

ENSINANDO E APRENDENDO HISTÓRIA EM CLASSES DE CORREÇÃO DE FLUXO¹

Luciene Melo

1. A história recente de um projeto

O aparecimento, nos últimos anos, de projetos comumente chamados de “Correção de Fluxo” (ou Aceleração, ou ainda, Reorganização da Trajetória Escolar), em vários pontos do país, apontam para a necessidade de se combater a disparidade entre idade/série, tão comum nas escolas brasileiras. Este fato se deve as sucessivas repetências, ao abandono temporário dos bancos escolares, a migração constante das famílias de baixa renda associada a burocracia e a falta de vagas. Tais fatores, afora outros tantos, tem sua origem tanto na desigualdade social quanto em mecanismos internos à escola. Do ponto de vista da família, a repetência mina a esperança, o sonho de alcançar um padrão de vida melhor para seus filhos. Em relação ao aluno, ela destrói sua auto-estima, a capacidade de acreditar em seu potencial. Para o Estado, aumentam os gastos com educação, pois investe-se mais com um mesmo aluno que, por vezes, pode até mesmo vir a abandonar a escola.

Os projetos de Aceleração de Estudos/Correção de Fluxo destinam-se a alunos multirrepetentes, defasados em sua escolarização em dois anos ou mais, agrupados em uma mesma turma, onde serão trabalhados através de uma metodologia diversificada, baseada numa seleção de conteúdos que possa suprir suas defasagens de aprendizagem, e de um acompanhamento contínuo, buscando diagnosticar dificuldades e avanços

¹ Este artigo corresponde a parte do capítulo 4 da dissertação de Mestrado intitulada **Da Retórica à prática: estudo da Proposta de História em Classes do Projeto Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo da SEE/SP (1999-2001)**, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP em fevereiro de 2003 sob a orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni.

no processo de ensino-aprendizagem. Ao final do primeiro ano, os alunos serão encaminhados para, no mínimo, duas séries a frente da que foram inicialmente matriculados (a título de exemplo, alunos de 5ª e 6ª Série matriculados na primeira fase destes projetos serão encaminhados para a 8ª Série ou Ensino Médio, de acordo com a avaliação do grupo-escola).

Apesar de tais projetos terem sido impulsionados pelas diversas legislações estaduais e federais (como a LDB), assumem feições próprias em cada uma das localidades onde foram implantados, como nos Estados de São Paulo e Paraná, Alagoas, e na cidade de Santos.

A quase totalidade dos projetos de Correção de Fluxo foram implantados nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª Série) por verificar-se uma concentração maior de alunos com defasagem idade/série neste nível de ensino, sendo a 1ª Série e, posteriormente, o Ciclo Básico, o ponto de maior estrangulamento. Apenas o Governo do Estado do Paraná foi pioneiro na implantação de projetos de aceleração de estudos, nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental (5ª à 8ª Série), no ano de 1997, gestão Jaime Lerner. Denominado *Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo*, tem como princípios que nortearam a proposta, o direito constitucional a um ensino fundamental ininterrupto de oito anos; a educação básica como ponto de partida para a educação contínua, visando a melhoria do padrão de vida da população; a derrubada do mito da reprovação como forma de corrigir falhas do processo de aprendizagem; a valorização dos avanços obtidos pelos alunos como forma de elevar sua auto-estima².

Baseado nestes princípios somado a dados educacionais da gestão anterior (índices de aprovação, reprovação, evasão, número de concluintes, etc.), pesquisas e estudos sobre fracasso escolar e, principalmente, a necessidade de redução de custos financeiros e sociais, é que foi concebido tal projeto.

Organizaram-se turmas multisseriadas, compostas de uma média de 30 alunos provenientes da 5ª, 6ª ou 7ª Série, agrupados, se possível, por proximidade de faixa etária.

Ao longo de cada ano, foram realizadas 4 etapas de capacitação de professores “multiplicadores”, com duração de 24 horas cada, perfazendo um total de 96 horas. Estes professores foram capacitados por uma equipe da Cenpec, integrada pelos autores do material do Projeto (desen-

² MAROCHI, Zélia Maria Lopes. Projeto de Correção de Fluxo: uma marco referencial na educação do Paraná. In **Em Aberto: Programas de Correção de Fluxo**. Brasília : MEC, v. 17, n. 71, p. 135, jan. 2000.

volvido apenas para as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências). O material destinado as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Inglês foram elaborados por professores das Universidades Estaduais de Londrina e Ponta Grossa e da Federal do Paraná.

As dificuldades apresentadas pelas escolas paranaenses participantes e apresentadas por Zélia Marochi, Coordenadora do Projeto Correção de Fluxo no Paraná, variam de entraves legais e burocráticos, passando por contestações, resistências atribuídas ao “medo do desconhecido”, ao despreparo teórico e as substituições freqüentes de professores durante o ano letivo, o que a autora vê como “normais”, esquecendo-se que trocas freqüentes de professores num mesmo ano letivo tendem a atrapalhar, e muito, a aprendizagem do grupo de alunos, visto que concepção de ensino tende a ser alterada. Em um projeto recém implantado, com alunos cuja auto-estima está abalada por sucessivas reprovações, onde um “novo” professor terá perdido parte das capacitações e discussões realizadas pelo grupo envolvido, temos a certeza de que dificulta em demasia o desenvolvimento de um projeto desta dimensão.

Em 1997, 77% dos alunos paranaenses envolvidos no projeto foram considerados promovidos, sendo que 8% foram encaminhados para o Ensino Médio, 6,9% para a série subsequente àquela em que estavam matriculados e 62% para a 8ª Série, onde participaram da segunda etapa do projeto, aprofundando as habilidades desenvolvidos e os conhecimentos adquiridos na primeira etapa. Em 1998, 68% foram considerados promovidos. No entanto, Marochi não aponta, em sua análise, em que condições se deu esse “avanço”. Para ela, o “sucesso” do projeto estaria diretamente relacionado a conclusão do Ensino Fundamental pela maioria dos jovens envolvidos nele. No entanto, cabe suscitar se os alunos estariam realmente aptos a prosseguir os estudos no Ensino Médio? Teriam desenvolvido as habilidades necessárias para este prosseguimento? Ou apenas foram empurrados para os estágios subsequentes apenas pelo fato de terem freqüentado as aulas?

Além disso é preciso analisar quais motivos foram considerados para se afirmar que os 23% da primeira “leva” e os “38%” da segunda serem identificados como reprovados. Estamos apenas observando índices, números, porcentagens, sem levarmos em conta dados qualitativos. Muito se fala em elevar a auto-estima do aluno, mas será que esta é a única forma de conseguir uma aprendizagem significativa e a diminuição do fracasso escolar? A elevação da auto estima do aluno advêm apenas de sua aprovação? Ou seria exatamente o contrário: ao perceber que está

sendo promovido de uma série ou de um ciclo para outro, sem o menor esforço ou dedicação aos estudos, não estaríamos criando um exército de jovens que não conhecem seu potencial? Temos que concordar que um ser humano que se sente capaz, motivado, produz mais e participa com maior interesse das atividades propostas; será, apenas, auto confiança e motivação? Demoramos tantos anos, demandamos tanta leitura, pesquisas, estudos para concluirmos que o problema é só a auto-estima do aluno? E se este é ou for o ponto de partida da proposta, por que ainda há fracasso escolar num projeto que se propõe exatamente a diminuir este fantasma da educação nacional? Na avaliação da autora, muito se fala sobre o “sucesso” de 77% e 68%, mas e os que ficaram “pelo caminho”, aqueles a quem a proposta não conseguiu atingir, não caberia uma avaliação em busca das falhas e lacunas do projeto?

Permutado em troca do Projeto *Reorganização da Trajetória Escolar – Classes de Aceleração*, destinado aos alunos do Ciclo I, a proposta de Correção de Fluxo chega ao Estado de São Paulo. No final do ano letivo de 1999, as Diretorias Regionais receberam a incumbência de levar em suas regiões as escolas interessadas em participar do projeto e que tivessem o maiores índices de defasagem idade-série. Neste contexto, escolas de localidades periféricas, por apresentar maiores índices de repetência e evasão, acabaram por ser “abraçadas” pela proposta. Cada uma das diretorias deveria indicar 10 escolas e cada uma das escolas poderia montar até 3 turmas, com alunos de 5^a e 6^a séries.

