

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

JOSIMAR ELISIO DA COSTA

A ESCOLA NOS DIAS DE HOJE E O ENSINO DE HISTÓRIA:

Uma análise do Ensino de História na Unidade Escolar Miguel Lidiano e no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, na cidade de Picos-Piauí.

PICOS - PIAUÍ.

2019

JOSIMAR ELISIO DA COSTA

A ESCOLA NOS DIAS DE HOJE E O ENSINO DE HISTÓRIA:

Uma análise do Ensino de História na Unidade Escolar Miguel Lidião e no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, na cidade de Picos-Piauí.

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em História, da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ricarte da Silva.

PICOS - PIAUÍ.

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

C 837e Costa, Josimar Elisio da.

A escola nos dias de hoje e o ensino de história: uma análise do ensino de história na Unidade Escolar Miguel Lidião e no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, na cidade de Picos-Piauí. / Josimar Elisio da Costa. -- Picos,PI, 2019.

74 f.

CD-ROM: 4 ¾ pol.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2019.

“Orientador(A): Prof. Dr. Rafael Ricarte da Silva.”

1. Ensino de História. 2. História Oral. 3. Transformação Social. I.
Título.

CDD 907

Elaborada por Rafael Gomes de Sousa CRB 3/1163



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Coordenação do Curso de Licenciatura em História
Rua Cicero Duarte Nº 905, Bairro Junco CEP 64600-000 – Picos-Piauí
Fone: (89) 3422 2032 e-mail: coordenacao.historia@ufpi.br

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos dezoito (18) dias do mês de junho de 2019, na sala 807 do bloco de História, do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a Defesa de Monografia de **JOSIMAR ELISIO DA COSTA** sob o título **A ESCOLA NOS DIAS DE HOJE E O ENSINO DE HISTÓRIA: Uma análise do Ensino de História na Unidade Escolar Miguel Lidiano e no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, na cidade de Picos-Piauí.**

A banca constituída pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ricarte da Silva
Examinadora 1: Profa. M^a. Rannyelle Rocha Teixeira
Examinadora 2: Profa. Esp. Nádia Narcisa de Brito Santos

Deliberou pela APROVAÇÃO do (a) candidato (a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe uma média aritmética de 9,0.

Picos (PI), 19 de junho de 2019.

Orientador (a): Rafael Ricarte da Silva
Examinador (a) 1: Rannyelle Rocha Teixeira
Examinador (a) 2: Nádia Narcisa de Brito Santos

A minha mãe Maria Ana da Costa e ao meu pai Elisio José da Costa que me ensinaram e ensinam que a Educação acontece primeiramente e principalmente em casa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me move e me acompanha em todos os trabalhos e ações que realizo, a ele devo todas as conquistas que alcanço. Contudo, algumas pessoas também se fizeram fundamentais para a realização e conclusão dessa pesquisa. A essas meu respeito e agradecimento.

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Rafael Ricarte da Silva, por suas riquíssimas contribuições para que conseguíssemos construir e fundamentar essa pesquisa. A ele ainda agradeço a flexibilidade ao compreender as minhas limitações mediante o fato de eu ser um aluno/trabalhador que não dispõe de muito tempo de dedicação a Universidade e assim soube compreender e tornar proveitoso os períodos de orientação que tivemos.

Agradeço também a todos os meus entrevistados sem os quais esse trabalho seria somente teoria. Suas vozes, pensamentos e ideias nortearam do início ao fim os objetivos dessa pesquisa. Destaco aqui, especialmente a professora de História da Unidade Escolar Miguel Lidião, Maria de Lourdes dos Santos Gomes, que para além das entrevistas, consegui, por algumas vezes acompanhar seu trabalho durante as aulas, sem sua contribuição não teria sido possível o sucesso dessa etapa da minha graduação.

Agradeço também a gestão da Unidade Escolar Miguel Lidião e do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, pois tanto diretores, como coordenadores e a equipe de secretaria foram extremamente solícitos e se dispuseram não apenas a ceder entrevistas, mas há várias conversas esclarecedoras ao longo das visitas as escolas e ainda me forneceram alguns documentos escolares para facilitar o desenvolvimento da minha pesquisa.

Agradeço especialmente a minha esposa Mariana Floracir de Moura que sempre me incentivou e me motivou a continuar quando o cansaço e os desafios diários se fizeram presentes. Seu apoio e dedicação foram imprescindíveis para que eu seguisse adiante e conseguisse atingir mais esse objetivo. Muitos outros alcançaremos juntos!

É função do historiador, já que busca construir uma perspectiva compreensiva do que estuda, trazer essa contribuição para análise do seu momento histórico. (NUNES, 2007, p.49).

RESUMO

O trabalho realiza uma pesquisa teórica e prática sobre a importância da disciplina de História na construção de uma consciência histórica que contribua na emancipação social, bem como permita perceber o papel da escola na formação de cidadãos críticos e de uma sociedade menos desigual. Para tanto, buscou-se perceber na prática como se desenvolve o Ensino de História na Unidade Escolar Miguel Lidião e no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, na cidade Picos-PI, nos anos de 2018/2019. A pesquisa se fundamentou em análises teóricas e principalmente em fontes orais, zelando por um trabalho democrático ao escutar professores, gestores e alunos, profissionais da educação que lutam diariamente para que a escola pública possa formar jovens preparados para a vida e para o exercício da cidadania. A fundamentação teórica contou com a concepção de Educação de Carlos Rodrigues Brandão (2012), com as percepções sobre as transformações da Escola de Mariano Fernández Enguita (1995) e Clarice Nunes (2007), o entendimento e a importância da História Oral com Sônia Maria de Freitas (2002) e Alessandro Portelli (2010) e discutimos o ensino de História com Ana Maria Monteiro (2007) e Jaime Pinsky (2009). A pesquisa confirmou que o Ensino de História em ambas as escolas pretende ser emancipador. Que os professores zelam pela formação reflexiva e crítica dos seus alunos e que ambas as escolas pesquisadas buscam também contribuir na formação cidadã de seus alunos. Porém, muitos desafios fazem parte do cotidiano dessas escolas, como evasão escolar, os limites do espaço físico, o estereótipo de “decobera” que muitos alunos ainda veem a disciplina, o tradicionalismo do livro didático, barreiras que fazem parte da realidade educacional de diversas escolas da rede pública brasileira e que acabam por interferir no alcance dessa meta. Por fim, acreditamos que o caminho possível na formação de cidadãos capazes de diluir as desigualdades sociais se faz por meio de um ensino de História dialogado, crítico e reflexivo e os primeiros passos já estão sendo dados nessas escolas.

