



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Sugestões Metodológicas dos Currículos Oficiais para o ensino de História¹

ELIANE MIMESSE PRADO

Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO

Analisa-se como a História temática interage com a metodologia e a prática pedagógica do docente. Verificaram-se sugestões dos currículos oficiais dos governos estaduais de São Paulo e do Paraná, publicadas em 1988 e 2006. O objetivo desse estudo é o de analisar as diferenças e semelhanças existentes nas propostas; verificar como os conteúdos foram apresentados; compreender como os professores aplicaram em sua prática as indicações metodológicas; e, como a História temática pôde contribuir para a aprendizagem. As fontes usadas foram os documentos oficiais dos Estados; o Livro Didático Público paranaense; os relatórios de estágios de observações, produzidos pelos alunos da Licenciatura em História, alocados nos acervos de duas universidades, cada uma em um Estado. Constatou-se que a prática pedagógica, em cidades distantes e em tempos históricos diversos, resistiu as inovações, prevaleceu, deste modo, a ação cotidiana e a resistência tácita.

Palavras-chave: Ensino de História. Metodologia de Ensino. História da Educação.

Methodological Suggestions of the Official Curriculum for the History Learning

ABSTRACT

This research shows how thematic History interacts with methodology and the teaching pedagogical practice. Suggestions of the official state government curriculum of São Paulo and the Paraná states published in 1988 and 2006 were verified. The objective of this study is to analyze the differences and similarities in the proposals; to verify how the contents were presented; to understand how teachers applied in their own practice the methodological indications; and, how thematic History could contribute for the learning. The sources used in this study were the official documents of the States; the Public Didactic Book of Paraná; the reports of periods of the teaching training, produced from the History course students, placed in the library of the two universities, each one in a state. The results showed that the pedagogical practice, in distant cities and in varied historical times, resisted to innovations, prevailed in this way, the daily action and the tacit resistance.

Key words: History Learning. Learning Methodology. Education History.

Eliane Mimesse Prado

Doutora em Educação pela Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Email: emimesse@bol.com.br.

¹ Texto originalmente produzido para o IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana.

O CONTEXTO HISTÓRICO

As propostas dos governos dos Estados paulista e paranaense para o ensino de História contam com um intervalo de quase vinte anos, esse intervalo não alterou a estrutura dos conteúdos contida nos referidos documentos. A metodologia especificada para o ensino de História é o uso dos temas no ensino, nos dois casos estudados. A *Proposta Curricular para o ensino de História* do Estado de São Paulo foi considerada pelos outros Estados da federação como modelo, por apresentar inovações em seu formato. Segundo a introdução deste documento seu ineditismo suscitou alvoroço. Foi a primeira publicação oficial que preconizava o ensino segundo determinadas temáticas históricas. Esta proposta de estudos visava as oito primeiras séries de escolarização, denominada na época de 1º grau; atualmente a legislação em vigor instituiu nove séries iniciais, que são denominadas de ensino fundamental.

Quase duas décadas depois ocorreu a criação de um projeto específico e a conseqüente publicação de um *Livro Didático Público* no Estado do Paraná. Esse projeto e essa publicação foram justificados pelo governo em razão da falta de flexibilidade do mercado editorial de livros didáticos, por esses não apresentarem possibilidades de se trabalhar com outros tipos de manuais didáticos. Este livro público foi produzido pelos próprios professores da rede pública e foram elaborados, a princípio, apenas para as três últimas séries do ensino médio.

As críticas ao ensino de História com temas ocorreram no primeiro momento, quando da publicação da proposta paulista na década de 1980. Vários foram os debates em função do eixo temático selecionado, sendo ele considerado pelos periódicos como tendencioso. Atualmente, com a difusão do livro público temático de História, no Paraná as críticas recaíram novamente na metodologia de ensino e na dificuldade de colocar em prática os conteúdos, como já havia sido discutido no período de publicação da proposta paulista. Os dois governos estaduais propuseram-se, nestes respectivos momentos, a ministrar treinamentos específicos aos professores, fato efetivado, mas as críticas permanecem.