Em relação aos dados coletados em uma das Diretorias Regionais de São Paulo, participantes do projeto (visto que a SEE apresentou inúmeros empecilhos para fornecer os dados referentes ao total de escolas participantes) percebemos dos 1004 alunos matriculados no primeiro ano do projeto em 2000, apenas 370 (36,85%) conseguem concluí-lo. Os 634 restantes não o completaram, seja pelas transferências, abandono, ou retenção. Um projeto que pretende heroicamente minimizar a questão do fracasso escolar nas escolas estaduais, é derrotado pelo seu próprio vilão.

Buscando as causas desta derrocada, encontramos como lacunas:

a) ausência de um diagnóstico inicial em relação aos alunos envolvidos como forma de identificar dificuldades comuns, estabelecendo atividades para superá-las. A falta deste diagnóstico soma-se ao fato do Projeto ter sido desenvolvido para atender aos jovens paranaenses, sendo “emprestado” a Secretaria de Educação de São Paulo em 1999, onde foi implantado nas escolas com maior índice de alunos com defasagem idade-série sem que o material tenha sofrido qualquer tipo de alteração.

b) reuniões de esclarecimento sobre o Projeto destinada a Diretores e Coordenadores privilegiaram apenas aspectos positivos da proposta, deixando de lado os eventuais obstáculos que o grupo escola deveria estar preparado para enfrentar.

c) montagem das turmas tendo como critério apenas fatores disciplinares (separar os mais “bagunceiros”).

d) o processo de atribuição de aulas, centralizado nas Diretorias de Ensino, em decorrência de entraves legais, não privilegiou professores que quisessem participar do projeto por vontade própria. Muitos professores assumiram as classes de Correção de Fluxo apenas como forma de constituir jornada e outros sem sequer saber o que seria o Projeto.

e) troca constante de professores, coordenadores, ATPs, Diretores e Supervisores durante os dois anos iniciais do projeto, em decorrência de ingresso de novos professores e Diretores via Concurso Público, licenças variadas, aposentadorias ou descontentamento com o excesso de atribuições que muitas vezes fugiam ao que correspondia a sua função (no caso de ATPs e Coordenadores).

f) formação deficiente da grande maioria dos profissionais da educação, por não estarem preparados para trabalhar os alunos com suas diversas dificuldades no aprender, em especial os jovens com histórico de multirrepetência.

g) capacitações inconsistentes, repetitivas, que privilegiavam muito mais o como usar o material, do que aspectos teóricos e metodológicos.

h) uso de agentes “multiplicadores” ao invés de se capacitar diretamente os grupos.

i) não houve incentivo salarial, nem quanto a vida funcional aos professores que participaram do projeto, fato este que fez com que a maior parte dos docentes envolvidos na primeira fase do projeto se recusassem a fazer parte de sua continuidade.

j) ausência de verbas específicas ao projeto provocaram falta de recursos didáticos.

k) índices de absenteísmo e evasão eram extremamente altos nas classes de Correção de Fluxo em decorrência tanto da falta quanto da troca constante de professores, além da descrença do aluno em sua capacidade de aprender.

l) o material não foi adaptado a realidade do aluno paulista, trazendo atividades e conteúdos referentes ao Paraná, obrigando o professor, dentro da sua exaustiva rotina de trabalho, que muitas vezes compreende mais de duas escolas, a adequá-los a realidade de seus alunos.

m) alunos com diferentes problemas disciplinares: apáticos, rebeldes e agressivos, além de defasagens no seu processo de aprendizagem: alunos em diversos estágios de alfabetização, que não conseguem realizar operações matemáticas básicas, incapacitados de interpretar ou de produzir um texto simples de maneira coerente.

Tendo como cenário os pontos críticos destacados, como desenvolver, nestes alunos, até então excluídos, marginalizados, concebidos pela engrenagem escolar como “peças defeituosas”, habilidades e competências capazes de torná-los, ao final de sua escolarização, cidadãos conscientes de seus direitos, capazes de lutar por um sistema democrático, e pelo fim das desigualdades de toda a espécie, como propõe os *Parâmetros Curriculares para o Ensino de História*, em seus objetivos gerais para a área? Que temas foram trabalhados nos quatro volumes de História que dão conta de tamanha responsabilidade? Como inserir estes alunos novamente ao grupo escolar, para que se sintam capazes de aprender e se percebam sujeitos de sua própria História, integrantes da história de um grupo, da sociedade brasileira?

2. Ensinando e Aprendendo História

O material destinado ao Ensino de História para turmas de Correção de Fluxo, é composto por 4 volumes, intitulados *Impulso Inicial, Volume 1, Volume 2 e Volume 3*. Os dois primeiros foram trabalhados no primeiro ano das turmas no Projeto (6ª Série), e os dois últimos, no período de continuidade (8ª Série). Os fascículos fazem parte do material de uso exclusivo do professor destinado a participação nas capacitações oferecidas pelas Diretorias e para a preparação dos planos de aula. Para os alunos, foram destinadas fichas individuais, fichas para grupos, cartazes e fichas para jogos, que ficariam de posse do professor de cada uma das áreas e seriam distribuídas aos estudantes no momento em que fossem trabalhadas, servindo tanto como exercícios de fixação e desenvolvimento de habilidades (como a comparação, o interpretar e produzir textos, de criticar e propor soluções) bem como para a avaliação dos avanços obtidos pelo aluno em seu processo de aprendizagem. Após seu uso e exploração, deveriam ser guardadas em pastas individuais (uma para cada aluno) que também ficariam de posse do professor para avaliação da equipe pedagógica quanto aos avanços e dificuldades de cada aluno. Em relação a disciplina de História, cada uma das escolas envolvidas recebeu, no final dos dois anos, por aluno, 37 fichas individuais, 23 fichas para grupos, 06 fichas para jogos e 06 cartazes.

Em relação a proposta de História, o projeto pretende:

- a) trabalhar com uma concepção que leve em conta as experiências dos diversos grupos e seja capaz de dialogar com diferentes culturas.
- b) criar condições para que o aluno entenda a realidade vivida e nela se insira de forma crítica; crie possibilidades de investigação, mantendo a tríade ensino-pesquisa-aprendizagem.
- c) valorizar o aluno quanto sujeito, levando em conta seu imaginário, suas experiências, suas diferenças, pretendendo recuperar sua capacidade de aprender, desenvolvendo nele a autonomia para prosseguir seus estudos e compreender o mundo em que vive.

No decorrer desta pesquisa, relacionado os problemas enfrentados pelas classes de Correção de Fluxo, já apontados no capítulo, como a alfabetização de uma parcela dos alunos, a falta de recursos didáticos e a precariedade da formação dos docentes da rede, com os objetivos da proposta de História, pude perceber um certo descompasso entre o que tipo de aluno se pretende formar e a realidade das turmas do projeto. Isto se deve, primeiramente, a uma ausência de diagnóstico quanto aos alunos a serem atendidos, gerando uma proposta de caráter utópico.

Analisando tanto o material do professor quanto as fichas de uso dos alunos, notei que há uma preocupação quanto ao desenvolvimento de habilidades, como a de relacionar conceitos, fatos, acontecimentos do passado com situações do presente, buscar, classificar informações, interpretar e produzir textos, dentre outras. No entanto, para o desenvolvimento destas e de outras habilidades é preciso que se tenha, como ponto de partida, um aluno capaz de ler e criar um texto simples; um professor que conheça as habilidades operatórias e que saiba desenvolvê-las no seu aluno; recursos didáticos que possibilitem este trabalho.

Na análise dos fascículos que compõem o material do Professor, não só de História mas também de outras áreas, pude perceber que não há referências as equipes responsáveis pela elaboração dos manuais de cada disciplina. Na contracapa e na página de rosto a referências apenas ao CENPEC.