Palavras-chave: Escola. Ensino de História. História Oral. Transformação Social. Cidadãos.

ABSTRACT

The work carries out a theoretical and practical research on the importance of the discipline of History in the construction of a historical consciousness that contributes to the social emancipation, as well as allows to realize the role of the school in the formation of critical citizens and of a less unequal society. In order to do so, it was sought to realize in practice how History Teaching is developed in the Miguel Lidiano School Unit and the Mário Martins State Comprehensive Education Center in the city of Picos-PI, in the years 2018/2019. The research was based on theoretical analyzes and mainly on oral sources, watching over a democratic work by listening to teachers, managers and students, education professionals who struggle daily so that the public school can train young people prepared for life and for the exercise of citizenship . The theoretical foundation was based on Carlos Rodrigues Brandão conception of Education (2012), with the perceptions about the transformations of the school of Mariano Fernández Enguita (1995) and Clarice Nunes (2007), the understanding and importance of Oral History with Sônia Maria de Freitas (2002) and Alessandro Portelli (2010) and discussed the teaching of History with Ana Maria Monteiro (2007) and Jaime Pinsky (2009). The research confirmed that the Teaching of History in both schools pretends to be emancipatory. That teachers care for the reflexive and critical formation of their students and that both schools are also seeking to contribute to the citizen training of their students. However, many challenges are part of the daily life of these schools, such as school dropouts, the limits of physical space, the stereotype of "decobera" that many students still see the discipline, the traditionalism of the textbook, barriers that are part of the educational reality of diverse schools of the Brazilian public network and that end up interfering in the achievement of this goal. Finally, we believe that the possible path in the formation of citizens capable of diluting social inequalities is made through a teaching of dialogue history, critical and reflective and the first steps are already being given in these schools.

Key-words: School. History Teaching. Oral History. Social Transformation. Citizens.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A ESCOLA: ESPAÇO DE PODER E INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	16
1.1 É a escola que transmite educação?.....	16
1.2 “As origens da escola e o controle do saber”: surgimento e as transformações da escola como espaço de poder.....	19
1.3 O papel da escola na formação do cidadão.....	24
2 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA.....	31
2.1 O ensino de História como disciplina escolar.....	31
2.2 A formação de professores de História no Brasil.....	37
3 UMA ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MIGUEL LIDIANO E NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MÁRIO MARTINS, NA CIDADE DE PICOS-PIAÚ.....	47
3.1 O Ensino de História e o livro didático no cotidiano escolar.....	47
3.2 A realidade educacional da Unidade Escolar Miguel Lidiano e do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins.....	53
3.3 A História vista por eles: uma visão da importância da História para professores, alunos e gestores.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS E FONTES.....	70
APÊNDICES.....	74

INTRODUÇÃO

O presente trabalho realiza uma análise teórica e prática da disciplina de História como um campo fértil na construção de um ensino emancipador para alunos da Educação Básica e, por conseguinte, na transformação da escola em um espaço que sistematize o conhecimento, mas, que não o congele e permita formar cidadãos conscientes e não apenas alunos com notas aprovativas. A pesquisa enfocará o ensino de História e História Oral a partir de problemáticas do atual sistema educacional brasileiro.

O nosso foco recai em analisar como alunos e professores compreendem a importância do ensino de História e, como estes alunos constroem (ou não) uma consciência histórica neste processo. Nesse sentido, analisamos na prática como o ensino de História e o papel da escola são entendidos em duas instituições públicas de ensino na cidade de Picos, no Estado do Piauí, nos anos de 2018/2019. A Unidade Escolar Miguel Lidião e o Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins.

No entanto, para chegarmos a tal proposta se fez necessário uma análise do contexto histórico de como a escola surgiu e se modificou ao longo do tempo, percebendo sua função e seu papel social, para entendermos hoje de que modo atua, ao mesmo tempo em que necessitamos compreender as transformações sociais do ensino de História e a sua importância na construção de um ensino menos opressor e mais igualitário.

O presente trabalho se justifica primeiramente por uma dúvida pessoal. Toda nossa História acadêmica foi em escola pública e com o passar dos anos e o enfrentar de diversos problemas cotidianos na escola, passamos a refletir se somente onde estudávamos apresentava aquelas dificuldades, com a nossa entrada na universidade, no curso de História e as inúmeras campanhas governamentais e televisivas apontando as melhorias e principalmente o discurso de que com a educação o país melhoraria de vez, passamos a acreditar nessas mudanças.

Contudo, ao iniciar as disciplinas de Estágio onde pudemos vivenciar na prática a falha e distância desses discursos, passamos a questionar o porquê a escola não funcionar como emancipadora social. Por que toda teoria que aprendemos na graduação, não consegue ser posta em prática nas escolas da Educação Básica, que é o local onde os graduados de modo geral acabam atuando? Por que a educação básica pública brasileira continua com os mesmos problemas de décadas atrás? Como a evasão escolar, as avaliações como números quantitativos para aprovação e não como verificação de aprendizagem e, os alunos, de modo geral, continuam sem entender o sentido de estudar, especialmente História. E assim continuam sem entender, o que de fato é a escola? O que deveria ser? Por que apesar de todas

as transformações sociais, o ensino de História, muitas vezes, continua como a disciplina decorativa? E os alunos continuam a não compreender sua relevância? Mediante todas essas questões esse trabalho busca não resolver esses problemas, seria muito utópico acreditar nisso.

O que esse trabalho pretende é compreender de que forma o ensino de História pode contribuir para que a escola seja um ambiente transformador se esse for o desejo dos que nela atuam. Contudo, o desejo pessoal não pode ser o único motivo propulsor de um trabalho que se propõe historiográfico. Nesse sentido, a justificativa acadêmica se faz mediante algumas percepções. Primeiro, o fato de que existem poucos trabalhos acadêmicos no campo da UFPI de Picos na área de História que abordem a perspectiva do ensino dessa disciplina.

