do segundo reinado:

1. Pacificação progressiva das lutas internas (392).
2. Estabelecimento do parlamentarismo (392).
3. Evolução partidária (417).
4. As questões militares (440).
5. A questão religiosa (414).

— Política externa do segundo reinado:

1. As lutas externas e a diplomacia do Império (447).
2. Problemas platinos (450).
3. A dupla questão anglo-brasileira (467).
4. O Império e a República Oriental do Uruguai e a Confederação Argentina (450).
5. A guerra entre a Triplíce Aliança e o Paraguai (460).

— A Abolição:

1. A escravidão negra (423).
2. Gênese do Abolicionismo (423).

VICENTE TAPAJÓS

3. Reação escravista (423).
4. A luta decisiva contra o tráfico (423).
5. A liberdade dos escravos; conquistas iniciais; a Abolição (423).

VII — A evolução do Império:

1. Novos ideais econômicos (512).
2. Os meios de transporte e de comunicação (516).
3. Os grandes serviços urbanos (512).
4. A vida social sob o Império (154).
5. A imigração européia (517).

VIII — O advento da República:

1. A propaganda republicana (440).
2. A proclamação da República (471).
3. O Governo provisório (472).
4. O reconhecimento da República (471).
5. A elaboração constitucional (474).

IX — O desenvolvimento do Brasil Republicano:

1. A obra da consolidação (475).
2. Pacificação política e reconstrução financeira (479).
3. A política exterior, o período de construção material e as transformações da estrutura financeira (497).
4. A crise da sucessão presidencial: as conspirações (475).
5. A revolução vitoriosa (491).

X — O Brasil atual:

1. O regime democrático (491).
2. A participação no conflito mundial (497).
3. A educação nacional (501).
4. Ciências, letras e artes (501).
5. Aspectos gerais e tendências da civilização brasileira (471).

ANEXO 05

PROGRAMAS DE HISTÓRIA DO BRASIL DO CURSO SECUNDÁRIO BRASILEIRO - 3ª E 4ª SÉRIES DOS GINÁSIOS

PROGRAMAS DE HISTÓRIA DO BRASIL DO CURSO SECUNDÁRIO BRASILEIRO

1. Para a terceira série dos ginásios

UNIDADE I — O DESCOBRIMENTO

1. Origem de Portugal.
2. Os descobrimentos portugueses.
3. Cabral e o descobrimento do Brasil.
4. A carta de Pero Vaz de Caminha.

UNIDADE II — OS PRIMÓRDIOS DA COLONIZAÇÃO

1. As primeiras expedições.
2. As capitanias hereditárias.
3. O governo geral.
4. Início da catequese.
5. As primeiras cidades.
6. Manifestações iniciais da vida econômica.

UNIDADE III — A FORMAÇÃO ÉTNICA

1. O elemento branco.
2. O indígena brasileiro.
3. O negro.
4. A etnia brasileira.

UNIDADE IV — A EXPANSÃO GEOGRÁFICA

1. Os centros iniciais da vida colonial.
2. Conquista das regiões setentrionais.
3. As entradas e as bandeiras.
4. Os limites de limites.

UNIDADE V — DEFESA DO TERRITÓRIO

1. As incursões francesas.
2. As incursões inglesas.
3. As invasões holandesas.

UNIDADE VI — DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

1. A vida rural — desenvolvimento de agricultura.
2. Progresso da indústria; as minas.
3. O comércio.

UNIDADE VII — DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL

1. A obra de Companhia de Jesus: a proteção dos índios; o ensino; a moralização da sociedade.
2. A expulsão dos jesuítas e suas consequências.
3. Desenvolvimento cultural da Colônia.

UNIDADE VIII — O SENTIMENTO NACIONAL

1. Formação do sentimento nativista.
2. As primeiras lutas: emboscadas e massacres.
3. Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira; a revolução republicana de 1817.

UNIDADE IX — A INDEPENDÊNCIA

1. D. João VI no Brasil.
2. A Regência de D. Pedro; José Bonifácio.
3. O grito do Ipiranga.

2. Para a quarta série dos ginsios

UNIDADE I — O PRIMEIRO REINADO

1. A Guerra da Independência.
2. As lutas internas.
3. A Guerra Cisplatina.
4. A Abdicação.

UNIDADE II — A REGENCIA

1. A Regência Trina.
2. A Regência Única: Feijó e Araújo Lima.
3. A Maioridade.

UNIDADE III — A POLÍTICA INTERNA DO SEGUNDO REINADO

1. As guerras civis; ação pacificadora de Caxias.
2. Os dois grandes partidos.
3. A questão religiosa.

UNIDADE IV — A POLÍTICA EXTERNA DO SEGUNDO REINADO

1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre.
2. A questão Christie.
3. A Guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios.

UNIDADE V — A ABOLIÇÃO

1. A escravidão negra.
2. O tráfico dos escravos.
3. A campanha abolicionista; seu triunfo.

UNIDADE VI — O PROGRESSO NACIONAL NO IMPÉRIO

1. O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio.
2. Os meios de transporte e de comunicação.
3. Os grandes serviços urbanos.
4. As ciências, as letras e as artes.

UNIDADE VII — O AIVENTO DA REPÚBLICA

1. A propaganda republicana.
2. A questão militar.
3. A proclamação da República.
4. O Governo Provisório.
5. A Constituição de 1891.

UNIDADE VIII — A PRIMEIRA REPÚBLICA

1. Os governos republicanos.
2. Principais vultos e episódios da política interna.
3. A política exterior; Rio Branco.
4. As maiores realizações administrativas.
5. Desenvolvimento econômico e cultural.

UNIDADE IX — A REVOLUÇÃO DE 1930

1. O Governo Provisório.
2. A Constituição de 1934 e o regime constitucional.
3. O golpe de Estado de 1937.
4. O período ditatorial e suas características.
5. A participação do Brasil na II Guerra Mundial.

UNIDADE X — A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS

1. Os antecedentes.
2. O golpe de Estado de 29 de Outubro de 1945.
3. A Constituinte de 1946.
4. O regime constitucional democrático.

FONTE: REIS, Artur César Ferreira et al. O ensino da história no Brasil. México, D.F., Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953. p.105-107. (Publicação n.164).

ANEXO 06

PROGRAMAS DE HISTÓRIA DO BRASIL DO CURSO
SECUNDÁRIO BRASILEIRO - 3ª SÉRIES DOS COLÉGIOS
(CURSOS CLÁSSICOS OU CIENTÍFICOS)

3. Para a terceira série dos colégios (cursos clássico ou científico).

UNIDADE I -- O DESCOBRIMENTO

1. As idéias políticas, econômicas e sociais do século XVI.
2. Descobrimento.
3. Início da colonização: exploração, feitorias, capitanias e governadores.
4. O Português, o índio e o negro. A sociedade.
5. Os ataques de estrangeiros.