A visão de História adotada por seus idealizadores, opõe-se a uma história tradicional, centralizada na figura do herói, geralmente descritiva de fatos políticos, num esquema explicativo baseado em causas e consequências de forma linear; também opõe-se a uma história tida como “crítica”, baseada na sucessão linear dos modos de produção. Acredita que a História é uma prática social e sua construção é feita por sujeitos, em diferentes presentes, recuperada na perspectiva de um campo de ação-reflexão (o pensar e o fazer histórico, através do resgate das experiências

sociais). Redimensiona a relação com o tempo através da adoção de eixos temáticos que, partindo do presente, vivenciando, refletindo e sistematizando, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço. Assume claramente a opção pelo resgate das experiências sociais, lutas e conflitos das pessoas comuns, no seu cotidiano, onde estas experiências se traduzem em termos de dominação e resistências, tornando-se mais visíveis e possíveis de serem recuperadas. Acredita em uma história mais próxima da realidade do aluno-trabalhador, possibilitando, no exercício do pensar histórico, a construção da sua própria identidade, como sujeito, no presente.

Foram três os eixos propostos para desenvolvimento das noções e conceitos de tempo histórico, permanências e mudanças, simultaneidade, semelhanças e diferenças, fonte histórica: Cultura, Terra e Poder. A opção por se trabalhar através de eixos temáticos se justifica por permitirem partir de questões levantadas no presente, tendo como referencial a realidade dos alunos. Os eixos propostos traduzem recortes feitos em um determinado tempo e espaço, com a finalidade de apreender um conjunto de experiências e refletir sobre o seu significado, fugindo da linearidade temporal³.

A metodologia pressupõe o trabalho com diferentes fontes documentais, como objetos, fotos, filmes, cartas, periódicos, gravuras, depoimentos, etc., fazendo com que o aluno possa, paulatinamente, construir seu conhecimento histórico e venha a perceber que existem versões para um fato, representações da realidade vivida. Para isso, o primeiro eixo a ser desenvolvido, Cultura, terá como ponto de partida a realidade destes alunos a partir de suas Histórias de Vida e da História de suas famílias. O objetivo era o de que os alunos tivessem um primeiro contato com a metodologia de pesquisa histórica, através de sua documentação pessoal e dos relatos orais de familiares. É o que podemos perceber nas primeiras fichas do volume Impulso Inicial que propõe a entrevista com familiares, análise de fotografias pessoais, de documentos diversos, para se compor a história de vida de cada aluno e de cada família por ele representada.

Para a equipe de História do Ensinar e Aprender, “Cultura” é entendida como “todo um modo de vida e todo um modo de luta”, conceito este baseado na definição do historiador inglês E.H. Thompson. Através deste eixo, pretende-se refletir sobre as semelhanças e diferenças na maneira como os grupos sociais se organizam em seu trabalho, lazer, religio-

³ SÃO PAULO, SEE. **Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta**. História. Volume “Impulso Inicial”. CENPEC, p. 30.

cidade... em diferentes períodos e espaços, como forma de propiciar elementos para a reflexão sobre o “outro”. Embora as fichas proponham atividades que propiciem no aluno a capacidade de estabelecer relações entre diferentes grupos sociais em suas variadas características – o branco europeu e o elemento indígena; a realidade do aluno e o modo de vida do homem medieval, percebe-se que as fichas, por si só, não são capazes de levar o educando a formar um conceito tão complexo quanto o de “cultura”.

No eixo Terra, propõe-se o estudo da problemática resultante dos conflitos na relação entre o homem e a posse da terra, em diferentes momentos históricos com o intuito de perceber permanências e mudanças nas formas de organização, produção e propriedade instituídas pelos grupos humanos em diferentes culturas, além das formas de dominação e resistência dos movimentos sociais e no exercício da cidadania. O tema “Terra”, como se pode verificar pela análise das fichas citadas em anexo, perpassa parte dos conteúdos trabalhados pelo material – na Idade Média; através do contato entre europeus e índios; nos quilombos; pela intensa migração que tem início nos primeiros anos do século XX. No entanto, a questão da temporalidade ainda é trabalhada com o aluno de forma linear e evolutiva. Ao se estudar outros grupos sociais em épocas distintas, não se apresenta outro tipo de contagem de tempo que não o cronológico.

No eixo Poder discutir o conceito de cidadania, desvendando relações de poder que perpassam a sociedade e enfatizando noções como dominação e resistência, público e privado. Ao se estudar o sistema capitalista, a proposta de História tem como objetivo refletir sobre a crise e reorganização, avanços e resistências ao sistema.

O primeiro Volume da coleção, denominado Impulso Inicial, tem como objetivo a construção da identidade e da vivência história dos alunos, além de fornecer os fundamentos metodológicos para a iniciação a pesquisa histórica (análise de documentos, técnicas de registro, história oral). Tem como temas, História de Vida e História da Família.

A proposta sugere que, neste momento, os professores de História e Português trabalhem de forma interdisciplinar, na medida que a disciplina de Língua Portuguesa terá como temática as “Histórias que a Família Conta”.

Tanto o primeiro volume como os demais são verdadeiros manuais orientando o professor passo-a-passo como trabalhar cada uma das fichas que compõe a coleção, como instigá-los e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades. As orientações dadas pelos manuais, procuraram

relacionar as fichas entre si, com outros recursos didáticos e com atividades sugeridas e constantes do material das demais disciplinas.

Este primeiro fascículo dá, ao professor, uma detalhada orientação de como trabalhar com documentos escritos e fotográficos, além de objetos (questionamentos que o professor deverá fazer ao aluno para que ele possa iniciar a análise).

Para a construção de sua história de vida, o aluno necessitará, além de documentos escritos, icnográficos e objetos, do relato de familiares como forma de ampliar as fontes de informação. O professor deverá orientar o aluno de como realizar esta entrevista: a escolha de um horário propício para entrevistado e entrevistador, um local adequado, com pouca interferência externa, a elaboração prévia de um roteiro, a forma escolhida para registro (gravador, filmadora, anotações pessoais, questionário, etc.)⁴.

O Impulso Inicial ainda propõe a exploração da história de vida da família do aluno: relações de parentesco, migração, comparação entre o modo de vida de diferentes gerações, religiosidade, relações de poder.

Ao final desta primeira etapa, os alunos deverão perceber que sua vida está ligada a de um grupo (sua família) e ambas fazem parte da História de uma sociedade. Também devem ser capazes de identificar elementos do cotidiano de várias gerações, tendo ampliado seu referencial de tempo e espaço. Devem reconhecer permanências e mudanças nas relações familiares. Conseguem trabalhar com fontes de natureza diversa, reconhecendo a memória oral como uma destas fontes históricas, sendo capaz de sistematizar adequadamente dados e informações coletadas. Em vista da amplitude dos objetivos da proposta de História, no acompanhamento às turmas das dez escolas inicialmente envolvidas e, apesar de não contar com dados quantitativos sobre o que e quantos alunos apreenderam conceitos e informações trabalhadas, identifiquei nos cadernos de observação e anotação e nos exercícios as dificuldades dos alunos com relação ao que se espera deles. As lições não retratam a análise, a comparação ou classificação de informações, a elaboração de um texto crítico expressando o posicionamento do aluno acerca de um fato. Nada disso... as tarefas se resumem a meras cópias e colagens de respostas obtidas de

⁴ Esta orientação ao professor quanto a forma de direcionar seus alunos para a utilização de técnicas diferenciadas para a entrevista, consta do manual do Professor (Impulso Inicial). As atividades a cerca do tema só podem ser realizadas mediante a realização das entrevistas.

textos das próprias fichas. São os antigos questionários em uma versão “modernizada”, agora impressos.

O Volume 1 tem como tema central “O encontro entre culturas”, o choque cultural provocado pela conquista portuguesa ao Brasil; as características da Europa no período das Grandes Navegações, e dos grupos indígenas aqui existentes antes da chegada da frota portuguesa, além dos primórdios da colonização. “A escolha destes conteúdos procura enfatizar a diversidade cultural, enfocando o cotidiano, o uso e propriedade da terra e as relações de poder presentes nas sociedades e eventos em estudo”⁵.