Entretanto, não fechamos nossos olhos para o fato de que já existem pesquisas sobre tal temática especialmente no curso de Pedagogia da própria UFPI. Contudo, ressaltamos que em geral, esses trabalhos se preocupam em analisar as práticas pedagógicas, o tipo de gestão educacional que rege as escolas, enfim questões mais relacionadas à como a educação acaba sendo transmitida. Nosso olhar busca perceber por que o ensino de História é assim transmitido, que contexto histórico envolve a escola pública brasileira que a transformou no que ela é hoje. Assim, como a História está em tudo, é preciso que tudo possa ter a possibilidade de ser olhado de modo histórico.

Por fim, acreditamos na relevância social que a presente pesquisa apresenta. O fato de darmos vozes a sujeitos vivos, uma das nossas preocupações será a utilização da História Oral buscando escutar alguns profissionais da educação que vivem, discutem e lutam diariamente para que o ensino de História e a escola pública que temos, seja a mesma que queremos tanto. Escutamos os sujeitos que não aparecem nas propagandas, sujeitos sem História, não porque não as tenham, mas porque raramente a o desejo de contá-las ou sabê-las. Por isso entrevistamos diversos membros das escolas aqui analisadas. Nesse sentido, desejando seguir uma História a contrapelo queremos a versão dos professores, dos gestores e dos alunos. Dos sujeitos que constituem a escola, que fazem acontecer, mas que não escolheram o que ela é e o que se tornou, mas que influenciam em como ela pode funcionar.

Para tanto, adentramos com nossa pesquisa na História Oral que para nós é uma possibilidade de privilegiar a memória não oficial. Além disso, surge à possibilidade de entrevistas orais contendo a subjetividade, a experiência e o valor de depoimentos de sujeitos que vivenciaram/vivenciam os fatos, a sua forma de repassá-los e a própria interpretação por esses sujeitos de suas memórias.

Muitos historiadores podem partir então para afirmar o quão falho seriam essas vozes cobertas de interesses pessoais, ou medos, ou desejos e subjetividades que deturpariam esses depoimentos. Contudo, o quão subjetivas, falhas e cobertas de interesses não seriam também as fontes escritas, de 200, 300 anos atrás. Quando escreveram também escreveram partindo de algum lugar, com algum olhar e com alguma intenção. Quão mais vale um documento escrito a um olhar, a um comportamento gestual ou a uma fala embargada pela experiência?

Dessa forma, como afirma FREITAS (2002), a História Oral tem sido amplamente utilizada e deve estar ligada aos objetivos da pesquisa, como buscamos com nosso trabalho perceber a realidade da escola e do ensino de História se faz necessário o registro das vozes que vivenciam e constituem essa realidade, ou seja, é preciso os ouvir se quisermos compreender esses sujeitos e analisar essas entrevistas se pretendemos retirar essas vozes do esquecimento e compreender o papel desses sujeitos dentro do cenário da educação. Além disso, as entrevistas fazem-se fundamentais como afirma FREITAS (2002), enquanto mecanismos de criação de fontes históricas, que podem ajudar na pesquisa.

Para além de ampliar as possibilidades de fontes históricas, a História Oral representa a oportunidade de um trabalho democrático, que modifique discursos públicos e midiáticos e possibilite dar vozes aos excluídos e marginalizados que raramente são ouvidos na sociedade.

Porque buscamos fontes orais? Porque trabalhamos com elas? Não só porque as pessoas que entrevistamos possuem informações de que precisamos, que nos interessam. É mais do que isso. É porque há uma relação profunda, uma relação muito intensa, entre a oralidade e a democracia. Todos os meios de comunicação, do scanner ao computer, excluem uma parte da humanidade. Há pessoas que não sabem escrever ou ler; há pessoas que não manejam o computador, porém a voz, a oralidade, é um meio de comunicação que todos os seres humanos possuem e, de alguma maneira, controlam. Então, quando buscamos fontes orais, as buscamos em primeiro lugar porque na oralidade encontramos a forma de comunicar específica de todos os que estão excluídos, marginalizados, na mídia e no discurso público. Buscamos fontes orais porque queremos que essas vozes- que, sim, existem, porém ninguém as escuta, ou poucos as escutam- tenham acesso à esfera pública, ao discurso público, e o modifiquem radicalmente. (PORTELLI, 2010, p.2)

Nós buscamos fontes orais pelos mesmos motivos que afirma PORTELLI (2010), porque acreditamos que os membros que formam a escola tenham uma História que deve ser conhecida, que a seu modo, possuem táticas de resistência e que de algum modo tentam superar as barreiras educacionais cotidianas impostas pelo sistema educacional vigente. E que suas vidas e ações têm repercussões no meio social em que estão inseridos, pois como afirma PORTELLI (2010, p. 3) “a subjetividade, os sentimentos, as paixões são coisas de História que talvez sejam mais importantes do que as coisas da política; são uma coisa mais funda,

mais radical, que faz parte do sangue e das veias das pessoas com quem falamos.” Nesse sentido, acreditamos que as histórias pessoais e profissionais desses sujeitos serão imprescindíveis para uma compreensão mais profunda da realidade do ensino de História e da escola pública.

Dessa forma, nosso objeto de estudo é o ensino de História e a escola da rede pública brasileira e a possibilidade de sua contribuição na formação de cidadãos críticos e ativos. Nosso recorte espacial e temporal apresenta especificidades. No primeiro capítulo fizemos uma análise teórica e geral da educação, do surgimento e das transformações da escola como espaço detentor de saber e poder.

Assim, o primeiro capítulo apresenta algumas questões que abrangem grande parte do universo escolar, e desse modo tem apenas um valor estatístico relativo. O recorte temporal também apresenta avanços e retrocessos, pois embora este trabalho esteja em um diálogo com o presente, buscamos fazer o devido contexto histórico da escola e do ensino de História para entendermos seu desenvolvimento procurando compreender o que é hoje e como funciona. Nesse sentido, sabemos que essa pesquisa de modo geral tem um caráter analítico e relativo, mas que apesar disso não diminui a sua relevância.

No segundo capítulo também fizemos uma discussão teórica, mas abordamos a formação docente e o ensino de História, pois acreditamos que para que o ensino de História possa ser um espaço de reflexão, crítica e de criação é necessário que o intermediador entre o saber acumulado e os alunos permita e contribua nesse processo de construção de conhecimento. Para tanto, analisamos as políticas públicas que nortearam a formação dos professores de História no Brasil, bem como as concepções teóricas que guiaram essa formação e especialmente as barreiras que dificultam a sua atuação para transmissão e construção da disciplina de História e analisamos também as transformações pelas quais passou a disciplina até hoje, especialmente a partir das políticas públicas pensadas para o ensino de História.