As fontes utilizadas para esta pesquisa foram os referidos documentos oficiais: a proposta curricular e o livro didático público e outras leituras se efetuaram para recompor o quadro de discussões do período. São também consideradas fontes os relatórios de estágios de observações produzidos pelos alunos dos cursos de

Licenciatura em História de duas universidades. Quando da análise da proposta de São Paulo os relatórios são referentes aos alunos de uma universidade pública estadual e na análise dos relatórios do Paraná são os de uma universidade privada. Todos os relatórios estudados provêm de estágios realizados nas escolas estaduais localizadas, respectivamente, na cidade de São Paulo e na cidade de Curitiba.

Faz-se necessário esclarecer o uso de relatórios de estágios como fontes de pesquisa. Esses se tornaram vasto material para a pesquisa em educação, por conterem as mais diversas informações pertinentes ao cotidiano da escola, ao professor, aos estagiários e as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas. Apresentam as práticas que os professores titulares, substitutos e os estagiários utilizaram quanto às metodologias de ensino, atividades propostas para os alunos, conteúdos aplicados, além de explanarem sobre nuances do cotidiano escolar e das dificuldades no desenvolvimento do trabalho. Os relatórios de estágio e o próprio estágio que o gera podem ser considerados como um campo de conhecimento e de pesquisa.

A SUGESTÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Essa *Proposta Curricular* foi criada durante o processo de reorganização do ensino no Estado de São Paulo, que teve início em 1983, com mudanças estruturais nas primeiras quatro séries do 1º grau, as quais se estenderam para as quatro séries posteriores nos anos seguintes. Os *Guias Curriculares* e as outras publicações de apoio foram substituídos pelas *Propostas Curriculares de 1º grau*, uma para cada disciplina. Neste período de redemocratização, a qualidade do ensino deveria ser construída com a comunidade, recebendo apoio de uma escola estadual autônoma. A reforma nos currículos era um compromisso político, e as propostas curriculares deveriam se diferenciar dos *Guias* pela sua elaboração e por seus conteúdos — exatamente por isso a denominação “Propostas”, no sentido de sugestão, que poderiam ser seguidas ou não pelos professores.

A primeira versão preliminar foi discutida em julho de 1986, por alguns pequenos grupos formados por professores da rede estadual de ensino, diretores de escolas, supervisores e delegados de ensino e docentes das universidades públicas.

Esses grupos se reuniram e enviaram relatórios para as equipes técnicas das respectivas disciplinas na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Assim, segundo Prado (2004) a primeira versão foi reformulada, e a segunda versão deveria ser debatida por grupos mais representativos, contando com um número maior de professores da rede, em outubro de 1986. A discussão da segunda versão ocorreu, mas foi prejudicada por um período de greve dos professores.

A terceira versão desta proposta deveria ser divulgada antes do início do ano letivo de 1987. Após vários desencontros, esta última versão da *Proposta Curricular para o ensino de História* foi discutida por profissionais da rede estadual de ensino, dessas reuniões tiveram origem outros relatórios, que contribuíram com a redação preliminar da proposta divulgada.

A equipe técnica que elaborou a *Proposta Curricular para o ensino de História* explicitou as preocupações que pautaram a redação do texto: estabelecer novas posturas com relação às questões de ensino-aprendizagem, propiciar a produção do conhecimento e ampliar a concepção de História. O objetivo era orientar professores e alunos na compreensão dos procedimentos para produção do conhecimento, com a prática da pesquisa, propiciar condições para o relacionamento ativo e crítico com o saber produzido em cada realidade e favorecer uma concepção de História na perspectiva da prática social. Foi sugerido, para o desenvolvimento dos conteúdos, o uso das experiências do cotidiano, a partir de eixos temáticos, que, “partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, busquem a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico” (SÃO PAULO, 1988, p. 5).