O ponto de partida para a análise é o presente, através da problemática atual da questão indígena no Brasil, para então percorrer outros tempos e lugares. Para tal foram usados como recursos didáticos textos diversos (poemas, canções, estatutos, artigos de jornal e revistas), documentos de época, fotografias, desenhos, mapas, gravuras, com o intuito, também de dar prosseguimento à formação das noções de tempo, espaço, semelhanças e diferenças, permanências e mudanças, simultaneidade. “Esta problemática requer a introdução das noções de dominação e resistência, para tornar claro aos alunos a natureza das relações estabelecidas.”⁶.

A equipe de História sugere a consulta e uso das atividades presentes no livro didático *Brasil: Uma História em Construção*, de Macedo e Oliveira (1996)⁷. Este material foi reproduzido pelo ATP da área de História da Diretoria e distribuído aos professores no momento da capacitação do Volume 1.

⁵ SÃO PAULO.SEE. Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta. História. Volume 1. CENPEC, p.15.

⁶ *Ibidem*.

⁷ MACEDO; SOARES. **Brasil: uma história em construção**. A obra citada, apesar de uma abordagem de ensino de História que parte de questões atuais, como o uso e a propriedade da terra, a exploração do trabalho infantil, a cidadania, ainda se nota que a distribuição dos conteúdos ainda se apresenta de forma tradicional: 5ª Série – Brasil Colonial; 6ª Série – Brasil Império e República; 7ª Série – História Antiga e Medieval; 8ª Série – História Moderna e Contemporânea. No entanto a obra trabalha com uma linguagem acessível problematizando os temas que serão desenvolvidos. Apresenta diversos tipos de textos, como letras de músicas, artigos de jornais e revistas, poesias, trechos de obras literárias. Também apresenta ao final de cada capítulo, sugestões de livros e filmes que abordem os temas estudados. Carece de recursos visuais, em especial de mapas, para que professores e alunos possam localizar os acontecimentos espacialmente.

Ao estudar as comunidades indígenas, primeiro momento de aprofundamento da temática, o objetivo é o de que os alunos venham a compreender:

a) a existência de grupos ou de comunidades indígenas, com nomes e culturas específicos, evitando falar de um índio genérico, idealizado.

b) a diferença cultural entre estes grupos e a nossa sociedade.

c) a presença dos indígenas, muitas vezes confinados em reservas espalhadas pelo país, e não apenas isolados na Amazônia.

d) a possibilidade de os indígenas assimilarem elementos da nossa cultura, sem perderem, com isso, sua identidade, desconstruindo, desta forma, a idéia do índio como elemento exótico e folclorizado.

As fichas destinadas a este estudo apresentam ricas fontes fundamentais para, quando bem exploradas, o processo de investigação e construção do conhecimento histórico. Os materiais que compõe o Volume 1, discutem a questão dos conflitos e resistências de alguns grupos indígenas (Yanomami e Guarani de Pinhalzinho), os mitos, as formas de uso da terra, a divisão do trabalho, a noção de tempo, as relações de poder (definida como “quem toma as decisões pelo grupo”). Propõe a relação entre a figura do “Cacique”, o mais velho e, portanto, mais sábio do grupo, aquele que toma as decisões baseado em sua experiência, e o nosso “idoso”, marginalizado, esquecido.

Ao final deste primeiro momento, o professor deverá avaliar se o aluno consegue estabelecer relações entre informações; é capaz de identificar aspectos importantes da questão indígena no Brasil atual; reflete sobre a relação entre a sociedade indígena e a nossa, destacando semelhanças e diferenças entre ambas; percebe mudanças e permanências no modo de viver dos indígenas a partir do contato europeu. Notamos que o material apresenta textos que permitem ao professor explorar tais questões, no entanto, não há sugestões de atividades nem nas fichas nem no fascículo 1 que possibilitem uma avaliação quanto a aquisição destes conhecimentos pelos alunos. Assim, percebi que estas, como as demais fichas, foram trabalhadas pelos professores visando desenvolver nos alunos muito mais a habilidade de interpretação textual (o professor lançava a suas turmas questões sobre os trechos encontrados nas fichas) do que percepção das diferenças culturais entre índios e europeus ou a mudança do modo de vida indígena pós chegada européia.

O segundo momento é dedicado ao estudo da “Sociedade européia nos séculos XV e XVI”, com o intuito de apresentar aos alunos outro modo de viver, o dos europeus, no tempo da conquista das terras habita-

das pelos indígenas, percebendo a grande diferença entre os dois mundos, reunindo elementos para compreender o choque cultural provocado pelo encontro e a maneira como se processou a conquista.

As noções de duração, permanência, simultaneidade e mudança estarão sendo desenvolvidas à medida que se busca compreender o modo de vida europeu no posterior confronto entre as duas sociedades (...) Os alunos precisam identificar os elementos específicos dessas sociedades, para entender cada sujeito histórico no seu tempo e no seu espaço, compreendendo a conquista e a colonização como formas de apropriação do tempo e do espaço do outro.⁸

Novamente, torna-se necessária a intervenção do professor na seleção de textos complementares e na proposição de exercícios com o intuito de desenvolver nos alunos as noções apontadas, pois as fichas não dão conta desta dimensão (isto se tivermos alunos que não possuam grandes defasagens em sua aprendizagem, o que não é o caso da maior parte dos inscritos neste projeto).

O terceiro tópico refere-se as “Grandes Navegações”, investigando com os alunos os mitos sobre o aventurar-se pelos mares, o pioneirismo português e espanhol, os motivos que motivaram estes dois reinos a financiarem expedições marítimas, o Tratado de Tordesilhas, e o cotidiano das viagens. “Os textos e gravuras selecionados mostram o Homem europeu do século XV, com sua mentalidade medieval marcada por medos, sonhos e crenças e, ao mesmo tempo, impelido para o novo e o desconhecido”⁹.

Em “Os dois mundos se encontram” etapa final do volume 1 e do primeiro ano do Projeto, estuda-se o confronto entre europeus e povos indígenas que aqui habitavam, possibilitando ao aluno, a idéia de como foram os primeiros contatos entre brancos e índios e de como estes foram sendo dominados pelos conquistadores, proporcionando uma melhor compreensão da situação das populações indígenas atualmente.

Ao término do segundo volume, o aluno deverá compreender:

a) o choque cultural provocado pela conquista portuguesa na América.

b) as características da Europa e da América nos dois séculos que antecedem ao início da colonização.

c) os primórdios da colonização implantada pelos portugueses.

⁸ *Idem*, p. 35.

⁹ *Idem*, p. 44.

d) a problemática que envolve os grupos indígenas no Brasil atual.

Como já foi comentado anteriormente, nenhuma das atividades propostas nas fichas dão conta de avaliar se os alunos alcançaram parte ou o todo destes e de outros objetivos. Os exercícios são apenas ponto de partida para o aprofundamento dos temas. Cabe ao professor conduzir os alunos a esta análise e avaliar se assimilaram ou não os conteúdos investigados. Para isto é necessário que o professor domine estes conceitos, que tenha clareza quanto aos seus objetivos e aos da proposta de História para estas classes.

No início do segundo ano do Projeto, os alunos em continuidade, agora matriculados na “8ª Série”, deveriam iniciar seus estudos históricos com o volume 2, dedicado ao tema “Terra: uso, apropriação e resistência”. Dos quatro volumes que compõe o material de História, este talvez tenha sido o mais complicado de todos. Primeiro, por ter como ponto de partida “A questão da terra no Paraná atual”, o que exigia do professor, um certo jogo de cintura em adaptar as discussões propostas no material (que objetivava inserir a problemática da terra no Paraná, na questão agrária brasileira para a realidade paulista). Temos que convir que esta adaptação não é muito fácil de ser feita, pois exige do professor uma maior dedicação a pesquisa e outros recursos didáticos (mapas, tabelas, dados estatísticos) que nem sempre estão ao seu alcance de uma hora para outra. Os idealizadores ainda propõe a interdisciplinaridade entre História e Geografia, pois esta última estará trabalhando êxodo rural, migração, urbanização e industrialização, temáticas que interessam, neste momento, ao projeto de História.

No entanto, os problemas enfrentados por esta área no volume 2 estão sendo enfrentados pelos professores de Geografia desde o Volume Impulso Inicial que, em sua maioria, já desistiram de fazer tantas adaptações ao material já que nem o CENPEC nem a SEE tiveram a hombridade de fazê-lo.