UNIDADE II -- A EXPANSÃO TERRITORIAL

1. Conquista do Norte.
2. Conquista do Sul.
3. O Sertão.
4. O Centro.
5. A Amazônia.
6. Papel histórico das entradas e bandeiras.
7. Formação de limites.

UNIDADE III -- A COLONIZAÇÃO

1. Os ciclos da economia colonial: pau-brasil, açúcar, gado, minas, companhias de comércio.
2. A administração colonial: governadores e vice-reis.
3. Conflitos com a metrópole.
4. A expansão religiosa: a Igreja e os missionários.

UNIDADE IV -- A MONARQUIA

1. Regência e Reinado de D. João VI.
2. Independência e Primeiro Reinado: Constituição de 1824. Resenhamento do Império.
3. O período regencial. O Ato Adicional.
4. O Segundo Reinado: o parlamentarismo, os partidos políticos e o Poder Moderador.
5. Revoltas políticas. Caxias.
6. As lutas externas e a diplomacia no Império.

UNIDADE V -- EVOLUÇÃO DO IMPÉRIO

1. A economia no Império. A agricultura. A abertura dos portos. Primeiras indústrias. Mauá.
2. A economia e as finanças.
3. O problema do elemento servil: sua solução.
4. A imigração europeia.

UNIDADE VI -- FEDERAÇÃO E REPÚBLICA

1. A organização do regime. A Constituição de 1891. Federalismo e presidencialismo. Rui Barbosa.
2. Os Estados, posição política.
3. A Revolução de 1930, a Constituição de 1934 e a Carta de 1937. Re-democratização do regime. Constituição de 1946.

UNIDADE VII -- O DESENVOLVIMENTO DA REPÚBLICA

1. Finanças na República. Josquin Murtinho.
2. Transformações econômicas na República: a industrialização.
3. A colonização nos Estados do Sul. Problemas de imigração. O crescimento demográfico.
4. Os problemas do saneamento: as grandes endemias. Formação de uma consciência sanitária: Oswaldo Cruz.

UNIDADE VIII -- A POLÍTICA EXTERIOR DA REPÚBLICA

1. Questões de limites. Arbitramento.
2. O papel do Barão do Rio Branco.
3. O Brasil nas duas Guerras Mundiais.

UNIDADE IX -- FORMAÇÃO CULTURAL DO BRASIL

1. Educação e cultura na Colônia.
2. A educação, as ciências, as letras e as artes no Reino e no Império.
3. A educação, as ciências, as letras e as artes na República.

FONTE: REIS, Artur César Ferreira et al. O ensino da história no Brasil. México, D.F., Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953. p.108-109. (Publicação n.164).

ANEXO 7

ESQUEMA DE PARKER E RUBIN - ESQUEMA DE SARUBBI

ESQUEMA DE PARKER E RUBIN

Ó QUE É A DISCIPLINA HISTÓRIA

- 1- O que faz a História?
- 2- Como o realiza?
- 3- Que instrumentos, sistemas, procedimentos têm sido aperfeiçoados pela História?
- 4- O que se pode fazer com a História
 - com seu lastro de informação documentada e com seus métodos de investigação?

QUE TIPO DE CONTEÚDOS SÃO ENCONTRADOS NA HISTÓRIA

- 1- Que leis, princípios, generalizações, conclusões?
- 2- Que procedimentos para obter essas leis, princípios, generalizações e conclusões?
- 3- Que interpretações e aplicações dessas leis, princípios, generalizações e conclusões?
- 4- Que procedimento para fazer interpretações e chegar a conclusões?
- 5- Que problemas sem soluções, questões não respondidas e desconhecidas ainda enfrenta a História?

QUE QUESTÕES A HISTÓRIA PROPÕE?
E A QUEM OU A QUE AS FAZ?

- 1- Como se originam as questões?
- 2- Que forma tomam as questões?
- 3- Como se determina a importância relativa das diferentes questões?

QUAL É A "ESTRUTURA" DA HISTÓRIA?

- 1- Que aspectos da História podem ser aplicados a outras aprendizagens?
- 2- Quais as idéias fundamentais da História as tornam mais compreensíveis?
- 3- Que aspectos da História unem as idéias "elementares" com as idéias "avançadas"?

COMO ATUA A HISTÓRIA?

- 1- Reduz-se às aplicações práticas?
- 2- Descobre e verifica conhecimentos?
- 3- Dirige-se dos dados concretos para a "estrutura" e conclusões?
- 4- Encontra critérios para verificar a qualidade da evidência?

COMO ATUA O HISTORIADOR?
E QUE EFEITO TEM SEU TRABALHO SOBRE:

- 1- O comportamento das pessoas?
- 2- A civilização e a cultura?

ESQUEMA DE SARUBBI

O QUE É TRATADO PELA HISTÓRIA?

- 1- Dos fatos ocorridos no passado?
- 2- Das obras criadas pelos homens?
- 3- Da hierarquia - se existe - entre os acontecimentos?
- 4- Das vinculações entre as culturas?
- 5- Do acontecer humano como um processo contínuo?
- 6- Das relações do passado com o momento atual?

COMO SE ORGANIZA A HISTÓRIA

- 1- Qual é o seu instrumento básico de trabalho?
- 2- Como o utiliza?
- 3- Quais são os passos necessários para legitimar um conhecimento histórico?
- 4- Que vinculações tem com as outras Ciências?
- 5- Quais são as Ciências auxiliares da História?

COMO TRABALHAR A HISTÓRIA

- 1- A História tem problemas?
- 2- Quais os problemas que se apresentam? De carência de dados, de disparidade de critérios, de relações, de metodologias, de validade do conhecimento?
- 3- São todos de igual importância?
- 4- Como se procede à sua hierarquização?
- 5- Que Ciências podem ajudá-la nestes problemas?
- 6- Que outros problemas ainda poderiam surgir?
- 7- Que possibilidades existem de resolvê-los brevemente?
- 8- Como estes problemas afetam seu caráter de disciplina rigorosa?
- 9- Como fundamenta esta condição?

QUE FAZEM OS HISTORIADORES?

- 1- Lêem História?
- 2- Escrevem História?
- 3- Tornam claros e aumentam os conhecimentos históricos?
- 4- Interpretam os fatos históricos?
- 5- Refletem sobre a História?
- 6- Ensinam História?
- 7- Aplicam seus conhecimentos na realidade política, social, cultural e econômica?

PARA QUE SE ESTUDA A HISTÓRIA?