O uso de eixos temáticos possibilitava novas formas de análise do passado, sem necessariamente seguir a cronologia, e o tempo histórico teria uma nova dimensão temporal. Foi escolhido o tema “trabalho” como eixo temático desta *Proposta Curricular*, com a justificativa da:

[...] perspectiva de ampliar a compreensão dos nexos entre a exploração e a dominação, para superar esquematismos, simplificações e reducionismos economicistas. Situamo-nos, pois, na direção dos estudos que politizaram a questão do trabalho, caracterizando-o como campo de luta ao resgatar as dimensões conflituosas e contraditórias do social que envolvem a subordinação e a insubordinação, tanto no trabalho como na vida. ... Compreendemos que o tema Trabalho é suficientemente amplo para possibilitar a recuperação da totalidade em sua multiplicidade

e diferenciação, permitindo que professores e alunos se remetam aos mais diversos aspectos da realidade (SÃO PAULO, 1988, p. 7).

O tema “trabalho” seria desenvolvido em todas as oito séries do 1º grau, com a intenção de levar professores e alunos à reflexão. As séries do 1º grau foram reagrupadas em blocos, para evitar a reprovação da 1ª para a 2ª série e da 5ª para a 6ª série. O primeiro “bloco” era o “básico” e abrangia as 1ª e a 2ª séries; o segundo bloco, ou “intermediário”, a 3ª, a 4ª e a 5ª séries; e o terceiro bloco, ou “final”, a 6ª, a 7ª e a 8ª séries.

No então denominado “ciclo básico”, pretendia-se que docentes e estudantes identificassem as diferenças sociais decorrentes das diferentes formas de viver e de trabalhar, desenvolvessem noções básicas de tempo, de diferença/semelhança e de permanência/mudança. No “bloco intermediário”, as diferenciações sociais seriam aprofundadas, para possibilitar a compreensão de que haviam propiciado formas de dominação e resistência na constituição do mercado de trabalho assalariado. Tencionava-se que os alunos atingissem um referencial mais amplo no tempo e no espaço, para alcançar outros tempos e outros espaços a partir do presente. Seriam desenvolvidas as noções de tempo e espaço, de permanência/mudança, de relações sociais e de diferentes formas de vida. No “bloco final”, o conhecimento seria abordado a partir das experiências vividas no presente. Os questionamentos do presente seriam tratados através do diálogo. A abordagem teria início pelas histórias do Brasil e da América, para vinculá-las aos acontecimentos mundiais, na tentativa de superar a “visão processual/linear/cronológica, e apreender as formas de articulação entre as diversas regiões na constituição do sistema capitalista” (SÃO PAULO, 1988, p. 7).

O quadro a seguir apresenta os títulos das sugestões contidas na *Proposta Curricular* para o desenvolvimento do eixo temático “trabalho” nas séries do 1º grau.

Primeiro bloco: 1ª e 2ª série	Segundo bloco: 3ª, 4ª e 5ª série	Terceiro bloco: 6ª, 7ª e 8ª série
1. Com quem vivemos.	1. O lugar em que vivemos — formas de vida e de trabalho.	1. A terra e as comunidades indígenas na América.
2. Quem encontramos na escola.	2. O lugar em que vivemos sempre foi assim?	2. Diferenças no uso/apropriação dos modos de vida na organização dos sistemas produtivos coloniais.
3. Os objetos da casa e da escola.	3. Existem outras formas de viver e de trabalhar?	3. Diferenças/semelhanças entre os sistemas coloniais.
4. Como nos relacionamos em casa e na escola para satisfazer às nossas necessidades.	4. Diferentes formas de viver e de trabalhar.	4. Mudanças e permanências no processo de construção dos estados independentes da América.
5. Diferentes necessidade - diferentes atividades.	5. Constituição do mercado de trabalho assalariado: pesquisa — levantamento e organização dos dados, análise dos dados, pesquisa documental: registros da época e legislação trabalhista e sindical.	5. Desorganização das comunidades indígenas/formas de mercantilização da terra.
6. Diferentes formas de trabalhar — diferentes formas de viver — diferenças sociais.		6. Diversificação na organização do trabalho e nas relações com a terra.
7. Construção de uma história: expressão e registro.		7. Rebeliões e resistências no processo de desapropriação da terra e da força de trabalho.
		8. Cidade — fábrica: formas de dominação e resistência aos avanços do capitalismo no século XX.

Quadro 1 - Sugestões para desenvolvimento do eixo temático.