Mas, deixemos as críticas para o momento seguinte e voltemos a análise do material. O objetivo deste 3º volume é fazer com que os alunos percebam a questão da terra como uma problema que afeta a sociedade brasileira de maneira geral (e não apenas a população rural), além da desigualdade social crescente gerada pela injusta distribuição de terra desde de o início de nossa colonização; e da maneira com que os grupos sociais excluídos tem resistido para garantir sua existência com dignidade.

Para que o aluno possa compreender estes assuntos, as fichas contêm, como recursos didáticos variados como tabelas, charges, textos informativos, narrativos e literários, poesias, mapas, gravuras e fotografias. Porém, o material adverte que o uso de aulas expositivas como forma de problematizar o tema e o utilização de outros recursos, por parte do professor, não devem ser descartados.

Ao abordar a “Questão da Terra no Paraná atual”, os autores pretendem que este estudo permita enfatizar

As noções de semelhança e diferença (entre a distribuição das terras no Brasil e no estado do Paraná, e na evolução agrária do Paraná nas últimas décadas); permanências e mudanças (na evolução da população rural e urbana no estado, e na estrutura agrária) e dominação e resistência (na luta dos trabalhadores sem terra).¹⁰

Além disto, o estudo pretende que os alunos entendam inicialmente também as noções de latifúndio, êxodo rural, concentração de terras, reforma agrária, propriedade privada da terra, bem como compreendam o movimento de luta pela terra como exercício de cidadania.

Através desta temática, os autores pretendem que os alunos percebam que a maioria das terras cultiváveis se encontram, historicamente, concentrada na mão de grandes estabelecimentos rurais, relacionando este fato com o êxodo rural e suas conseqüências, e conheçam um pouco mais sobre o movimento de resistência dos trabalhadores sem-terra, “cujo projeto afirma a importância da posse da terra para a inclusão social de milhares de pessoas, hoje desprovida de condições básicas de sobrevivência”¹¹.

No capítulo seguinte, “Terra e trabalho no Brasil, séculos XVI a XIX”, o recorte temporal pretende possibilitar aos alunos uma reflexão sobre permanências e mudanças nas questões relacionadas a propriedade da terra e da organização do trabalho durante o período colonial e o Império, visando compreender que a desigualdade na distribuição da terra no Brasil existe desde o início de nossa colonização; que a doação de terras apenas para pessoas possuidoras de capital e a adoção do trabalho escravo contribuíram para a construção de uma sociedade extremamente excludente, com uma maioria de privilegiados e a maioria da população sem condições de uma existência digna; que tal situação persiste até os dias de

¹⁰ SÃO PAULO, SEE. **Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta**. História. Volume 2. CENPEC, 1999, p. 18.

¹¹ *Idem*. p. 29.

hoje, uma vez que as mudanças na forma de aquisição da terra não alteraram a estrutura agrária, e que a passagem do trabalho escravo para o assalariado apenas reforçou o sistema de dominação existente.

Novamente as noções de permanência-mudança, dominação-resistência, são trabalhadas para que o aluno reflita sobre a permanência da escravidão e da desigualdade na distribuição das terras; sobre as mudanças na forma de aquisição da terra e na organização do trabalho; a dominação da metrópole sobre a colônia, do senhor sobre o escravo; e a resistência dos negros na luta pela liberdade.

No último capítulo desde volume, “A questão da terra no Contestado: relações com a Idade Média”, a proposta é apresentar um movimento social ligado à questão da terra, no caso o Movimento do Contestado, fornecendo novos elementos para a reflexão sobre a questão agrária. Apresenta também informações e características sobre a sociedade medieval européia, levando o aluno a identificar crenças e práticas deste período presentes no movimento do Contestado, ainda que com outros significados.

A proposta dos autores é que o tema deva ser trabalhado através de aulas expositivas e documentos variados que contem informações sobre o movimento do Contestado e a Europa Medieval. Além disso, o fascículo propõe um jogo de aventura, o chamado Role Playing Game (RPG)¹² em moda entre jovens das classe média. Para tal, os professores de História e Língua Portuguesa foram capacitados em conjunto para trabalharem com os alunos em conjunto. O objetivo do jogo de RPG, para a área de História, é o de ambientar o aluno na Europa Medieval, fazendo com que o seu personagem aja de acordo com o modo de vida do período. No anexo encontram-se as fichas para jogo 2 e 3, que caracterizam a Idade Média. A ficha dos personagens bem como a história encontra-se no manual de Língua Portuguesa (o que obriga um trabalho integrado). No entanto, pude perceber que nem mesmo os próprios ATPs conheciam o funcionamento dos jogos de RPG, fato este que causou nos professores a

¹² O RPG é jogado em grupos de, em média, 5 a 6 pessoas, lideradas por um “mestre” responsável por criar a ambientação e conduzir as ações do jogo. Cada um dos jogadores representa um personagem, que deve ser caracterizado de acordo com o local e período em que a situação acontece. Durante o desenrolar da aventura, as decisões em grupo são fundamentais para o sucesso de todos, pois as características dos personagens são complementares (um personagem é mais forte fisicamente, enquanto outro é mais inteligente). Os combates são decididos através do “rolar dos dados” de acordo com a orientação do “mestre”. O RPG desenvolve a criatividade, a imaginação, o respeito as diferenças e o trabalho em equipe.

idéia de algo difícil de ser conduzido em classe. O RPG é um jogo que desenvolve a criatividade e a imaginação e exige de seus participantes, em especial do mestre, domínio sobre suas técnicas e conhecimento sobre o período em que está sendo ambientado. Utilizar o RPG em grupos onde todos os jogadores e o mestre são iniciantes constitui um verdadeiro fiasco.

O último volume apresenta o tema “Cidadania e trabalho” e tem como objetivo discutir “a questão da cidadania enquanto possibilidade e limitação para o exercício de direitos, por parte de segmentos da população brasileira, especialmente os ligados ao mundo do trabalho”¹³. Através desta discussão pretende-se ampliar a compreensão do caráter profundamente desigual da sociedade brasileira e suas implicações para o pleno exercício da cidadania. Os autores propõe “um estudo sobre a concentração de enorme parcela da renda total em mãos de poucos e a exclusão social daí decorrente, que atinge grande parcela da população, penalizando especialmente crianças, adolescentes e mulheres dos grupos sociais mais pobres”¹⁴.

Por conta disto, as atividades giram em torno da problemática da exploração do trabalho infantil, decorrente das mudanças econômicas, e a introdução do sistema fabril, as precárias condições de trabalho nesse sistema, a disciplinarização e suas implicações e a luta da classe trabalhadora pelos seus direitos e as conquistas decorrentes dela. A idéia é de que, a partir destes pontos, o professor possa compor com seus alunos uma quadro mais amplo do processo social brasileiro.

Durante o desenvolvimento das atividades os alunos deverão:

a) compreender o significado do termo cidadania pensada no sentido do exercício de direitos fundamentais à vida, à saúde, ao lazer e ao trabalho dignamente remunerado¹⁵.

b) perceber as semelhanças e diferenças entre os grupos que formam a sociedade brasileira.

c) a permanência da relação entre a pobreza, distribuição desigual de renda e exclusão social em diferentes tempos.

d) as relações de dominação e resistência que configuram o cotidiano das mulheres em diferentes tempos e lugares.

¹³ São Paulo. SEE. **Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta**. História. Volume 3. CENPEC, 1999, p. 15.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Idem*, p. 39

e) as condições históricas que explicam a situação específica de crianças, jovens e mulheres no mundo do trabalho, além da exploração capitalista presente no processo de industrialização, desde a Revolução Industrial Inglesa.

f) compreender a necessidade e o processo de substituição do trabalho escravo pelo livre.

g) conhecer algumas formas de resistência e organização, bem como as principais reivindicações dos trabalhadores e suas conquistas.