- 1- Para adquirir o hábito de leitura séria?
- 2- Para venerar (cultuar) o passado?
- 3- Para desenvolver o espírito crítico?
- 4- Para refletir sobre as idéias e fatos expostos?
- 5- Para julgar o passado?
- 6- Para aproveitar as lições da História no presente?
- 7- Para compreender o homem de uma forma mais integral?

PARA QUE SERVE A HISTÓRIA

- 1- Para descobrir novos conhecimentos que esclareçam o passado?
- 2- Para evitar os erros do passado?
- 3- Para utilizar os conhecimentos na vida pública e pessoal?
- 4- Para ajudar a compreensão do Homem?
- 5- Para ajudar o aperfeiçoamento do Homem?
- 6- Para ajudar o aperfeiçoamento da sociedade?

ANEXO 8

TEXTO E EXERCÍCIO: CAPITALISMO

COLÉGIO ESTADUAL DE APLICAÇÃO DE LONDRINA.

Capitalismo

Capitalismo - é um sistema econômico que nasce da acumulação de capitais e é caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção obtidos pela reunião de um capital / e destinados a obter um lucro em um mercado de livre competição.

Origens : - O Capitalismo é velho como o próprio / mundo. Egito, Império Babilônico, Grécia, Império Romano, já conheciam-no, sendo porém representado sobretudo pela propriedade imobiliária, os instrumentos de produção, as mercadorias e os escravos.

No Império Romano, as classes ricas moravam nas / suas propriedades rurais que, com os escravos desempenhavam / um papel preponderante nesta economia. Sociedades financeiras, bancos, cambistas de moedas existiam em pequeno grau. A vida / urbana era pouco importante, mas são elas que vão permitir / o desenvolvimento do grande capitalismo mais tarde.

Idade Média - a riqueza estava nas mãos dos senhores feudais (grande nobreza e alto clero).

O empréstimo com juros, o comércio com o dinheiro, a especulação sobre câmbio e títulos de valores eram combatidos pela Igreja, e a organização capitalista na Idade Média / era ainda esporádica e embrionária.

Com as Cruzadas e as diversas guerras, grande número de senhores feudais se arruinaram e muitos servos passaram a viver em burgos onde se dedicaram à pequena indústria, / contribuindo para a formação da burguesia.

Atualmente a sociedade capitalista caracteriza-se por três formas de capitalismo: comercial, financeiro e industrial.

O Capitalismo Comercial surgiu após as Cruzadas, / principalmente na Itália onde o comércio marítimo com o Oriente permitiu às Repúblicas Italianas o acúmulo de grandes / capitais.

Capitalismo Financeiro - vários foram os fatores do seu surgimento: descobrimentos dos portugueses e espanhóis, os progressos do crédito público, o câmbio, e o desenvolvimento dos bancos.

Sendo a maioria dos comerciantes e capitalistas, / pertencentes à classe burguesa, foram eles que financiam

ra nas viagens dos descobrimentos, conquistas e colonizações.
Surge o poderio econômico da burguesia que concorreu com o da nobreza, tornando-se dominante após a Revolução Francesa.

Capitalismo Industrial nasceu com a grande indústria. Desde 1860 houve uma grande expansão da produção industrial que se tornou a base da atividade comercial e financeira.

Resultados do sistema capitalista.

1) negativos:

No século XIX e início do XX o capitalismo foi a causa do problema social produzindo:

- baixos salários provocando a miséria dos operários e suas famílias.

- desumanas condições de trabalho especialmente a que eram submetidas mulheres e crianças.

- profunda insatisfação entre as classes trabalhadoras, /
alastrando e aumentando o espírito de rebeldia.

Além disso...

- produziu guerras nacionais por motivos econômicos.

- causou a opressão das grandes potências às nações não industrializadas.

- relegou a agricultura a um papel secundário.

provocou com seus abusos, o pretexto para a introdução do /
comunismo.

2) Positivos:

- acelerou o processo de exploração de fontes naturais;

- multiplicou o número das invenções.

- deu à sociedade muitas comodidades, elevando-lhe o nível de vida.

- dividiu o trabalho em tarefas especializadas, aumentando desse modo a produtividade.

- pôs nas mãos de uma grande massa, objetos reservados a /
uns poucos.

- aumentou o número de população e o índice da idade vital.

Colégio Estadual de Aplicação de Londrina.

Exercícios

1)- Assinale a resposta certa;

O Capitalismo surgiu;

- () Com a Idade Média;
- (X) Com o aparecimento das primeiras grandes civilizações;
- () Após a Revolução Francesa;
- () Na época dos grandes descobrimentos;

2)- Certo ou Errado?

Na atual sociedade capitalista há 3 formas de capitalismo: Comercial, Financeiro e Industrial. Certo

Na Idade Média, a Igreja aceitava o comércio com dinheiro, a especulação sobre cambio e títulos e empréstimo com juros. Errado

3)- Quais são as características do Regime Capitalista?

Caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção obtidos pela reunião de um capital e destinados a obter um lucro em um mercado de livre competição.

4)- Cite 3 pontos negativos do sistema capitalista.

- 1- produz guerras nacionais por motivos econômicos
- 2- relegou a agricultura a um papel secundário
- 3- baixos salários provocando a miséria dos operários e suas famílias.

5)- Cite 2 aspectos positivos deste sistema.

- 1- acelerou o processo de exploração de fontes naturais
- 2- multiplicou o n° de invenções

FONTE: ARQUIVO do Colégio de Aplicação.

ANEXO 9

PLANEJAMENTO DE ENSINO

ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS

MATÉRIA: HISTÓRIA

DISCIPLINA: HISTÓRIA GERAL

I. Objetivos Gerais

- conhecimento do passado como explicação do presente;
- conhecimento do passado como veículo de cultura;
- conhecimento do passado como lição para a humanidade.

II. Objetivos Específicos

- conhecer e relacionar a evolução do homem, biológica e cultural, com o seu progresso atual;
- conhecer a origem do homem e suas atividades como veículo de apoio para a consciência da sua verdadeira personalidade;
- enriquecer o universo interior pela retomada dos valores culturais plantados no passado;
- distinguir um fato histórico de um fato social;
- constatar a validade da história como ciência;
- conhecer as diversas ciências que auxiliam a pesquisa histórica;
- analisar a evolução do homem como um processo de utilização, exploração e pesquisa incessante dos recursos disponíveis;
- conhecer fatos do passado e o relacionamento dos mesmos com os fatos atuais na área geográfica a ser estudada;
- conhecer as origens das correntes econômicas, políticas e culturais que dominam o mundo atual;
- analisar situações históricas importantes para o mundo, visando a melhor solução para a paz mundial;
- constatar através de fatos do passado o papel que representa a América para o mundo atual;
- comparar através de dados atuais e passados a situação atual da América e suas pátrias-mães;

III. Conteúdo Programático

UNIDADE I : INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA

- História - conceito - definições;
- Origem da palavra História;
- A historiografia através dos tempos;
- O fato histórico;
- as ciências auxiliares da história;
- divisão da história em períodos;
- a contagem do tempo em história.