Fonte: São Paulo, 1988.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ORGANIZADO PELO ESTADO DO PARANÁ

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná produziu um livro referente às disciplinas específicas de cada série dos três anos do ensino médio. A primeira edição do volume sobre a disciplina História foi publicado em 2006 e denominado de *Livro Didático Público*. Este volume foi composto por capítulos escritos pelos próprios professores da rede estadual de ensino, a partir de um projeto de incentivo a essa produção bibliográfica.

A justificativa para sua elaboração era, segundo a Carta do Secretário de Educação do Estado do Paraná, que consta nas páginas iniciais do volume, a necessidade

de se “[...] atender a carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor”.

Essa argumentação conduz a duas proposições: a primeira sobre os problemas gerados pelo Programa federal de distribuição de livros didáticos aos alunos das escolas de ensino fundamental, e a segunda à prática pedagógica dos professores de História quando se utilizavam de textos avulsos, reportagens de jornais e revistas em substituição ao uso corrente de um manual.

Quanto ao Programa do Livro Didático, esse entrou em vigor no ano de 1985, visava reestruturar o sistema de distribuição do livro didático para as oito séries do ensino fundamental, mas atendeu a princípio as quatro séries

iniciais. Segundo Cassiano (2007), a distribuição era falha e existiam outros entraves nesse processo, como o preenchimento equivocado dos formulários de solicitação de volumes pelos professores. No ano de 1994, o Programa Nacional do Livro Didático atingiu as quatro séries finais do ensino fundamental. Mas, somente em 1997 foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação, órgão que regulamentava as ações do Programa Nacional e que se tornou responsável pela distribuição do livro didático.

Os problemas existentes com a distribuição dos livros foram paulatinamente sanados, para tanto foi necessário que os alunos fossem identificados através de suas matrículas, de tal modo a priorizar o envio de determinadas quantidades de volumes para as escolas, e ainda por designar a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos como responsável da distribuição dentro dos prazos preestabelecidos. Assim, a questão da dificuldade de acesso dos livros aos alunos foi sanada ainda no final da década de 1990.

A segunda proposição nos remete ao artigo de Mimesse (2009), quando esse aborda a prática pedagógica dos professores nas décadas de 1980 e início da de 1990.

Na medida em que a década de oitenta se desenrolou novas propostas de trabalho surgiram. Os livros didáticos assumiram um lugar secundário na prática cotidiana, sendo substituídos pelos materiais elaborados pelos próprios professores, como os fragmentos de textos, os recortes de jornais e revistas, entre outros. Foi possível identificar que os mesmos livros didáticos eram utilizados de modo contínuo durante anos, independentemente das alterações sofridas na grade curricular, como a alteração no número de aulas semanais de História ou as sugestões apresentadas pelos documentos oficiais (MIMESSE, 2009, p. 105).

O uso dos livros didáticos reduziu-se apenas a leitura dos documentos. Pode-se afirmar que as alterações curriculares acabaram por contribuir com a criação de novas metodologias do ensino, e os professores com o passa dos tempos adaptaram o material que tinham em mãos ao seu cotidiano.

Após a apresentação deste quadro vê-se que as séries do ensino médio não haviam sido até este momento, contempladas com o programa pelo governo federal. Esse é o motivo pelo qual o governo estadual colocou-se a frente nesta empreitada, e ainda contou com a colaboração de seus próprios professores.

A composição do livro público ocorreu segundo uma

nova metodologia, de caráter inovador. Os conteúdos dos capítulos foram escritos por professores da rede pública estadual de ensino do Estado. Essa ação desenvolveu-se a partir de um projeto denominado pelo governo de *Folhas*. Esta organização é melhor explicitada por Schlesener (2008):

O projeto editorial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná nasceu com a proposição e a construção dos *"Folhas"*, que se constituíram nos primeiros escritos elaborados por professores do Ensino Médio, no contexto de uma proposta mais ampla de formação continuada de professores e de recuperação da qualidade de ensino nas escolas públicas. O nome *"Folhas"* inicialmente se apresentou no imaginário como *"palavras ao vento"*, isto é, fragmentos de reflexões que, aos poucos, tomavam forma num pensamento organizado e coerente sobre um determinado assunto (SCHLESENER, 2008, p. 34).