Ao final destes dois anos, a proposta de Ensino de História do Projeto Correção de Fluxo pretende que os alunos tenham compreendido as relações básicas do processo histórico e da forma como a sociedade brasileira vem sendo organizada, os grupos que a compõe e as relações que estabelecem entre si, os problemas que a afetam, a partir da problematização dos eixos temáticos cultura, uso da terra e relações de poder em diferentes tempos e contextos sociais.¹⁶

Porém, cabe questionar se estes objetivos foram alcançados durante os dois anos do Projeto? Que dificuldades os professores encontraram na sua execução? Que avaliação podemos apresentar sobre esta proposta de ensino de História?

3. Avaliando...

Na análise da proposta, dos objetivos e do material de História identifiquei um descompasso, que beira a utopia, em relação ao aluno que se pretende formar e a realidade das classes de Correção de Fluxo. Isto pode ser atribuído a uma ausência de diagnóstico destes alunos, quanto aos diferentes níveis de aprendizagem em que se encontravam, além das características sócio-culturais, que pudessem suscitar elementos para a elaboração da proposta de História, bem como das demais disciplinas.

O material é uma referência didática ao professor explicando paulatinamente os passos a serem seguidos antes da aplicação e desenvolvimento das atividades junto aos alunos, bem como sugerindo outros recursos para o aprofundamento da temática e das discussões a serem realizadas. As fichas trazem variados recursos didáticos, como letras de música, poesias, textos de época, jornalísticos, charges, gravuras, etc. As atividades propostas desenvolvem as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto, além de desenvolverem as noções de simultaneidade, permanência, mudança, dominação e resistência, tempo, fundamentais

¹⁶ *Idem*, p.16.

para que o aluno possa construir seu conhecimento histórico. Também exploram com os alunos técnicas de pesquisa histórica, como o uso da história oral e a sistematização de dados coletados. Sem dúvida, seguindo-se com rigor e perícia o material, bem como suas sugestões, é possível termos um aluno capaz de compreender as relações básicas do processo histórico, capaz de perceber-se como sujeito da História, desde que este aluno esteja alfabetizado, não possua problemas para interpretar e produzir textos variados, seja capaz de fazer relações, comparar, criticar, sugerir... Não é o caso da grande maioria dos alunos participantes do Projeto Correção de Fluxo.

Para que os objetivos da proposta de História pudessem ser alcançados seria necessário que tivéssemos não só alunos que apresentassem pouquíssimas dificuldades de aprendizagem e com uma relativa bagagem cultural, como também um professor melhor preparado para ensinar desde alunos com histórico de fracasso escolar, apáticos, rebeldes, alfabetizados ou não, até estudantes capazes de aprender por si só, precisando de pouca ou nenhuma mediação do professor.

Nas escolas reais não temos nem o perfil definido de aluno, nem um profissional versátil, criativo diante da falta de recursos, de seu desprestígio frente a sociedade, convivendo com baixos salários baixos salários. Sem estes fatores, a proposta, como já dito, passa a ser mera utopia de seus idealizadores e não atende aos objetivos do projeto.

Ao longo de dois anos em que acompanhei o projeto *Ensinar e Aprender*, percebi que os alunos estavam no mesmo pé de igualdade de todos os alunos que passaram por um ensino de História tradicional. A História, pelos seus depoimentos, ainda guardava fatos de um passado distante, sem nenhum tipo de relação com sua realidade. Era “algo chato”, com textos longos e enfadonhos, sem sentido, triste. Estava longe das atividades e sugestões que tive contato durante a leitura e análise do material. O que tinha ocorrido?

Seria por demais repetitivo apontarmos novamente, os motivos que fizeram o projeto fracassar não só quantitativamente, como também qualitativamente.. Portanto, resgatarei alguns dos pontos discutidos como forma de justificar o fracasso da proposta de História.

Desvalorização docente: o projeto iniciou-se com um grupo de professores que, ao final de dois anos acabou se esfacelando. A troca constante de professores minou a continuidade dos objetivos da proposta de História. Capacitou-se um professor em março de 2000. Dois meses depois este professor viria a abandonar as aulas para ficar em apenas uma escola, já que no processo de atribuição, para constituir carga horária de

40 horas, os últimos da escala acabam sendo obrigados a pegar mais de uma escola. Em maio veio a greve de professores, lutando não só por melhoria salarial mas contra o projeto de redução de carga horária de algumas disciplinas do Ensino Médio, gerando um efeito cascata - professores concursados derrubando os contratados, pois são obrigados a pegar mais classes para manter a mesma jornada. Em julho tivemos ingresso de professores aprovados em concurso público, substituindo alguns dos professores envolvidos no Projeto. De um ano para o seguinte (2001) tivemos ainda a desistência, segundo os dados coletados, de 74% de professores inicialmente participantes, por não estarem sendo valorizados salarialmente. Isto sem levarmos em conta as licenças médicas (saúde, gestante, família) necessárias ou não, que obrigam a escola a atribuir estas aulas para outro professor, em caráter de substituição. Das 10 escolas acompanhadas, 4 delas mudaram de professor de História mais de 3 vezes ao longo de um ano. Em decorrência deste fato, não há como dar continuidade a uma proposta de ensino frente a esta “dança das cadeiras”.

Formação docente: os cursos de licenciatura espalhados pelo país não dão conta de formar o professor para enfrentar todas as questões que cercam a educação brasileira. Não está preparado para lidar com a heterogeneidade, com alunos multirrepententes, com defasagem de aprendizagem. Sabe muito pouco sobre as diversas teorias pedagógicas, confundindo estas com “métodos” de ensino. Em relação ao professor de História, a sua precária formação, muito mais voltada para a docência, no sentido de reprodução de conteúdos, do que para a pesquisa historiográfica, somada a desvalorização profissional e a falta de recursos, geram aulas repetitivas e monótonas, baseadas na seqüência linear e evolutiva de um ou dois livros didáticos. Percebemos que a proposta exige um professor que domine não só os conteúdos, mas que seja capaz de criar relação entre eles, problematizá-los junto aos alunos, propor atividades, utilizar recursos diversificados. Porém, o professor habilitado em qualquer escola de ensino superior em nosso país está longe de ter esta formação. A formação do professor como historiador é fundamental para a implantação de uma nova visão de História pois, do contrário, continuaremos a ter um ensino de caráter positivista com uma “nova roupagem”. Prova disso é que, normalmente, o professor distribuía as fichas aos alunos, após algumas instruções sobre o seu preenchimento e, quando da presença da pesquisadora, acompanhava a execução da atividade nas carteiras. O trabalho do professor não estava centrado nas fichas; elas eram apenas um recurso diferenciado em suas aulas. Dependendo de qual tema estava sendo abordado (e quem “ditava” a seqüência temática era o livro didático), as fi-

chas eram inseridas no grupo de alunos. Elas apenas substituíaam os textos mimeografados e os pontos na lousa.

Ah, é melhor sim, por um lado. Mas eu acho as atividades muito fracas. Eu estava dando uma olhada no material, você já viu? Tem ficha que é só interpretação de texto. Tudo bem que História tem que ajudar Português, interpretação também se usa nas outras matérias, mas e a matéria que a gente tem que trabalhar? Os alunos da outra 6ª Série já estão no Período Regencial e os da Correção de Fluxo tem que fazer estas atividades sobre certidão de nascimento. Isso eu faço com os da 5ª Série pra eles entenderem o que é História.¹⁷

Os professores avaliavam o material como “fraco” pois, como fica evidente neste depoimento, não abarcavam todo o conteúdo de História com que estão acostumados a trabalhar. Não se criticou os objetivos da proposta, a escolha de textos, a abordagem dos temas. Não por que os professores acreditassem não haver falhas nestes pontos, mas ao fato de estarem preso aos grandes temas, a seqüência linear e evolutiva. Para eles as fichas só tinham como função interpretar textos e isto é tarefa para Língua Portuguesa. Não podem aprofundar sua avaliação por que não dominam os conceitos que o Projeto propõe para as aulas de História.