No terceiro capítulo apresentamos questões mais específicas, pois analisamos o ensino de História na prática em duas escolas da rede pública de ensino. O recorte espacial desse capítulo é, portanto a cidade de Picos, onde as duas escolas analisadas se localizam e o recorte temporal é o tempo presente. As duas escolas analisadas são a Unidade Escolar Miguel Lidiano e o Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, ambas são escolas estaduais públicas de Educação Básica e permitiram percebermos como os professores e alunos veem a escola e o ensino de História. A importância que atribuem a esse ensino e a consciência histórica que se constrói nesse processo.

Para tanto, embora tenhamos utilizado ao longo do trabalho nossas fontes orais, é nesse capítulo que essas vozes se tornaram o alicerce de nossa escrita. As fontes orais foram coletadas por meio de entrevistas a membros que compõe as referidas escolas analisadas, fizemos roteiros para nos guiar durante as entrevistas, mas eles serviram apenas como base inicial, pois as gravações ocorreram de forma fluída, na medida em que acreditamos assim como FREITAS (2002), que as entrevistas não devem ser engessadas e os roteiros devem apenas nortear o caminho e a relação com o entrevistado.

Nossas entrevistas foram realizadas durante a construção da pesquisa e antes de iniciarmos as gravações sempre conversávamos e buscávamos deixar os entrevistados a vontade. Também mesmo antes de iniciarmos a entrevista, entregávamos o roteiro com as perguntas para que tivessem um primeiro contato com o tipo de pergunta que seria feita e assim ficassem mais tranquilos para responder. No entanto, durante a entrevista, de acordo com o pensamento e a ideia que o entrevistado apresentava, muitas vezes, surgiram novas perguntas e os mesmos respondiam serenamente.

A exceção dessa tranquilidade se fez presente em algumas das entrevistas com os alunos do Ensino Fundamental II da Unidade Escolar Miguel Lidiano e especialmente com um aluno da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que aparentaram sentir-se avaliados, por isso, buscando o máximo possível de falas fiéis à realidade permitimos que alguns alunos lessem e respondessem as questões do roteiro impresso e só depois fizemos a gravação, embora um pouco engessados isso permitiu aos alunos que antes demonstraram-se receosos em participar conseguissem opinar e contar suas versões sobre a escola e sobre o ensino de História.

Nossos entrevistados foram gestores, professores e alunos da Unidade Escolar Miguel Lidiano e do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins. Os gestores entrevistados da Unidade Escolar Miguel Lidiano, foram à diretora da escola: Islândia Cleide de Sousa Araújo, e a coordenadora, Maria Milvia Gomes de Sousa, por sua vez, no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins entrevistamos o coordenador pedagógico: André Ferreira Bezerra e tentamos entrevistar a diretora da escola, Irai Silva de Moura. Contudo, a mesma sempre estava ocupada e indisponível em todas as nossas tentativas.

As vozes da gestão de ambas as escolas foram imprescindíveis para conhecermos mais a realidade educacional que suas instituições de ensino vivenciam, também para conhecermos mais sobre o cotidiano dessas escolas, sobre as propostas pedagógicas que guiam os membros que trabalham nelas e principalmente percebermos como a gestão entende e o que faz sobre o papel da escola na formação cidadã de seus alunos.

Entrevistamos somente dois professores de História porque cada escola pesquisada conta apenas com um professor para essa disciplina. Na Unidade Escolar Miguel Lidião entrevistamos a professora, Maria de Lourdes dos Santos Gomes e no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, o professor Rivaldo Valdomiro Campus. Suas entrevistas guiaram nosso entendimento de como o ensino de História tem sido aplicado na prática e suas visões permitiram ampliar nosso olhar sobre os desafios e enfrentamentos diários dos professores de História na construção de um ensino concientizador.

Na Unidade Escolar Miguel Lidião entrevistamos 4 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e 1 aluna da VII etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins entrevistamos 4 alunos do 3º ano do Ensino Médio. O critério para escolha dos alunos partiu da concepção de que queríamos alunos do último ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e da VII etapa do EJA que também equivaleria ao 3º ano do Ensino Médio, pois já teriam uma visão mais completa sobre a disciplina. O segundo ponto é que pedimos aos professores que indicassem nomes de alunos que se destacavam na disciplina tanto pela participação, como pedimos nomes de alunos que apresentavam bastante desinteresse pela disciplina de História.

Nosso objetivo com esse contraste era perceber se o interesse ou o desinteresse pela disciplina refletiria na construção de uma consciência histórica pelos alunos. Contudo, solicitamos que os professores não identificassem quais alunos se destacavam por interesse ou por desinteresse, mas apenas seus nomes, pois o objetivo não era julgar ou selecionar alunos, mas apenas ter um olhar mais abrangente da visão dos estudantes, mesmo dentro de um número pequeno de entrevistados. Nossa ideia inicial era entrevistar 3 alunos com bom desempenho e 3 alunos desinteressados em cada escola, o que totalizaria 12 alunos entrevistados.

No entanto, um terceiro critério terminou por moldar nossa seleção. O desejo dos próprios alunos em participar das entrevistas. Assim conseguimos apenas 9 alunos ao total. Todavia, acreditamos que a quantidade não interfere no resultado da pesquisa obtida, afinal não nos interessava montar uma tabela de dados quantitativos sobre esses alunos e sim buscar perceber o entendimento dos mesmos frente à disciplina de História e se já conseguem formar uma consciência histórica através desse ensino, e mesmo a percepção que eles apresentam sobre o papel da escola em suas vidas.

Foi, portanto, por meio dessas entrevistas e da História Oral que percebemos as relações entre teoria e prática no ensino de História e na formação desses estudantes dada à importância que os mesmos atribuem a disciplina de História e a escola.

CAPÍTULO I - ESCOLA: ESPAÇO DE PODER E INSTITUIÇÃO DE ENSINO

1.1 É a escola que transmite educação?

O ato de levar os filhos a escola é repetido a muitas gerações e ao longo do tempo se tornou um dever e uma responsabilidade da família e do Estado ter as crianças e jovens estudando na escola. Somos ensinados que é lá que a educação acontece e de lá sairá à transformação social que se deseja. O problema está no fato de que, o que se diz e o que se pensa sobre a escola está longe da realidade. Através de proclames do governo e da exaltação da mídia e principalmente do que é ensinado nas escolas somos levados a acreditar que as mudanças sociais e uma sociedade mais igualitária virão por meio da educação.