UNIDADE 2 : O CONTINENTE AFRICANO E ASIÁTICO

- A Pré-História:

- . evolução biológica do homem na África e Ásia.
- . evolução cultural do homem na África e Ásia.

- História:

- . O Vale do Nilo - egípcios.
- . Mesopotâmia - sumérios e acádios.
- . Assíria, fenícios, cartagineses e hebreus.
- . Ásia Menor - hititas - lídios.
- . Eurásia - (Irã) - elamitas - medos e persas.
- . Índia - aspectos sociais e religiosos.
- . China - Aspectos sociais e religiosos.
- . O imperialismo na África e Ásia do século XIX e suas consequências.
- . Panorama atual da África e Ásia.

UNIDADE 3 : A EUROPA

- A Pré-História:

- . Evolução biológica e cultural do homem na Europa.

- História:

- . A Grécia e sua influência no mundo atual.
- . Macedônia - o helenismo
- . Roma - O Cristianismo
- . Idade Média Oriental - Civilização bizantina
- . Civilização Muçulmana
- . Idade Média Ocidental - Carlos Magno
- . As Cruzadas
- . Idade Moderna: evolução geográfica, econômica, intelectual e religiosa.
- . Idade Contemporânea: a revolução no Estado Moderno (revolução Francesa, império Napoleônico, revolução industrial)
- . A restauração e revolução
- . A política das nacionalidades (unidade italiana e alemã)
- . Os grandes conflitos internacionais.
- . Panorama atual da Europa
- União das repúblicas socialistas soviéticas
- . A revolução russa de 1917
- . O governo bolchevista
- . Panorama da Rússia atual

UNIDADE 4 : A AMÉRICA

- A América Latina:

- . Os povos pré-colombianos
- . Formação do império colonial espanhol
- . A América espanhola
- . Os indígenas do Brasil
- . A América portuguesa

- A América anglo-saxônica:

- . A colonização inglesa
- . A independência dos E.U.A.
- . Panorama atual da América Anglo-saxônica

IV. ATIVIDADES:

- Leitura (exploração do texto) .
- Exposição oral dentro do Grande círculo.
- Realização de pesquisas individuais para posterior trabalho em grupo.
- Realização de exercícios, provas, testes, etc.
- Trabalho de pesquisa unificado com Geografia, História Geral, O.S.P.B., Comunicação e expressão.

V. AVALIAÇÃO:

- Participação nas atividades.
- Auto-avaliação.
- Trabalhos apresentados.
- Provas escritas.
- Apresentação oral das pesquisas.
- Exercícios de verificação.
- Testes e painéis.

FONTE: ARQUIVO do Colégio Marcelino Champagnat.

ANEXO 10
REGISTRO DE CONTEÚDO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Ficha MCA-01
ANO LETIVO: 1973

ESCOLA: Aplicação			
CURSO: Colégio			
DISCIPLINA: História			
SÉRIE: 1ª		TURMA: TURNO: Diurno	
PROFESSOR (a): A.S.P.			
NÚMERO DE ALUNOS: 36			
MÊS	MATÉRIA LECIONADA	N.º DE AULAS PREV. DADAS	
MAR	02 Primeiro contato com os alunos 09 Conteúdo programático 23 Apresentação das equipes - Missão Apolo, Kennedy 26 Apresentação das equipes - Fittipaldi, Nixon 29 Apresentação da equipe - Martin Luther 30 Apresentação da equipe - Equipele		6
ABRIL	16 Revolução Industrial 18 Revolução Industrial 23 Unificação da Itália 25 Unificação da Alemanha 27 Prova 30 Itaipú		6
MAIO	02 Atualidade - Canal do Panamá 04 Causas do Imperialismo 07 Causas do Imperialismo Inglês 09 Causas do Imperialismo Europeu 11 O canal de Suez 14 EUA no séc XIX - XX 16 Israel 18 Indira Gandhi 21 A América Latina 23 Idem		10
JUNHO	04 Recapitulação 06 Prova 08 Golda Meir - Israel 11 A ascensão e queda de Peron 13 O conflito do Oriente Médio visto pelos árabes 15 A China na atualidade 18 A política das Alianças 20 As causas da 1ª Guerra Mundial 22 Idem 25 Acontecimentos da 1ª Guerra Mundial 27 Idem 29 Não houve atividades		11
JULHO			
AGOS	01 Explicação sobre maratona de História 03 Revisão 06 Consequências da 1ª Guerra Mundial		

MÊS	MATÉRIA LECIONADA	Nº DE PREV.	SEMANAS
AGOS	08 Conferência de Versalhes - dramatização		13
	10 Tratado de Versalhes		
	13 Tratado de Versalhes		
	15 A Revolução Russa		
	17 Consequências da Revolução Russa		
	20 Regimes Totalitários - Nazismo		
	22 O Fascismo		
	24 O Franquismo e o Salazarismo		
	26 Causas da II Guerra Mundial		
	29 Idem		
SET	03 Maratona		11
	05 Falta do professor		
	10 O Brasil e os conflitos mundiais		
	12 O Brasil e a OEA		
	14 Ernesto Geisel		
	17 O Liberalismo - doutrina econômica		
	19 O Socialismo		
	21 O Capitalismo		
	24 Procarta		
	26 Idem		
OUT	01 Revisão		10
	03 Não houve atividades		
	05 Prova		
	08 Não houve atividades		
	10 A situação Chilena		
	12 Alberto Santos Dumont		
	17 O Peronismo		
	19 O Brasil na ONU		
	22 Entrega das provas e comentários		
	24 Exercícios		
26 Exercícios			
NOV	05 Biografia de Nixon		9
	07 Prova		
	11 Não houve atividades		
	13 Não houve atividades		
	16 Correção		
	19 Disco - Vozes dos Estadistas que marcaram o séc.XX		
	21 Loteria Cultural		
	23 Entrega Loteria		
	26 Entrega Loteria		
	28 Exercícios		
30 Exercícios			

FONTE: ARQUIVO do Colégio de Aplicação.

ANEXO 11

DIRETRIZES CURRICULARES

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO (CONTEÚDOS E OBJETIVOS)

HISTÓRIA

CONTEÚDOS

ABSOLUTISMO E MERCANTILISMO

- Evolução geográfica e econômica.
- Evolução intelectual: Renascimento.
- Formação dos Estados Modernos.
- Reforma religiosa.