Prestem atenção para não errar. Depois vem aquelas perguntas... Com o colega do lado, vocês vão anotar semelhanças e diferenças. Semelhança é o que é igual e diferença é o que não é. O que for parecido das anotações que vocês fizeram da vida de vocês, é só marcar na terceira pergunta. Na segunda é a diferença. Entenderam? (Depoimento de um professor)

Não compreende as noções de *permanência-mudança*, *simultaneidade*, *resistência* e *tempo*, e como conseqüência disto não pode ensiná-las a seus alunos. Por isso sua crítica gira em torno da quantidade de conteúdo e não da proposta de forma global. Observando tais críticas, procurei investigar qual a concepção de História para estes professores: “História é uma disciplina que estuda as relações do homem no passado. Estuda as relações políticas, econômicas, sociais e culturais como forma de entender o presente e modificar o futuro”. “A História estuda as mudanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo”. “Sem História não há

¹⁷ Depoimento de um professor.

presente nem futuro”. “Através da História podemos nos tornar pessoas mais críticas, capazes de exigir nossos direitos e saber nossos deveres”¹⁸.

Sintetizando as falas, podemos perceber que grande parte de nossos licenciados em História ainda acreditam que ela estuda o passado distante e que sem este não há como entender o que vivemos agora. E se não entendemos o agora, como mudar o futuro! Pelas falas identificamos uma concepção de História linear, evolutiva, cheia de causas e consequências. O professor de hoje ainda se espelha no seu antigo professor de Ginásio e Colégio que passava o ponto na lousa, recitava algumas explicações acerca do mesmo e, ao final, receitava os infundáveis questionários. Age assim não por comodismo, mas em decorrência de uma parca formação atrelada a uma jornada de trabalho estafante.

Em artigo publicado na *Revista Brasileira de História*, Claudia Sapag Ricci, através de entrevistas a professores da rede pública estadual aponta que a concepção de História de muitos docentes “aparece como algo completo, ‘denso’, com fatos que precisam ser conhecidos de forma plena e igual, para que não existam ‘lacunas’ no conhecimento histórico do aluno, em forte perspectiva totalizante”¹⁹.

Suas falas ainda indicam a importância dada ao ensino tradicional de História, como algo linear, ligado ao passado, seqüencialmente lógico, evolutivo. A concepção destes professores entra em choque com as novas propostas, onde a História é entendido como prática social a ser construída, sem a presença do que Ricci chama de “uma lógica fechada ou de sentido único”. Portanto, podemos perceber por que o professor tem tanta dificuldade em aceitar o trabalho através da experiência cotidianas de seus alunos, através de eixos temáticos. Para eles, “recortar” temas deixaria a História sem sentido tanto para ele quanto para seus alunos.

O jovem professor se apegava a velha fórmula de ensino, pois grande parte do que sabe, aprendeu com o antigo mestre. Pouco ou quase nada incorporou de novo na Faculdade de História ou Estudos Sociais. Conhece fatos que decorou, aprendeu, leu em algum manual didático. Não sabe o que são “correntes historiográficas”. Pouco sabe sobre as novas discussões sobre o Ensino de História. Construtivismo é algo que inventaram, “esse tal de Piaget”, para fazer os alunos passarem de ano sem saber. Não por que não quer aprender; por que não tem tempo; por que o que ganha

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ RICCI, Claudia S. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, 1998, v. 18, n. 36, p. 81.

não lhe permite comprar obras teóricas, participar de Simpósios, Seminários, Congressos, por estar preso a escola pública, quase que numa servidão sem fim, como forma de sobrevivência: “Eu queria sim, voltar pra Faculdade. Queria ter esse tempo que você tem pra fazer Mestrado. Mas em faculdade pública é difícil entrar. Tem que ser na particular, só que é caro. Já vi o preço. Agora não dá. Quem sabe mais pra frente”²⁰.

Atualmente, a SEE tem demonstrado interesse em investir em cursos de especialização, em parceria com universidades públicas, visando complementar a formação destes professores. Se o discurso do governo Covas-Alckmin gira em torno da melhoria da qualidade na educação, este é um grande passo a ser dado. Esperamos que seja viabilizado muito em breve e não passe a ser apenas mais um belo discurso.

Capacitações repetitivas e inconsistentes: acompanhando as capacitações realizadas pela Diretoria, notei certo despreparo por parte dos capacitadores/ATPs para lidar com as questões que surgiam. A SEE trabalha, na maioria das vezes, com a idéia de “professores multiplicadores”. A justificativa é o gigantismo da rede, impossibilitando a capacitação, por parte dos órgãos centrais, de todos os docentes em exercício. Os multiplicadores seriam alguns professores que, capacitados, teriam como “missão” capacitar os demais colegas. Na prática, isto gera o velho problema do “telefone sem fio”: eu entendo uma coisa e meu colega outra; o que é importante para mim pode não ser tão fundamental ao outro. No Projeto Correção de Fluxo, os ATPs das Diretorias foram capacitados pelo CENPec (agência responsável pela elaboração da proposta e dos materiais) juntamente com a CENP (órgão central responsável pela implantação), com o intuito de capacitar os professores participantes em suas respectivas Diretorias. Durante os HTPCs destinados ao Projeto, vinham à tona as falas desencontradas: haviam capacitadores que diziam que o projeto duraria apenas um ano, outros não sabiam se continuaria ou não e uma terceira parcela afirmava que a duração seria de dois anos; para alguns ATPs, o professor não poderia empregar qualquer tipo de mudança no material (mudar a ordem das fichas, utilizar textos e atividades de outros livros, deixar de trabalhar alguma ficha); outros deixavam claro que o professor era livre para utilizar o material da forma que quisesse.

Analisando as capacitações de História notei que os encontros giravam muito mais na leitura e realização das atividades existentes nas fichas. Em alguns momentos, a ATP distribuía aos professores materiais

²⁰ Depoimento de um professor.

que visavam complementar o trabalho com as fichas, recursos estes que vinham indiretamente do CENPec (carregavam no cabeçalho o timbre da organização). Em alguns momentos, como já relatado, as discussões tornavam-se uma terapia coletiva: professores desabafando sobre os problemas enfrentados com as classes de Correção de Fluxo, de certa forma pedindo uma “luz” para este ATP que pouco ou nada poderia fazer por cada um deles. Frente à impotência do ATP, a apatia e o desânimo tomava conta do grupo. Em nenhum momento fez parte do material de capacitação do grupo História, textos sobre teorias psicopedagógicas, metodologia e prática de ensino de cunho historiográfico. As capacitações reproduziam as informações contidas nos quatro volumes/manuais. Bastava apenas que o professor os tivesse lido.

Ausência de recursos didáticos/verbas: a proposta de História, bem como as demais, sugere o uso de diversos recursos didáticos adicionais como forma de intensificar as discussões, criando um ambiente de ensino-aprendizagem mais significativo e enriquecedor. No entanto, encontrei escolas com vídeos e televisores quebrados ou roubados, sem bibliotecas ou com as mesmas totalmente desorganizadas (por não contar com alguém que possa se dedicar a organizá-la), com poucos materiais de papelaria, como canetas hidrocor, lápis de cor, papéis diversos, etc. Já foi mencionado no capítulo anterior que apenas no início do ano letivo de 2000 (primeiro ano do Projeto), as dez escolas envolvidas receberam uma modesta verba para a compra de materiais de consumo, que seriam usados pelos alunos e professores do Projeto Correção de Fluxo (e apenas por eles, dizia a instrução!). Com o uso destes materiais, o diretor se viu obrigado a retirar parte das demais verbas para a compra de novos materiais para o Projeto, o que não foram suficientes, em vista de outras necessidades da escola. Sem recursos didáticos variados, alguns professores que ainda estavam motivados em relação aos objetivos do projeto, passaram a dedicar suas aulas apenas nas fichas, o que gerou, entre os alunos, certo desconforto: eles se cansaram das mesmas, obrigando o professor a adotar o “bom e velho” livro didático como forma de aquietar os ânimos da garotada.

Manual não sofreu adaptações: é quase desrespeitoso ao professor paulista entregar-lhe nas mãos um material que propõe a este profissional partir das questões da realidade de seu aluno e, durante a análise deste recurso, vir a perceber que determinados capítulos destinam-se ao estudo de questões referentes aos aspectos históricos, naturais, humanos... do Paraná. É prova mais contundente entre o abismo que separa o discurso e a prática. Faz parte do jargão “faça o que eu digo, não faça o que eu

faço”. Aparentemente, isto não parece afetar tanto a qualidade da proposta, se levarmos em conta *apenas* este aspecto. Somando-se a ele os demais pontos analisados, veremos que a questão da adaptação do material constituía mais uma imensa gota num copo que já começa a transbordar.