Educação essa que só é valorizada e entendida como tal quando ocorre dentro dos muros de uma instituição que sistematizaria o patrimônio histórico e cultural e o transmitiria por meio do ensino. Os próprios prédios físicos das escolas representam grande importância na ideia de escolarização e o saber considerado relevante e valorizado tende a se resumir ao saber escolar e ao ensino formalizado transmitido dentro do espaço físico da escola. Segundo a pesquisadora Rosário Carvalho, muitos trabalhadores rurais em diversos estados do Nordeste, que haviam estudado em locais improvisados, em escolas como cabanas ou igrejas, não valorizavam seu processo de escolarização. (CARVALHO apud NUNES, 2007, p.39). Assim a escola é entendida segundo a máxima como local que detém o conhecimento e os professores entendidos como os responsáveis pela transmissão da educação.

Contudo, não entendemos a educação apenas como um saber exclusivo do espaço escolar. Pois, como afirma LIBÂNEO (1994), a educação é tudo que nos forma enquanto pessoas, assim é tudo que nos é transmitido não só na escola, mas, também em casa, na rua e em todos os lugares onde aprendemos e socializamos com os outros. Segundo BRANDÃO (2007), a educação existe antes das instituições e não necessita de escolas para ocorrer. Desta maneira, “Não há uma forma única nem um modelo único de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante.” (BRANDÃO, 2007, p.9).

Nesse sentido, percebemos que a educação existia muito antes de se construírem escolas, e mesmo após sua existência, ela continua a ocorrer de forma contundente muito além dos muros escolares.

A educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. (BRANDÃO, 2007. p.13).

Dessa forma, compreendemos que todas as formas de transferência de saber, sejam saberes comunitários ensinados de modo livre a todo o grupo social a que se destina, sejam saberes formalizados transmitidos por sistemas centralizados de poder, destinados a um grupo restrito, constituem ambos exemplos de educação. Quando um grupo tribal ensina seus jovens a caçar, quando as meninas das tribos passavam por rituais que as transformavam em moças, quando uma filha aprende a receita do bolo da avó, quando o pai ensina a filha a dirigir, quando aprendemos a ler. Temos exemplos da educação acontecendo.

Como afirma BRANDÃO, a educação “aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 24). Assim a educação se dá através das socializações efetivadas pelas relações sociais e de produção (aprendemos fazendo e vendo outros fazerem). Aprendemos assim o que é necessário para sobreviver no mundo ao qual pertencemos de acordo com o modo de vida exigido para esse mundo. Segundo BRANDÃO (2007, p. 10), a educação é, pois, apenas mais uma prática social criada para responder a interesses colocados por determinados grupos sociais de acordo com o momento histórico-social produtivo presente.

A educação, portanto, enquanto um fenômeno social, não pode ser reduzida ao ensino formalizado e centralizado no espaço escolar, muito menos o “saber escolar” ser a única forma de saber valorizada. Pois, assim como a educação se dá de forma difusa e ampla, também as formas de saberes são múltiplas e o conhecimento não se restringe absolutamente ao conhecimento sistematizado transmitido nas escolas. Uma das maiores demonstrações de que os conhecimentos diferentes fazem-se necessários a diferentes sociedades, é o exemplo dado por chefes indígenas em uma carta de resposta a governantes dos Estados Unidos, quando na época propuseram que os índios mandassem seus jovens a escola dos brancos.

[...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa... Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como

caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (trecho da carta divulgada por Benjamim Franklim apud BRANDÃO, 2007, p.8-9)

Percebemos assim uma lição valiosa com a resposta dos chefes indígenas, grupos sociais diferentes têm diferentes concepções de educação. A educação considerada relevante para aquele grupo tem que ser útil a vida dos que dela desfrutem e para, além disso, mesmo dentro de uma mesma sociedade, educações diferentes serão mais ou menos importantes dentro do contexto social que estejam inseridas. Para um sujeito que trabalhe no campo, conhecer os cuidados com a terra é um conhecimento tão válido como as teorias científicas são para os acadêmicos. Assim precisamos partir do princípio que nenhum conhecimento é mais importante que outro e que a escola não detém com exclusividade o “saber”.

Isso não significa que desmerecemos a funcionalidade da escola, pois compreendemos a sua importância. A escola é o local destinado (ou deveria ser), a sistematizar o conhecimento aprendido pela humanidade ao longo do tempo e por transmití-lo por meio de uma educação formal as atuais gerações. Contudo, entendemos que assim como qualquer produto de uma sociedade de classes e heterogênea. Assim também é a escola. Ela atende a determinados interesses, onde o saber passa a ser selecionado e organizado. Onde se determina o que, como ensinar e para quem. É preciso, pois analisar seu surgimento e suas transformações, para compreendermos hoje sua forma de atuação e seu papel na nossa sociedade. Como afirma MARX (1993):

Por um lado, é preciso uma mudança das condições sociais para criar um novo sistema educacional. Por outro, é preciso um novo sistema educacional para que se possa mudar as condições sociais. Por conseguinte, é necessário partir da situação atual. (MARX apud NOGUEIRA, 1993, n.p)

Nesse sentido, precisamos compreender que a educação formal transmitida nas escolas não consegue abranger todo o conhecimento necessário ao ser humano e percebemos que nem mesmo o que muitas vezes é atribuído à escola ensinar chega a ser alcançado. Pois, como afirma a Dra. Regina de Fátima Magliori em seu depoimento no vídeo intitulado: “O que a escola precisa aprender, antes de ensinar”, disponível na internet:

[...] a aprendizagem às vezes depende de diferentes formas de ensino, isso significa que o ensino hoje precisa atender a possibilidade do desenvolvimento do ser humano

por inteiro com suas múltiplas dimensões, com seus múltiplos interesses. Isso é educar no século XXI e para isso existem as diferentes formas de aprender e não somente as diferentes formas de ensinar. [...] educação não é um sinônimo de escola, mas um processo que ocorre durante toda a vida. (MAGLIORI, Regina. O que a escola precisa aprender, antes de ensinar. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2TcPJMx3Wfo>> . Acesso em setembro de 2018.)