ERA REVOLUCIONÁRIA

- A revolução comercial e industrial.
- O Humanismo: revolução intelectual.
- A revolução francesa e americana.

EXPANSÃO DAS IDÉIAS LIBERAIS

- O Congresso de Viena e a Santa Aliança.
- A política das nacionalidades.
- Revoluções liberais e socialismo.
- Expansão colonial e reação das populações.
- A 1ª e a 2ª Guerra Mundial.
- Estados Totalitários e ONU.

O BRASIL E SUA EVOLUÇÃO ECONÔMICA

- Formação étnica e sua importância.
- Evolução econômica e cultura do período colonial.
- Desenvolvimento do 1º e 2º reinado: comércio, indústria, comunicações.
- O planejamento econômico e social do Brasil Atual.

BIBLIOGRAFIA:

- 1 - CROUZET, Maurice. História geral das civilizações, Difusão Européia do livro, 1.961, 17v.
- 2 - BURNS, Edward Kennell. História da civilização ocidental, Porto Alegre, Ed. Globo, 1.974. 2v
- 3 - PIRENNE, Jacques Henri, Panorama da história universal, São Paulo, Difusão Européia do livro, 1.973

- 4 - BECKER, Idel. Pequena história da civilização ocidental, São Paulo, Ed. Nacional, 1.977
- 5 - ARRUDA, José Jobson. A história Antiga e Medieval, São Paulo, Ed. Ática, 1.979
- 6 - _ _ . A história Moderna e Contemporânea, São Paulo, Ed. Ática, 1.979
- 7 - FRANCO JUNIOR, Hilario. História das civilizações, São Paulo, Ed. Atlas, 1.976
- 8 - CHAUNU, Pierrri. A América e as Américas, Lisboa, Ed. Cosmos, 1.979.
- 9 - NÈRE, Jacques. História Contemporânea, São Paulo, Rio de Janeiro, Difel, 1.975

OBJETIVOS

- Enumerar as características básicas do Absolutismo e do Mercantilismo.
- Definir as contribuições do Renascimento para desenvolvimento do patrimônio cultural da humanidade.
- Caracterizar as reformas religiosa e política que levaram à formação dos Estados Modernos.
- Hierarquizar o período revolucionário e a expansão das idéias liberais da humanidade.
- Localizar os principais centros de expansão das idéias liberais que dominaram o mundo no século XIX.
- Enumerar os problemas decorrentes da expansão colonial nos séculos XVIII e XIX.
- Destacar os acontecimentos mais importantes da 1ª e 2ª Guerras Mundiais.
- Analisar criticamente o período situado entre as duas Grandes Guerras Mundiais.
- Identificar os grupos formadores de nosso povo como convergentes para a busca dos mesmos ideais e formação do Brasil.
- Definir as linhas mestras do planejamento econômico e social do Brasil atual.

FONTE: DIRETRIZES curriculares: assistente de administração. Curitiba, SEED, 1979.

ANEXO 12

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PATOLOGIA

COLÉGIO "VICENTE RUIO"						
CURSO: <i>PATOLOGIA CLÍNICA</i>						
Matérias	Disciplinas	1º	2º	3º	C	II
		Educação Geral				
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	4	4	12	408
	Inglês	-	2	2	4	136
Estudos Sociais	Geografia	2	-	-	2	68
	História	-	3	-	3	102
	O.S.P.B.	-	-	1	1	34
Ciências	Matemática	2	2	3	7	238
	Física	-	3	4	7	238
	Química	2	2	3	7	238
	Biologia	2	2	3	7	238
Total		12	18	20	50	1700
Artigo 7º						
Educação Moral e Cívica		2	-	-	2	68
Educação Artística		1	-	-	1	34
Programa de Saúde		1	-	-	1	34
Ensino Religioso		1	-	-	1	34
Educação Física		3	3	3	9	306
Total		8	3	3	14	476
Formação Especial						
Ciências	Fundamentos	2	-	-	2	68
	Microbiologia	-	2	-	2	68
	Parasitologia	2	-	-	2	68
	Hematologia	-	-	2	2	68
	Bioquímica	-	2	-	2	68
Parte Div. P. Especial						
Ciências	Anatomia e Fisiologia Humanas	2	-	-	2	68
Total da Formação Especial		6	4	2	12	408
Total Geral		26	25	25	76	2584

OBS. As aulas de Religião são ministradas pela escola mas não remuneradas pelo Estado.

ANEXO 13

DIRETRIZES CURRICULARES PARA HABILITAÇÃO PLENA MAGISTÉRIO

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho, é o resultado de estudos e observações feitos no decorrer dos anos da implantação da Lei n.º 5.692/71. Ele não pretende limitar a liberdade da escola na seleção de atividades e aprofundamento programático, pois a própria Lei lhe garante tal autonomia. Cada Escola terá oportunidade de enriquecimento de seus programas a fim de que a Comunidade possa imprimir suas potencialidades na formação do professor.

Em 1978 o Departamento de Ensino de 2.º Grau promoveu, por intermédio de sua Assessoria Técnica, um Seminário de Estudos com a finalidade de discutir o problema da diversidade existente quando a nomenclatura, ordenação e sequência das disciplinas relativas à Habilitação Magistério em nossas escolas e propor soluções para o mesmo.

Considerou-se a necessidade de se definir uma linha comum a ser seguida com vistas à melhoria da organização e funcionamento de tais cursos com o conseqüente aprimoramento do ensino.

O Seminário contou com a participação de especialistas e professores licenciados. Dos trabalhos realizados resultou a definição de um plano de estudos contendo uniformidade da nomenclatura das disciplinas, ordenação e sequência; definição e distribuição de conteúdos e sugestões para que as atividades de estágios sejam desenvolvidas dentro da Prática de Ensino.

As Diretrizes Curriculares ora aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação como sugestão aos Estabelecimentos de Ensino de 2.º Grau, servirão para orientação aos educandos no planejamento dos cursos de Magistério mantidos no Estado do Paraná.

2.2.15 — GEOGRAFIA DO PARANÁ

OBJETIVO :

- Interpretar as características do território brasileiro para valorizar a participação do homem na defesa ecológica do Paraná.

GEOGRAFIA DO PARANÁ

CONTEÚDOS

- Ocupação geográfica e relevo
- Aspecto físico — geográfico e econômico
- Conquista do norte pioneiro
- Desenvolvimento industrial do Paraná, problema ecológico

2.2.16 — HISTÓRIA DO PARANÁ

OBJETIVO :

- Perceber que os antepassados construíram uma parte do Brasil e do Paraná e que temos a responsabilidade de continuar esta construção.