Esse projeto teve e ainda têm a pretensão de capacitar de modo contínuo os professores. De acordo com as informações colhidas em pesquisa no *Portal da Educação* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2009), a produção do material didático pelos professores foi e é considerada uma forma de *"viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense"*.

No Manual de produção do *Folhas* (PARANÁ, 2006b, p. 3) pode-se verificar as etapas do processo de elaboração requeridas aos professores que desejassem participar desta obra: *"o professor produz o Folhas e elabora a sinopse; o Folhas é validado na escola; o professor faz seu cadastro no Portal Dia-a-dia Educação e; o professor inscreve o Folhas on-line no Portal."*

Cada capítulo do livro era composto por vários *Folhas* (PARANÁ, 2006b), os capítulos seguiam as temáticas e seus itens foram escritos por autores diferentes. Os conteúdos iniciavam com questões problematizadoras para proporcionar ao leitor a possibilidade da investigação. Existia a preocupação de manter relações entre passado e presente, com a indicação de textos e de documentos, além dos vínculos com conceitos de outras áreas. Foram organizados de tal modo que não seguiam uma ordenação obrigatória, poderiam ser articulados, segundo consta no item denominado como de *Apresentação*, *"através dos conteúdos estruturantes e de uma organização cronológica"*, de acordo com os interesses dos professores e dos alunos. Essa flexibilidade proporcionava o uso de outros materiais didáticos como complemento aos conteúdos abordados. Segundo

Schlesener (2008) esta era a base:

[...] de uma nova proposta metodológica e didática de abordagem dos conteúdos: partindo de uma questão da atualidade para mostrar as várias interpretações que o problema recebeu no curso da história, os escritos apresentam-se como textos abertos de leitura, que pode ser reconstruída e atualizada pelo professor em sala de aula. Ao salientar recortes possíveis dos conteúdos que se estruturam em disciplinas e entrecruzar leituras sem a pretensão de esgotar o conteúdo, o “Folhas” apresenta um aspecto interdisciplinar importante na construção do conhecimento do aluno e o instiga a questionar e a pensar por si próprio (SCHLESENER, 2008, p. 35).

A obra compunha-se por temas centrais: trabalho escravo e trabalho livre, urbanização e industrialização, o

Estado e as relações de poder, movimentos sociais, políticos e culturais: relações de dominação e resistência. Essa tematização, segundo a Apresentação do próprio volume, pretendeu organizar os conteúdos de modo didático, mas não necessariamente cronológicos, o objetivo era o de “facilitar aos alunos a compreensão de um tema mais abrangente e por isso de maior significado”. Os temas centrais estavam articulados com as categorias tempo e espaço, de modo a viabilizar o trabalho com os mesmos nas salas de aulas. Esses temas poderiam ser estudados a partir dos conteúdos estruturantes: relações de trabalho, relações de poder e relações culturais. Os conteúdos são os responsáveis pela reunião das temáticas em capítulos, o quadro a seguir apresenta esta ordenação.

	Conteúdo Estruturante : Relações de Trabalho	Conteúdo Estruturante: Relações de Poder	Conteúdo Estruturante Relações Culturais
	Temas centrais : trabalho escravo e trabalho livre, urbanização e industrialização, o Estado e as relações de poder, movimentos sociais, políticos e culturais: relações de dominação e resistência.	Temas centrais trabalho escravo e trabalho livre urbanização industrialização, o Estado e as relações de poder, movimentos sociais, políticos e culturais: relações de dominação e resistência.	Temas centrais : trabalho escravo e trabalho livre, urbanização e industrialização, o Estado e as relações de poder, movimentos sociais, políticos e culturais: relações de dominação e resistência.
	Capítulos:	Capítulos:	Capítulos:
1	Conceito de trabalho	O Estado nos mundos antigo e medieval	As cidades na História
2	O mundo do trabalho em diferentes sociedades	O Estado e as relações de poder: formação dos Estados nacionais	Relações culturais nas sociedades grega e romana na antiguidade: mulheres plebeus e escravos
3	A construção do trabalho assalariado	O Estado imperialista e sua crise	Relações culturais na sociedade medieval européia: camponeses, artesãos mulheres, hereges e doentes
4	Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo na sociedade brasileira e estadunidense	Urbanização industrialização no Paraná	Movimentos sociais, políticos, culturais e religiosos na sociedade moderna
5	Relações de dominação e resistência no mundo do trabalho contemporâneo (séculos XVIII e XIX)		Urbanização e industrialização no século XIX
6	Urbanização e industrialização no Brasil		Movimentos sociais, políticos e culturais na sociedade contemporânea: é proibido proibir?
7	O trabalho na sociedade contemporânea		Urbanização e industrialização na sociedade contemporânea

Quadro 2 - Organização dos conteúdos no livro didático público.