Alunos em diversos estágios de alfabetização: não podemos deixar novamente de exaltar a qualidade do material colocado nas mãos e alunos do Projeto Correção de Fluxo. Seus textos, fichas e atividades problematização e relacionam aspectos importantes da sociedade brasileira, fornecendo elementos históricos para a discussão destas questões. O material, implantado nas condições ideais, é capaz de formar alunos conscientes de seu valor enquanto sujeitos da história de um grupo. No entanto, o idealismo da proposta parece desabar por completo ao nos depararmos com os alunos das classes de Correção de Fluxo: pelo menos 1/3 deles encontram-se em estágios variados de alfabetização, estando incapacitados de ler e atribuir significado a um texto, por mais simples que seja. Não conseguem produzir um texto breve, capaz de expressar suas idéias. Como podem coletar dados? Sistematizar conhecimentos? Relacionar? Questionar? Propor soluções? Estão intelectualmente mutilados; escondidos entre a apatia e a rebeldia. Apenas copiam palavras para eles sem sentido, do caderno do colega, do livro, da lousa. Não podem, como objetiva o volume 3, exercer plenamente sua cidadania, pois não podem exigir seus direitos: não conseguem lê-los em um pedaço de papel. O professor de Ciclo II nada pode fazer para ajudá-los – não sabe como alfabetizar, não tem tempo, não tem recurso didático. Apenas sofre com seus alunos sem ter quem possa ajudar. A SEE joga sobre a escola a responsabilidade pela alfabetização, alegando que este processo só se completa ao final de 8 anos. Esconde-se atrás de mecanismos falhos como o Projeto Recuperação e Reforço²¹, culpando o professor por não estimular seus alunos, por não motivá-los a aprender. Enquanto o jogo de empurra prossegue, uma massa cada vez maior de jovens terminará o Ensino Médio sem ao menos conseguir ler seu certificado de conclusão.

Absenteísmo: diante de um professor desmotivado por inúmeras razões, aulas monótonas e repetitivas, necessidade de auxiliar a família no sustento do grupo, além de motivos mais interessantes a curiosidade

²¹ Falho por que os alunos não comparecem por diversos motivos (cuidar de irmãos, distância em relação a escola, por falta própria de interesse), por não contar com professores-alfabetizadores, por falta de espaço físico em muitas escolas (os alunos assistem aula na quadra, no pátio, numa sala vaga).

juvenil, externos a escola (o futebol, o namoro, o sexo, as drogas...) Os alunos envolvidos no Projeto se ausentam das aulas muito mais que seus colegas das classes “regulares”. Não acreditam mais no poder da escola em ensinar e na sua capacidade de aprender. O professor nunca tem o mesmo grupo de alunos, em sala, presentes no dia anterior. As atividades não fluem por conta disto. O profissional necessita estar sempre “revendendo” as aulas anteriores para aqueles que não vieram nos outros dias. Os poucos que vem com frequência se cansam do discurso repetitivo. O professor se perde entre os grupos de alunos, desanima, reclama enquanto tem forças, até que não é mais ouvido; esquecido, desiste...

Pensar um aluno que domine os conceitos e noções objetivados pela proposta de História do *Ensinar e Aprender* constitui-se em sonho para todos os pesquisadores e professores da área, ainda mais é se lembramos que ela foi pensada para alunos com múltiplas dificuldades de aprendizagem, portadores de um histórico de fracasso escolar que lhes proporcionou sérios problemas de auto-estima que os impedem de perceber-se como futuros cidadãos. Triste é analisar que dificilmente teremos o perfil de aluno proposto pois ele não se adequa à realidade da maior parte de nossas escolas públicas: faltam recursos didáticos e financeiros, professores melhor preparados, espaços que possibilitem a pesquisa e a leitura. Nosso alunado não acredita mais na escola como um lugar para aprender; por isso se ausenta em excesso, “cabula” aulas, foge dela o quanto pode.

Como historiadora, pesquisadora da área de ensino de História e coordenadora pedagógica de uma das escolas estaduais participantes do Projeto, analiso que vivemos um intenso, “vamos tentar”. Sofria ao notar que pouco podia fazer pela minha área de formação devido a escassez de material, a precariedade da formação dos docentes que lá trabalhavam e o excesso de licenças e faltas apresentadas por eles. Observava a formação de “alunos copista”: copiavam da lousa, do colega, do livro, fato este que ocorreu na maior parte das escolas das dez escolas da diretoria envolvidas no Projeto. Ao tentar auxiliar estes professores com dicas e recursos extras, ouvia a súplica de alguns dizendo, quase que em tom de confissão, de que só sabiam dar aula explicando o conteúdo *daquele* livro didático. Outros faziam tentativas frustradas de modificar uma maneira de ensinar que já estava enraizada. Notei, então, que o problema primordial do ensino de História é a precariedade da formação de seus docentes. Este descompasso entre a realidade das escolas de nível Fundamental e Médio e a preparação dos docentes nos cursos de licenciatura impede que haja mudanças no ensino de História.

A formação dos professores, seja acadêmica ou em serviço, deve abarcar o estudo das diversas correntes pedagógicas e psicopedagógicas fazendo com que o professor entenda como seu aluno aprende, sendo capaz de atender aos educandos com dificuldade em aprendizagem.

Sem esta revisão dos cursos de licenciatura, especialmente o de História, dificilmente conseguiremos grandes mudanças na visão de ensino desta disciplina no interior das salas de aulas de grande parte das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MAROCHI, Zélia Maria Lopes. “Projeto de Correção de Fluxo: uma marco referencial na educação do Paraná” *in* **Em Aberto: Programas de Correção de Fluxo**. Brasília, MEC, jan. 2000, V. 17, N. 71, p. 134-138.
- MELO, Luciene dos S. **Da Retórica à prática: estudo da proposta de História em Classes do Projeto Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo da SEE/SP (1999-2001)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003.
- RICCI, Claudia S. “ Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo” *In* **Revista Brasileira de História**. Vol. 18, No. 36, 1998, p. 76-83.
- SÃO PAULO. SEE. **Ensinar e Aprender: Construindo uma proposta**. História. CENPEC, 1999.

RESUMO

Ensinando e Aprendendo História em Classes de Correção de Fluxo

O presente trabalho se propõe a analisar a proposta para o Ensino de História do Projeto *Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo*, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 1999 e 2001. Sendo um dos mecanismos apontados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como forma de garantir a permanência e conclusão do Ensino Fundamental pela maioria das crianças e jovens em idade escolar, este estudo procura relacionar o referido projeto dentro do programa neoliberal para a Educação brasileira, discutindo as causas que levaram os alunos envolvidos ao chamado “fracasso escolar” (repetência e evasão) e a viabilidade da proposta de ensino de História para estes alunos, contrapondo discurso e prática, através da análise do material que compõe o Projeto confrontando depoimentos dos sujeitos envolvidos com o acompanhamento da implantação, execução e avaliação nas escolas participantes da Diretoria de Taboão da Serra, recorte geográfico desta pesquisa.

Palavras-Chave: Ensino de História; Correção de Fluxo.

ABSTRACT

Teaching and learning History in Flow Correction Classes

The present work purpose to analyze the propose to History teaching on the *To Teach and To Learn Project – Flow Correction*, implanted by the State of São Paulo Educational Secretariat between 1999 and 2001. As it is one of the mechanisms of the National Education Law of Directions and Bases (LDB) as one way to guarantee the Fundamental Degree permanence and the conclusion by the majority of the children and young at schools age, this study seems to make relations on this project over the neoliberal program to the Brazilian education, arguing the causes that had taken the involved pupils to the pertaining to school fiasco (fail and evasion) and the viability of the proposal of education of History for these pupils, opposing practical and speech, through the analysis of the material that composes the Project collating depositions of the involved citizens with the accompaniment of the implantation, execution and evaluation in the participant schools of the Direction of Taboão da Serra, geographic clipping of this research.

Key-Words: Teaching of History Flow Correction