HISTÓRIA DO PARANÁ

CONTEÚDOS

- O Brasil e o Paraná
- Formação étnica e sua importância
- Evolução cultural do Paraná e a emancipação política e administrativa.

BIBLIOGRAFIA

- WACHOWICZ, RUY CHRISTOVAM. História do Paraná.
Editora Gráfica Vicentina.
Curitiba, 1977.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Jaime. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina - Expressão de uma Conferência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.37, n.86, p.5-31, abr./jun., 1962.
- AFONSECA E SILVA, José Gaspar. A missão da professora. *Sequência*, Londrina, 13 out. 1963. Centro de Documentação Pesquisa Histórica, UEL.
- ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia Carpi; RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. *História da sociedade brasileira*. 3.ed. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1985.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da educação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n.70, p.3-20, abr./jun. 1958.
- ANDRADE, Primo Nunes de. A educação na era do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.30, n.71, p.46-68, jul./set. 1958.
- ANTONACCI, Maria Antonieta Martines. Institucionalizar ciência e tecnologia - em torno da fundação do IDORT (São Paulo, 1918/1931). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.7, n.14, p.59-78, mar./ago. 1987. Número especial: Instituições
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1979.

- ARAPIRACA, José Oliveira. O USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo, Autores Associados, 1982.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 2.ed. São Paulo, Perspectiva, 1979. p.221-247: A crise na educação.
- ARRUDA, José Jobson de A. História Antiga e Medieval. 10.ed. São Paulo, Ática, 1987.
- _____. História Moderna e Contemporânea. 10.ed. São Paulo, Ática, 1978.
- ASARI, Alice Yatiyo; TUMA, Magda Madalena. Aspectos históricos, físicos, econômicos e institucionais do Município de Londrina: documentos-consulta. Londrina, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1978.
- AZEVEDO, Fernando de. Mais uma vez convocados. (Manifesto ao povo e ao Governo). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.74, p.3-24, abr./jun. 1959.
- BALDIN, Nelma. O ensino de história: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública. São Paulo, PUC, 1985. p.14-83. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.
- BARRACLOUG, Geoffrey. A história. Lisboa, Bertrad, 1980. v.1, p.71-98.

- BARRIGUELLI, José Cláudio. Política educacional do governo. Educação em Questão, Natal, v.1/2, n.2/1, p.26-37, jul/87-jun/88.
- BASBAUM, Leôncio. História sincera da República: de 1930 a 1960. 4.ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1981, v.3, p.235-242.
- BENASSI, E. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) In: CERNEV, J. (org.) Trabalhos de pesquisa. Londrina, UEL, 1986, p.246-247. Arquivo Histórico-UEL.
- BOIS, Guy. Marxismo e história nova. In: LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo, Martins Fontes, 1990. p.242-260.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. As escolas históricas. Mira-Sintra Publicações Europa-América, 1983.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro, F.Alves, 1982.
- BRAUDEL, Fernand. A dinâmica do capitalismo. Lisboa, Teorema, 1985. cap.1: Reconsiderando a vida material e a vida econômica.
- _____. Escritos sobre a história. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Lei 5692/71. Brasília, 1971.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudo sobre mulher e educação: algumas questões sobre magistério. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.

BRUM, Argemiro J. O desenvolvimento econômico brasileiro. 7.ed
Petrópolis, Vozes, 1986. Cap.1: O capitalismo internacional
e suas implicações.

BURKE, Peter. A Revolução Francesa da historiografia: a Escola
dos Annales (1929-1989). 2.ed. São Paulo, UNESP, 1991.

BURMESTER, Ana Maria de Oliveira. A nova história. História:
questões e debates, Curitiba, v.4, n.7, p.205-206.

CANCIAN, Nadir Aparecida. Cafeicultura paranaense - 1900/1970.
Curitiba, Grafipar, 1981. p.89-132.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo (comp.).
Constituições do Brasil. 4.ed. São Paulo, Atlas, 1979.
p.429-511: Constituições dos Estados Unidos do Brasil, 1937.

CAPALBO, Creusa. As raízes históricas da filosofia da educação
no Brasil. In: CRIPPA, Adolfo (Coord.). As idéias
filosóficas no Brasil. São Paulo, Convívio, 1978. v.3,
cap.2.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. Os métodos
da história. 3.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
p.421-439.

_____. Ensaio racionalistas. Rio de Janeiro, Campus,
1988. p.93-117: Uma "Nova História?"

_____. Uma introdução à história. 2.ed. São Paulo,
Brasiliense, 1982. (Primeiros Vãos).

- CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. Os Métodos da história. 3.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1983. Cap.3: Marxismo e história no século XX.
- CARDOSO, Jayme Antonio. O cinquentenário da Escola dos "Annales". História: Questões e Debates, Curitiba, n.1, p.9-16, nov. 1980.
- CARVALHO, Delgado. História Geral (Antiguidade). Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1956. v.1 (coleção Guias de Ensino e Livros de Texto, Série I).
- CARVALHO, José Murilo de. Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo. Companhia das Letras, 1987. Cap.II: República e cidadanias.
- CERNEV, Jorge. Nosso curso de História. Boletim 15 (Centro de Letras e Ciências Humanas). Universidade Estadual de Londrina, jun./dez., 1988.
- CÉSAR, Zenite Terezinha Ribas. Estudo da evolução do ensino municipal de Londrina 1930-1970. Londrina, UEL, 1977. Tese (Livre Docente) - Universidade Federal do Paraná, 1976.
- CESÁRIO, Ana Cleide Chiarotti. Industrialização e pequenos empresários em Londrina. Curitiba, Grafipar, 1981. p.33-42.
- CHAGAS, Valmir. O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? 4.ed. São Paulo, Saraiva, 1984.
- CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa, DIFEL, 1990. (Memória e Sociedade).

- CHESNEAUX, Jean. *Hacemos tabla rasa del pasado? a propósito de la história e y de los historiadores.* México, Siglo XXI, 1977. p.60-70: "Invertir la relacion passado-presente".
- COLITO, Maria Clementina Espiler. *As duas realidades presentes em um movimento social popular: o movimento reivindicatório do transporte coletivo de Londrina/Pr.* São Paulo, PUC, 1987. p.16-35, Dissertação (Mestre em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.
- CONFERÊNCIAS Interamericanas de Educação. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1965.
- COLÓQUIO DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR DE SAINT-CLOUD, 1965.
A História Social: problemas, fontes e métodos. Lisboa, Cosmos, 1967.
- COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. *Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná: depoimentos sobre a maior obra no gênero realizada por uma empresa privada.* 2.ed. São Paulo, 1977.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo.* São Paulo, Cortez, 1981. Cap.2 e 3. (Coleção Educação Contemporânea, Série Memória da Educação).
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICO. *Escritório Regional do Paraná. Evolução dos salários magistério Paraná,* Curitiba, 1986.
- DAUMARD, Adeline. *Cinco aulas de História Social.* Salvador, Universidade Federal da Bahia, 1978.