Fonte: Paraná, 2006b.

O uso desses temas centrais foi justificado pela *Apresentação* do volume por estarem “presentes em todas as ações humanas e em todos os períodos históricos”. A existência da possibilidade de integração permitia, ao professor, uma análise ampla da História. Deve-se considerar também que as *Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica* apresentam-se diretamente relacionadas à História temática. Os conteúdos específicos para as séries do ensino médio deveriam ser pautados pelos Conteúdos Estruturantes relacionando-os aos temas centrais e ao projeto político-pedagógico da escola, “porque não é possível representar o passado em toda sua complexidade”. Ainda, deve-se verificar a necessária relevância da problematização envolvendo situações:

[...] relacionadas às dimensões econômico-social, política e cultural levando à seleção de objetos históricos. Esses objetos são as ações e relações humanas no tempo, ou seja, articulam-se aos conteúdos estruturantes propostos neste documento: as relações de trabalho, as relações de poder e as relações culturais. Para abordar esses conteúdos estruturantes, torna-se necessário que se proponham recortes espaço-temporais e conceituais à luz da historiografia de referência. Tais recortes compõem conteúdos específicos, como: conceitos, processos, acontecimentos, entre outros, a serem estudados no Ensino Médio (PARANÁ, 2007).

Identificou-se nos trechos citados o entrelaçamento dos conceitos e a coesão das idéias. Para colocarem-se os conteúdos em ação é necessário pleno domínio dos vínculos existentes entre Temas Centrais, Conteúdos Estruturantes, Conceitos de Tempo e Espaço e Conteúdos Específicos. O intuito desta metodologia, de acordo com o *Portal da Educação* do Governo do Estado do Paraná era a de que “[...] seja desenvolvida uma prática de pesquisa no cotidiano escolar e implementadas as *Diretrizes Curriculares para Educação Básica*” (PARANÁ, 2007).

Quanto ao aspecto interdisciplinar apresentado pelo Manual de produção do Folhas (PARANÁ, 2006, p. 8) é relevante ressaltar a idéia da correlação entre as disciplinas. O professor-autor deverá levantar “hipóteses, na tentativa de descobrir quais são as abordagens do conteúdo possíveis de serem realizadas pelas outras disciplinas.” De tal modo que, o autor aborde seu conteúdo específico a partir do ponto de vista de sua e de outras duas disciplinas. O texto enfatiza ainda a necessidade de essas outras duas disciplinas serem efetivamente contempladas, evitando-se o reducionismo das searas alheias a meras citações.

TEMÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DOCENTE

No Estado de São Paulo o governo organizou encontros no ano de 1987, para os professores posicionarem-se sobre as inovações sugeridas na *Proposta Curricular*. Prado (2004) aponta, como um dos problemas na execução da proposta, a nova ordenação dos conhecimentos, baseada no *ir e vir*, totalmente contrária à História cronológica e factual difundida até então pelo *Guia Curricular* da década de 1970. Nos documentos resultantes destes encontros de professores puderam ser identificados comentários que convergiam para a formação acadêmica incompleta que haviam tido, da qual decorreriam as dificuldades em aplicar a *Proposta*, além do incentivo a não utilização do livro didático e da elaboração de aulas com o uso documentos.

Um relatório de estágio traz a opinião de um professor sobre a proposta curricular, que coincide com a dos colegas que participaram dos encontros:

A maioria que leciona hoje não está preparada para absorver e transmitir o que a proposta tem em vista, tanto por falta de preparo de muitos, a acomodação de outros e a própria falta de tempo da maioria. Além disso, junta-se a falta de estímulo em mudar a situação existente, pois falta material adequado e um salário condizente e estimulador para que o professor tenha condições de introduzir as mudanças e objetivos da proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SÃO PAULO, p. 3, 1987).