A mesma confirma nosso posicionamento de que a educação não é o mesmo que escola, e sim que é um processo que ocorre durante toda a vida. Ainda assim a escola é o local que se destina a recolher, sistematizar, organizar e transmitir o saber. Por isso, é uma instituição social atualmente impensável de não existir. Mas, para compreendermos o que poderia (e deveria) ser seu legítimo papel social, é preciso entender primeiramente quando e porque o saber foi colocado no interior dos muros dessa instituição de ensino e passamos a acreditar no poder de sua existência.

1.2 “As origens da escola e o controle do saber”: surgimento e as transformações da escola como espaço de poder.

Segundo a pedagoga ARANHA (2010), a educação faz parte da vida do homem desde os primórdios. Pois, ainda nas comunidades tribais, a autora demonstra que a ausência não significava a falta. Ou seja, não havia reis, não havia escrita, não havia escolas, não havia Estado. Contudo, haviam líderes respeitados como tais, havia uma organização oral por meio de leis e tradições repassadas oralmente e a educação ocorria de modo difuso, ou seja, tudo era ensinado e o ensino era para todos.

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve, portanto situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva. Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer. (BRANDÃO, 2007, p.20).

Assim nas aldeias, onde ainda não havia escolas, todas as situações entre as crianças e a natureza, ou entre as crianças e adultos, são situações de aprendizagem. Tudo que era um tipo de saber tinha também uma forma de ensinar. Havia, portanto, uma educação integral e

universal. Integral porque tudo era ensinado, desde as condições básicas para a sobrevivência, até os trabalhos que levariam a ocupações específicas. As crianças aprendiam com todos, não havia professores definidos. Aprendia-se a fazer pela observação e imitação. Era, pois universal, porque todas as pessoas tinham acesso a todo conhecimento disponível.

No entanto, com o surgimento da propriedade privada e a criação do Estado, o saber foi também privatizado, o ensino passou para a esfera do formal sistematizado e a forma de aprender padronizada, o ensino tornou-se limitado e a forma como seria repassado passou a ser conduzida.

Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle. Também no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber. (BRANDÃO, 2007, p.33).

Fez-se assim necessário um local de controle desse saber. Surgem assim as escolas. Nem tudo é mais ensinado. Nem todos podem aprender. Assim do modo desigual como surge à sociedade dita civilizada, surge à escola restringindo o ensino e sendo controlado por quem detinha poder de controlar os meios de transmitir esse saber.

A escola então como afirma ARRAIS NETO (2011), nasce em determinado momento para atender determinados interesses. Logo, em uma sociedade de classes ela vai atender aos interesses da classe que possui os meios de conduzi-la e segundo COSTA FILHO (2006), portanto, só será valorizada durante toda sua história quando se apresenta a essa classe adequada ao modo de vida e de produção daquele período.

Na antiguidade, a educação na Grécia era humanística e aristocrática. Era, portanto uma educação que se volta para valorização do ser humano e de suas virtudes, a valorização da mente e do corpo humano. O saber tinha muito importância para os filósofos. Contudo, era uma educação restrita. Nem todos tinham direito de aprender e poucos eram considerados aptos a ensinar. Havia o saber prático, que se ensina para que se faça em geral trabalhos braçais, os gregos chamavam de *tecne* e ficavam destinadas aos trabalhadores manuais, livres e escravos. E havia o saber que se ensina para que se viva, e seja um tipo de homem livre e se possível, nobre, que os gregos chamavam *teoria*. É este último saber, contudo, que para os gregos representava a educação, pois desenvolveria o homem livre e capaz de participar plenamente da vida da polis.

Dessa forma, a educação grega se restringia aos homens nobres, pois, eles poderiam usar seu tempo para refletir sobre os problemas sociais e criar soluções. Contudo, escravos e trabalhadores braçais não necessitariam ter esse tipo de educação, tendo em vista que sua função social era a subsistência e os meios de garantir a manutenção social na prática, enquanto a teoria ficava nas mentes avançadas dos filósofos. Os sofistas, por exemplo, sistematizaram o ensino e criaram o primeiro modelo de currículo escolar, iniciaram também uma forma de valorização do processo de ensinar, cobrando por suas aulas.

Roma, por sua vez aderiu muito do ensino da Grécia, mas tornou a educação mais pragmática, e mais útil para a vida cotidiana. Segundo BRANDÃO (2007, p.51), o ensino elementar das primeiras letras apareceu em Roma antes do século IV antes de Cristo, e o que equivaleria ao secundário teria surgido na metade do século III A.C e o ensino Universitário apareceria no século I A.C. Mas, durante quase toda a história romana a função de educar era de iniciativa privada. Só após o Cristianismo, por volta do século IV D.C. é que se espalhou pelo império romano a “schola publica”, mantida pelos cofres dos municípios. Foram os romanos responsáveis pela criação do “Direito” com suas formas e leis próprias. Outro destaque romano foi Quintiliano que elaborou uma educação preocupada com a individualidade do aluno e com a ludicidade durante o aprendizado, elementos próximos de alguns conceitos que são usados hoje pela pedagogia.

Roma também dividiu a educação em duas vertentes, uma oficina de trabalho para onde iam os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos. Outra a escola livresca, onde os filhos dos dirigentes do Estado, dos burocratas e negociantes iriam aprender a assumir suas futuras funções no comando do Estado. Roma também adotou dos gregos a ideia de que as conquistas se fortaleceriam com a educação. E junto com generais e sacerdotes iam também educadores para as terras dominadas fortalecer a conquista, esses, além de instruir os filhos dos soldados e funcionários romanos sediados entre os povos vencidos, tinham a possibilidade de espalhar entre os povos dominados a cultura dos próprios dominadores e vencê-los para além das armas, mas nas ideias. Assim apesar de não ser igualitária, na Antiguidade havia uma maior valorização da educação, porque esta se adequava ao modelo de vida que vivenciavam.

Por sua vez, segundo ENGUITA (1995), a escola na Idade Média apresentava um papel marginal, por representar uma inadequação ao modo de vida daquele período. Pois, o importante para os grupos sociais da época é que as crianças fossem educadas nas casas de outras famílias para que os laços familiares não atrapalhassem o processo de aprendizagem da

disciplina e da responsabilidade, compreendendo assim as relações sociais de produção e dependência necessárias à formação humana naquele contexto.