DAUMARD, Adeline, et al. História social do Brasil: teoria e metodologia. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1984.

DAYRELL, Eliane Garcindo; OKUDA, Maria Mitsuko. Proposição de um modelo de ensino da história baseado em referencial teórico. Forum, Rio de Janeiro, v.3, n.1, 57-78, jan./mar. 1979.

DECISÕES básicas do planejamento curricular. 2.ed. Brasília, MEC, 1979. p.15-82.

DIAS, Fernando Correia et al (Colab.) Ensino das Humanidades: a modernidade em questão. São Paulo, Cortez, 1991.
(Cadernos SENEb, 2)

DIRETRIZES e Bases da Educação Nacional. Parecer e Substitutivo da Subcomissão Relatora. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.32, n.76, p.131, out./dez. 1959.

DIRETRIZES e Bases da Educação Nacional. Pronunciamento da Associação Brasileira de Educação, esboço de substitutivo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.34, n.79, p.68-86, jul./set., 1960.

DIRETRIZES curriculares: assistente de administração. Curitiba, SEED, 1979.

DIRETRIZES curriculares para habilitação plena magistério. Curitiba, SEED, 1979.

DOSSE, François. A História em migalhas: dos Annales à Nova História. São Paulo, Ensino, 1992.

EDUCAÇÃO superior e educação básica; coletânea de textos.
Brasília, MEC, 1988.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil anos 60:
o pacto do silêncio. São Paulo, Loyola, 1985. p.103-114.
(Coleção Educar).

FEBVRE, Lucien. Combates pela história. 2.ed. Lisboa,
Presença, 1985. p.28-50.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar: um
problema educativo ou empresarial. 3.ed. São Paulo,
Cortez, 1986: p.17-33.

FENELON, Dea. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens.
In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa
educacional. São Paulo, Cortez, 1989. p.119-136.

FERREIRA, Olavo Leonel. História do Brasil. São Paulo,
Ática, 1978.

FERRO, Marc. A história vigiada. São Paulo, Martins Fontes,
1989. p.1-4.

FRANCO, Maria Sylvania Carvalho. O tempo das ilusões. In: CHAUI,
Marilena; FRANCO, Maria Sylvania Carvalho. Ideologia e
mobilização popular. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,
1985. p.151-209.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança social. 9.ed. Rio de
Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. O livro didático em questão. São Paulo, Cortez, 1989.

FURET, François. A oficina da história. Lisboa, Gradiva, [198-]. p.109-135: O nascimento da história. (Construir o Passado, 8).

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo et al. Controvérsias na História do Brasil. Brasília, MEC, 1980.

HANS, Nicholas. Educação Comparada. 2.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1971. Cap.9: O humanismo.

HARBISON, F. Planejamento educacional e desenvolvimento de recursos humanos. Cadernos de Pesquisa, n.6, p.87-104, dez. 1972. Separata.

HARNECKER, Marta. O Capital: conceitos fundamentais. São Paulo Global, 1978. 1 pt.: O capital, uma obra revolucionária.

HOLLANDA, Guy. Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro - 1931/1956. Rio de Janeiro, INEP, 1957.

HOMENAGENS merecidas. Revista comemorativa, Londrina, p.95, out. 1949. Centro de Documentação Pesquisa Histórica, UEL.

IBGE. Censo demográfico: população e habitação. Rio de Janeiro, 1951. (Recenseamento Geral do Brasil, 1940, Série Regional, pt. 28 - Paraná).

IPAC - INVENTÁRIO E PROTEÇÃO DO ACERVO CULTURAL DE LONDRINA.

Onde o bairro é a casa, [1989].

JOFFILY, José. Londres-Londrina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

LE GOFF, Jaques. História. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi: Memória-História. Porto, Imprensa Nacional, 1984., p.158-259.

_____. A História nova. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre. História: novas abordagens. Rio de Janeiro, F.Alves, 1976.

_____. História: novos objetos. Rio de Janeiro, F.Alves, 1976.

_____. História: novos problemas. 2.ed. Rio de Janeiro, F.Alves, 1979.

LE GOFF, Jaques, et al. A nova História. Lisboa, Edições 70, 1986.

LENHARO, Alcir. Sacralização da política. Campinas, Papirus, 1986. Cap.3: A militarização do corpo.

LOBO, Haddock, R. História Geral (História Antiga) 1ª série: ciclo colegial. 6.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1953. p.1-49.

- LOPES, Ana Yara Dania Paulino. *Pioneiros do capital: a colonização do norte novo do Paraná*. São Paulo, USP, 1982. P.97-132. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1982.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Elementos para uma didática no conceito de uma pedagogia para a transformação*. Bahia, Universidade Federal da Bahia, [198-]. Texto mimeo.
- KUBO, Elvira Mari. *A legislação e a instrução pública de primeiras letras: na 5ª Comarca da Província de São Paulo*. Curitiba, Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.
- MADUREIRA, Mercedes Martins. *O início do ensino público em Londrina*. Londrina, 1985. Entrevista concedida a autora desta pesquisa. Datilografado.
- MANDROU, R. *História das mentalidades*. In: HIGOUNET, C. *História e historicidade*. Lisboa, Gradiva, 1988. cap.5.
- MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. Petrópolis, Vozes, 1984. p.23-47.
- MARQUES, Ademar Martins; FARIA, Ricardo de Moura. *Nova História 2º grau e concursos vestibulares*. 4.ed. São Paulo, Lê, [197-].
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4.ed. São Paulo, Nova Cultural, 1987. v.1. (Os pensadores).

- MILLS, C. Whright. *A nova classe média*. 3.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p.207-256.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo., E.P.U, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo, Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea. Série memória da educação).
- MOURA, Don Odilão. *A filosofia política de D.Pedro II*. *Convivium*, São Paulo, v.25, p.431-449, set./out. 1982.
- NADAI, Elza. *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.6, n.11, p.99-116, set. 1985/fev. 1986. Número especial. *Sociedade e Trabalho na História*.
- _____. *Nação e ensino de história do Brasil*. In: PINSKY, Jaime (org.) *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, 1988. p.23-29. (Coleção Repensando o ensino).
- NADAI, Elza; NEVES, Joana. *História do Brasil: da Colônia à República*. São Paulo, Saraiva, [1982?]. Livro do professor.
- NAGEL, Ernest. *Ciências nomotéticas e ciências ideográficas*. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (org.). *Teoria da História*, São Paulo, Cultrix, 1976. p.25-29.
- NIDELCOFF, Maria Tereza. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo, Brasiliense, 1979.