Nos documentos dos encontros realizados pode-se verificar que existiam várias interpretações sobre a utilização do eixo temático em sala de aula, como se o tema “trabalho” — por ser único — impedisse o professor de tratar com os vários conteúdos sugeridos. Em um dos relatórios de estágio, o grupo de professores comentou a proposta com o estagiário.

Um dos pontos contra a proposta que o grupo levanta é que ela, da maneira como foi imposta, tornou-se tão dogmática quanto a anterior. O outro ponto contra é o próprio eixo escolhido: o trabalho, que é visto como pobre e fechado, por impedir o desenvolvimento dos conteúdos por outros ângulos (SÃO PAULO, p. 2, 1987).

Outros professores entenderam que o eixo temático reduziria os conteúdos básicos, porque ensinavam a História de modo linear. Suas críticas indicavam que viam naquele eixo “um novo golpe” na qualidade do ensino público.

No Estado do Paraná alguns professores da rede estadual de ensino participaram do projeto *Folhas e*, como já foi dito, tornaram-se os autores dos itens que compuseram os capítulos do livro didático de História.

Neste sentido, poder-se-ia considerar que as críticas, como as que ocorreram em São Paulo não aconteceriam. No Paraná ainda existe a possibilidade de todos os professores da rede permanecerem - de modo contínuo - com a contribuição dos conteúdos. Existe um acesso on-line pelo Portal da Educação - site criado pelo governo do Estado para tornar mais acessível todos os acontecimentos relacionados à educação. Esse portal aceita e incentiva a redação de novos trechos para o livro didático.

Mas, o que ocorre na prática é que os professores paranaenses não utilizam o livro didático de História. Todos os relatórios de estágios de observações produzidos nos anos de 2007 e de 2008 foram analisados e são mínimos os comentários sobre o uso deste material didático. É necessário esclarecer que o livro foi distribuído aos alunos do ensino médio da rede estadual a partir do ano de 2007. Constatou-se na leitura dos relatórios, que são poucos os professores a utilizá-lo e quando o fazem é apenas para ilustrar as aulas, sua função é apenas a de apresentar as ilustrações. Somente algumas imagens e determinados trechos dos documentos são consideradas por eles como relevantes.

Na pesquisa efetuada em São Paulo, notou-se que nos documentos elaborados nos encontros dos professores:

[...] nem sempre era apresentada a rejeição total ou a aceitação incondicional. Alguns aspectos conviviam harmoniosamente em um mesmo relatório. No entanto, as sínteses elaboradas por Supervisores, Diretores de Escola ou mesmo por Professores Representantes de escolas buscavam, em geral, classificar as observações dos professores entre contra ou a favor da proposta. Em algumas sínteses a classificação vai além, estabelecendo como conservadores aqueles que se posicionaram contra a proposta e como progressistas os favoráveis (PRADO, 2004, p. 127).

Na análise destes documentos verificou-se que esses demonstravam que os professores não recusavam a proposta. Apenas apontavam críticas e sugestões, principalmente pela falta de material didático, por sua formação acadêmica falha e pelas difíceis condições de trabalho. Pode-se supor que a resistência atual dos professores paranaenses ao uso do *Livro Didático Público* decorra, também, de sua formação acadêmica. As

descrições textuais dos estagiários são sucintas quanto ao livro didático, a hipótese para esta ação decorre da falta de afinidade e de compreensão na ordenação dos conteúdos pelos docentes.