Em geral, a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que representava um papel marginal. Mas aqui queremos enfatizar outro aspecto. Em uma época em que as relações de produção são atravessadas de cima a baixo por relações sociais de dependência, a criança que é enviada como aprendiz-servente a outra família está aprendendo algo mais que um ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção. (ENGUIITA, 1995, p.107).

Nesse sentido, percebemos que naquele contexto medieval não havia uma divisão entre as diferentes formas de conhecimento, não havia limites na aprendizagem entre profissão e vida privada. Aprendia-se no ambiente doméstico, do mesmo modo que se aprendia no campo, e as socializações humanas constituíam as experiências práticas e os valores que as crianças aprendiam.

No entanto, com o fim da Idade Média, a escola passa a parecer como instituição agradável aos olhos da classe proprietária e, portanto passa a ser reconhecida como local oficial da educação e do saber. Segundo NUNES (2007), essa transformação tem relação com a nova concepção de infância que teria surgido juntamente com o discurso filosófico moderno nos séculos XVII e XVIII. Essa nova compreensão de infância justificava a criação de sistemas nacionais de educação ao transformar o olhar sobre a criança que deixava de ser entendida como um adulto em miniatura e criava a ideia de dependência pessoal.

Nesse período teriam surgido diversos especialistas da infância com inúmeras teorias e métodos para educar o corpo do ser infantil, que necessitava assim de um espaço fechado para planejar e desenvolver esse ser em construção. Esse local seria a escola. Assim ainda segundo NUNES (2007), a escola se tornava encarregada de formar novas gerações. Dessa forma a obrigatoriedade escolar se fez decretada pelos governos e sustentada por aparatos legais.

A instrumentalização da educação fez com que ela esgarçasse sua relação com uma noção de conhecimento que pressupõe a interlocução, a compreensão e a participação solidária das pessoas, dos grupos, das comunidades que conformam uma sociedade. O sujeito da educação acabou sendo reduzido a aluno. A educação se difundiu com medidas de cima para baixo e com a pressão das reivindicações populares pelo saber escolarizado, ao reconhecer que ele separava os que sabiam dos que não sabiam e que nunca saberiam se não tivessem garantido o acesso e a permanência na escola. (NUNES, 2007, p.43).

Nesse sentido, o surgimento da escola constituirá a crença de que a aprendizagem é feita na escola e não na vida e o processo de escolarização de toda a sociedade impôs que se construíssem políticas educativas e a legislação escolar, com seus conteúdos, espaços, saberes e poderes acabou por definir e limitar o contexto pedagógico.

Dessa forma, requeria-se a educação da criança para formar o adulto produtivo, claramente inserido nas práticas econômicas e sociais de uma ordem que valorizava a competência pelo mérito. Assim, o início da proliferação de indústrias e o surgimento do capitalismo marcam uma relação que perduraria por muito tempo. A relação entre escola e trabalho, segundo ENGUITA (1995), com o processo de industrialização exigia-se um novo tipo de trabalhador, perceberam então que a melhor forma de criar esses novos homens era moldando-lhes desde a infância.

A escola, então parecia como local perfeito para tal função, pois, além de controlar onde as crianças estavam e o que estavam fazendo (evitando assim futuros problemas para a ordem social) inculcava-lhes as características necessárias para serem futura mão de obra barata e que já viria disciplinada, obediente, pontual e dócil, ou seja, com as características necessárias para as fábricas. Mas, repassadas pela escola que era vista como instituição idônea.

A escola passou a ser vista assim como essencial para a classe burguesa, mas não pelo ensino transmitido a classe trabalhadora, pois se ensinava apenas o necessário para ser útil ao mundo do trabalho, e sim por formar nas crianças hábitos e comportamentos adequados as empresas.

Os pensadores da burguesia em ascensão receitaam durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir o seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis. (ENGUITA, 1995, p.110).

Assim a burguesia e o Estado que tinham o capital para construir os espaços educacionais tornavam as escolas como preparatórios para as fábricas e isso não era entendido como algo prejudicial, na medida em que os paradigmas de eficiência dessas organizações encontravam legitimidade na sociedade. A escola tinha que educar e a educação era o meio de atingir um fim. O fim em questão era uma colocação no mercado de trabalho e não o conhecimento humano.

Embora devamos e faremos algumas ressalvas que ocorreram frente às transformações sociais, especialmente na educação. Ainda não podemos negar que no século XXI ainda há uma forte relação entre mundo escolar e mundo do trabalho. Podemos perceber, por exemplo, que ainda é um olhar bastante atual a ideia de que a escola deve formar trabalhadores. Na fala de uma de nossas entrevistadas, a coordenadora pedagógica Maria Milvia Gomes de Sousa, da Unidade Escolar Miguel Lidião, afirma que “Pra mim um dos principais objetivos da escola é oferecer meios, condições e orientação para que o aluno, ele possa se desenvolver profissionalmente e também pessoalmente”.

Nesse sentido, cada vez mais são criados cursos profissionalizantes e técnicos voltados para formar trabalhadores para o mercado capitalista. Não que isso seja completamente ruim, pois uma das metas da educação é qualificar os sujeitos para conseguirem trabalhar e produzir com os recursos físicos e humanos disponíveis na atualidade. A questão é que muitas vezes esse se torna o principal objetivo das escolas e da educação, capacitar os alunos para atender a demanda do mercado de trabalho. E quando essa se torna a meta, perde-se de vista o que deveria ser o foco da educação, a formação intelectual e humana necessária para o exercício pleno da cidadania.

Dessa forma, acreditamos sim que o conhecimento necessário a essa formação humana e intelectual poderia e deveria ocorrer nas escolas. E ocorre. Mas, em geral em escolas que a classe detentora de poder tem acesso, justamente para que as gerações futuras da elite consigam sempre manter e aperfeiçoar um sistema que favorece as classes enriquecidas por meio de articulações e meios que os mantém no controle social, político e educacional do sistema.

Assim muitas escolas conseguem ensinar e sistematizar o conhecimento para que a educação atue em plenitude. A questão é que no geral isso ocorre em escolas onde o acesso é caro e limitado e justamente onde a grande maioria dos indivíduos de baixa renda estudam essa possibilidade é restrita devido as inúmeras barreiras econômicas, estruturais e humanas. Contudo, veremos que a educação plena pode e deve ocorrer em todo ambiente escolar. Isso vai depender das ações e das práticas escolares e educativas que possam ser escolhidas em detrimentos de outras.