- NOVOS CURRÍCULOS PARA O ENSINO MÉDIO. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.37, n.85, p.136-156, jan. 1962.
- NUNES, Clarice. *Escola e Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980. p.25-81. (Série Universidade Educação, 13).
- OLIVEIRA, Ednéia Marques de; FIALKOWSKI, Marilena; NEVES, Sirlene das. *Educação para o trabalho: artes, ofícios e comércio em Curitiba de 1890 à 1920*. Curitiba, UFPr., 1990. Monografia (Bacharelado em História) - Universidade Federal do Paraná, 1990.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. Campinas, Pontes, 1987. p.59-86.
- PADIS, Pedro Calil. *Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná*. São Paulo, HUCITEC, 1981. Cap.9.
- PAIM, Antonio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. 3.ed. São Paulo, Convívio, 1984.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Restruturação do ensino de 2º grau: projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau*. Curitiba, 1988. História.
- PILETTI, Nelson. *Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?* São Paulo, EPU, 1988. p.15-23: Breve história do ensino médio no Brasil. (Temas básicos de educação e ensino).
- PILOTTO, Erasmo. *A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio*. Rio de Janeiro: MEC, 1954.

PÍVARO, Hilda. A concepção marxista da história. *História: questões e debates*, Curitiba, v.4, n.7, p.206-216, dez. 1983.

PROFESSORES municipais homenageiam aposentados. *Folha de Londrina*, Londrina, 05 out. 1968, p.16.

QUEIRÓZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais do indizível ao dizível. *Revista Ciência e Cultura*, n.3, p.272-286, mar., 1987.

REIS, Artur César Ferreira et al. O ensino de História no Brasil. México, Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953.

RIOS, José Arthur. *Londrina: uma análise sociológica*. Londrina, Companhia de Desenvolvimento de Londrina, 1980.

ROBIN, Régine. *História e Linguística*. São Paulo, Cultrix, 1977.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 7.ed. Petrópolis, Vozes, 1985. p.103-191.

SALLES, Iraci Galvão. *Trabalho, progresso e sociedade civilizada*. São Paulo, HUCITEC, 1986.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular para o ensino de História - 1º grau*. 3.ed.prel. São Paulo, 1986.

SAVIANI, Dermerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.40).

- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987. pt. 1: Pressupostos Gnoseológicos. (Série Novas Direções).
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. Cap.6: A reforma da educação. (Coleção Estudos Brasileiros, v.81).
- SILVA, Joaquim; PENNA, J.B. Damasco. *História Geral: para o curso médio*. 4.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1970.
- SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história*. 12.ed. Rio de Janeiro, Marco Zero, [1982?].
- SINGER, Paul Israel. *Implicações econômicas e sociais da dinâmica populacional brasileira*. Cadernos [CEBRAP], São Paulo, n.20, p.5-16, [1975?].
- SOUTO MAIOR, A. *História Contemporânea: para o terceiro colegial*. São Paulo, Ed. Nacional, 1959.
- _____. *História Medieval e Moderna: para o segundo ano colegial*. São Paulo, Ed. Nacional, 1959.
- _____. *História do Brasil: para o curso colegial e vestibulares*. 9.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1971.
- _____. *História Geral: para o curso colegial e vestibulares*. 6.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1968.
- SOUZA, Alcindo Muniz. *História Antiga: 1º ano colegial*. 3.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1952, p.1-38.

SOUZA, Osvaldo R. de. *História Geral*. 12.ed., São Paulo, Ática, 1976.

STOLCKE, Verena. *Cafeicultura: homens, mulheres e capital (1850-1980)*. São Paulo, Brasiliense, 1986. p.179-240.

TAPAJÓS, Vicente. *História do Brasil*. 8.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1957. (Biblioteca do Espírito Moderno: História e Biografia. Série 3. Vol.41).

_____. *História Geral: curso colegial*. São Paulo, Didática Irradiante, 1971.

TAUNAY, Alfredo Descragnolle; MORAES, Dicamôr. *História do Brasil: para o segundo e terceiro ano do curso colegial*. 2.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1961. p.1-54.

_____. *História Geral: para o primeiro ano coelgial*. 5.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1956. p.1-54.

TERRA abençoada. *Homenagens merecidas*. Jornal Norte do Paraná, Londrina, 1949.

TRALDI, Lady Line. *Currículo: conceituação e implicações*. São Paulo, Atlas, 1977. v.1

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *Currículo e história: investigação relativa à veiculação de concepções contemporâneas nesses campos de estudo, no ensino de história, no 2º grau, em Curitiba, 1983*. Curitiba: UFPr, 1983 p.20-36. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 1983.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Estudos Sociais, a partir da longa duração. Curitiba, 1977. Relatório n.3.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão. Histórico. Londrina, 1984. Mimeo.
- VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. cap.1: Projeto: criação e orientação em sociedades complexas.
- VIANA, Eremildo. Depois de 1930 até nossos dias. In: REIS, Artur César Ferreira et al. O ensino da história no Brasil. México, Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953. p.43-58. (Publicação n.164).
- VIANA, Hélio. O ensino da história do Brasil no curso secundário. In: REIS, Artur César Ferreira et al. O ensino da história no Brasil. México, Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953. p.36-43. (Publicação n.164).
- VILAR, Pierre. Desenvolvimento econômico e análise histórica. Lisboa, Presença, 1982.
- _____. História marxista, história em construção. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir). História: novos problemas. 2.ed. Rio de Janeiro, F. Alves, 1979. p.146-178.
- VEYNE, Paul. Como se escreve a história. Lisboa, Edições 70, 1971. 1 pte: O objetivo da história.
- VOVELLE, Michel. Ideologias e Mentalidades. São Paulo, Brasiliense, 1987.

WACHOWICZ, Liliam Anna. A relação professor-Estado no Paraná Tradicional. Curitiba, Cortez, 1984. Cap.2: As funções Técnica e política da escola. (Estudos regionais, 1).

WACHOWICZ, Ruy Christovam. História do Paraná. Curitiba, [s.n.], 1967.

_____. História do Paraná. 6.ed. Curitiba, Ed. Gráfica Vicentina, 1988.

WARDE, Mirian Jorge. Liberalismo e Educação. São Paulo, PUC, 1984. cap. 1º: O liberalismo. Tese (Doutora em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.

WESTPHALEN, Olympio L. O início do ensino secundário, público, em Londrina. Londrina, out. 1987. Entrevista concedida a autora desta pesquisa. Datilografado.

ZORTÉA, Alberto João. Londrina através dos tempos e crônicas da vida. São Paulo, Juriscredi, 1975. p.66-72.