Em um dos relatórios de estágio, a posição de incerteza apresentada pelos professores paulistas pode ser notada. O professor entende-a como algo inovador, mas, ao mesmo tempo, indica a impossibilidade de adequá-la à realidade:

Com relação ao projeto de mudança para a área de História, seu posicionamento foi muito lúcido e objetivo: a proposta, segundo ele, é bastante interessante e a mudança no esquema atual é necessária. Porém, essa proposta excede bastante a realidade existente no país, tanto no que se refere aos alunos como aos professores. Quanto aos alunos, é improvável a obtenção dos objetivos propostos pela proposta, com a atual realidade dos alunos que freqüentam nossas escolas, pois mais do que mudar a realidade do ensino, é preciso mudar a própria realidade econômica, social e cultural desses alunos, pois sem isso não se conseguirão alunos que alcancem os objetivos contidos na proposta. Já em relação aos professores, a maioria dos que lecionam não estão preparados para absorver e transmitir o que a proposta tem em vista, tanto por falta de preparo de muitos, a acomodação de outros e a própria falta de tempo da maioria (SÃO PAULO, p. 3, 1987).

Esses professores paulistas criticavam na época a fragilidade na execução da proposta, por falta de material pedagógico e de melhores condições salariais, mas apoiavam as mudanças sugeridas na forma de desenvolvimento dos conteúdos e da metodologia. Deste modo, a questão atual sobre o livro paranaense é paradoxal. Como a sua reduzida utilização pelos docentes pode ser explicada? O livro foi distribuído aos alunos matriculados nas séries do ensino médio, portanto a questão da falta de material didático inexistiu; houve a participação de professores da rede estadual para o desenvolvimento do projeto e redação dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta paulista dos anos oitenta pretendia desenvolver nos alunos a capacidade de opinar, criticar e se reconhecer como sujeitos da História. Questões, até então, não consideradas pelos programas oficiais, que sugeriam objetivos, conteúdos e atividades para cada série do ensino. O currículo anterior estava pautado na Reforma do Ensino de 1971, e seu objetivo com relação a História era o de informar mais do que formar. Essa

proposta trouxe nova visão ao ensino de História e influenciou o rumo da metodologia das aulas dos professores, a forma como os conteúdos seriam, a partir deste momento transmitidos, tanto quanto as modalidades de avaliações da aprendizagem. Apesar da resistência e da manutenção de suas práticas.

Quanto ao *Livro Didático* paranaense, mesmo com sua metodologia inovadora, constatou-se que este ainda não faz parte do cotidiano das salas de aulas. A prática pedagógica dos professores resiste a introdução de nova metodologia de ensino, na medida em que a História temática não é plenamente trabalhada, mas ainda existe o predomínio da História cronológica. Temos atualmente em circulação a segunda edição deste Livro público, com as devidas correções efetuadas após análise de equívocos identificados no volume inicial. *As Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica* prevêem que o professor deva fazer uma “abordagem dos conteúdos sob a exploração de novos métodos de produção do conhecimento histórico”. O livro público segue os preceitos ditados pelas Diretrizes Curriculares, mas talvez necessite de mais tempo para apreensão de seu formato.

Portanto, o domínio dos conteúdos específicos pelos professores continua embasado nos acontecimentos. Enquanto não for possível a aplicação da História seguindo o *ir e vir*, o material didático produzido pelos próprios professores da rede estadual não será considerado necessário ao cotidiano do ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

CASSIANO, C. C. de F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 252 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MIMESSE, E. A prática pedagógica dos professores de história no uso dos livros didáticos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 35, p. 96-107, set. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Portal dia-a-dia educação*. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino de história na educação básica*. Curitiba: Superintendência da Educação, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *História: ensino médio*. Curitiba: Superintendência da Educação, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Manual de produção do FOLHAS: projeto folhas, feito por quem mais entende de educação – você*. Curitiba: Departamento de Ensino Fundamental; Departamento de Ensino Médio, 2006b.

PRADO, E. M. *As práticas dos professores de história das escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. 325 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RELATÓRIOS de estágios de observações. [S. l.]: Laboratório de Ensino de História da Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes, 2007.

_____. [S. l.]: Laboratório de Ensino de História da Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau, 3ª versão preliminar*. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.

_____. *Relatórios de estágios de observações*. São Paulo: Laboratório de Ensino de História e Ciências Humanas da Faculdade de Educação, 1987.

SCHLESENER, A. Políticas públicas do livro didático: a experiência do Paraná. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*. Curitiba, v. 3, n. 6, p. 33-45, jul./dez., 2008.

Recebido em Abril de 2010.

Aprovado em Maio de 2010.