1.3 O papel da escola na formação do cidadão.

Entre os muitos significados da palavra emancipação, é para nós extremamente caro o conceito de “tornar-se livre” ou “independente”. Ou mais precisamente atribuindo o

significado de TONET (2005), emancipar é libertar. Acreditamos precisamente que o objetivo da escola enquanto um local que armazena e organiza o conhecimento social, deveria ser permitir que os alunos tenham acesso a esse conhecimento, lhes forneça as bases e ferramentas para que eles consigam sistematizar esse conhecimento (argumentar de maneira crítica e reflexiva sobre o que aprenderam) e por fim tenham liberdade de usar esse conhecimento agora sistematizado para diluir as barreiras da desigualdade social e assim a educação possa servir a transformação social para além do discurso secular sobre essa projeção, ao formar seres humanos livres, sendo aptos a exercer sua cidadania.

No entanto, se a escola poderia servir a esse propósito grandioso, ela também pode e, muitas vezes o faz, indo na direção contrária e colaborando para a manutenção do sistema social vigente, e perpetuando assim as desigualdades. Pois, segundo a autora FREITAS (1998), a escola é uma peça chave na reprodução e legitimação da cultura dominante que em suma, é quem dita às regras de comportamento e conhecimento, portanto diferentes classes sociais recebem educações distintas a se encaixar com a posição que irão ocupar no sistema. Segundo XAVIER (2007), a escola funciona como uma agência do Estado e, é, portanto um veículo de afirmação de um determinado modelo de educação que é também adequado ao projeto político do governo que o institui.

Percebemos assim que não existe educação universal e nem escola universal, ambas existem em um local e um tempo e vão atender as necessidades desse local e tempo determinados, a questão é que em uma sociedade desigual os interesses que tendem a ser sanados são os da classe que detém os meios de produção, comunicação e transmissão.

O Estado não poderá representar todos os grupos sociais, em especial a maioria marginalizada das conquistas culturais, por mais boa vontade, esforço e perspicácia que seja dotado. Assim, acabará por projetar em toda comunidade a maneira como vê o país, bem como os problemas que o afetam mais de perto; quando muito-e isso também não fará senão agravar o problema- desenvolverá atitudes assistencialistas. Tal circunstância levará o Estado a utilizar a escola como forma de controle social conservador. (SAVIANI, 2007, s/p.).

Dessa forma, obviamente existem dois tipos de escola em nossa sociedade, e aquela a que a maioria não tem acesso, no geral, funciona e executa o que deveria ser de fato o papel da escola fornecendo o conhecimento necessário para formação humana e intelectual e promovendo o desenvolvimento das capacidades críticas dos que estão inseridos nesse local. A escola pública, por sua vez, que deveria efetivamente ser um campo fértil onde a emancipação social teria possibilidade de colher frutos, pois é ali onde a má distribuição de renda é visivelmente sentida, tendeu por muito tempo, enquanto uma prática social, a

reproduzir tipos de sujeitos sociais acrílicos e passivos. Isso é tudo que devemos evitar. Para tanto é preciso conhecer nossa História e refletir sobre a mesma, pois a reflexão é o primeiro passo para a ação.

Segundo NUNES (2007), a escola hoje em qualquer cidade ou município brasileiro é uma expressão atualizada de uma matriz pedagógica que foi elaborada no século XVII, com a criação do método simultâneo, no qual o professor ensina a todos os alunos ao mesmo tempo, o mesmo conteúdo, ou seja, para a autora, a configuração escolar adotada na atualidade, na verdade, é muito antiga. Não que a instituição escolar em si tenha permanecido a mesma, pois sabemos que a escola hoje é fruto da cultura ocidental moderna, existe um tempo, métodos, práticas específicas para cada etapa de ensino e a obrigatoriedade escolar é sustentada e decretada pelo próprio governo e ainda que enfrente problemas estruturais e financeiros a escola pública continua existindo, e sendo um dos espaços indispensáveis a uma sociedade que pretende buscar lutar contra as desigualdades sociais.

Além disso, no âmbito da educação escolar a busca por um ensino de qualidade se transformou em reformas e políticas educacionais, que desde a década de 90 fizeram o sistema educativo passar por um amplo ajuste. Dessa forma, o processo de universalização do direito a educação escolar no mundo e a própria ampliação do acesso à escola pública no Brasil contribuiu na modificação de um sistema educacional elitista e possibilitou o surgimento de escolas acessíveis a pessoas pobres e excluídas anteriormente.

Assim foi possível vislumbrar as desigualdades do sistema escolar e os diferentes tipos de acesso ao conhecimento. Ao escancarar a tamanha diferença no sistema educacional, inúmeras pesquisas passaram a ocorrer a partir da década de 1960 acerca das relações entre sociedade, escola, cultura e poder político. A partir daí inúmeras discussões a respeito do que deveria ser selecionado e dos diferentes conhecimentos a serem transmitidos passaram a estar em foco, conhecimentos esses que deveriam representar os diferentes setores sociais, valorizar e respeitar as diferenças culturais dos alunos. Todas essas questões passaram a ser consideradas na elaboração dos currículos, livros e materiais didáticos que difundiriam o saber, especialmente de História.

Nesse sentido, inúmeros documentos produzidos nos governos democráticos como a Constituição 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 1998 contribuíram na construção de políticas públicas que produziriam novas mudanças curriculares na década de 2000 e que permitiriam a composição de um novo tipo de escola. Uma escola dotada de uma dinâmica própria com currículos abrangentes e humanizados e que poderia ser símbolo de resistência

frente às desigualdades sociais. Segundo os novos currículos escolares, os saberes, hábitos, valores e ideias que podem ser debatidos em nossas escolas na atualidade podem fornecer o conhecimento necessário para formação intelectual e humana de nossos alunos e assim formar cidadãos capazes de modificar as estruturas sociais.

Como afirma a professora de História da Unidade Escolar Miguel Lidião, Maria de Lourdes dos Santos Gomes, o valor da escola estaria justamente na transformação social e humana dos estudantes:

Eu acredito que a escola é um espaço de transformação social. Primeiro porque ele transforma a mente. Tem até umas aulas de sociologia que a gente fala sobre isso, quando a gente pensa em escola como espaço de transformação social a gente imagina que o aluno se forme e tenha uma boa profissão, tenha bom emprego e assim ele vai ascender socialmente. Então tem essa perspectiva, mas tem principalmente a mudança de postura, de visão de mundo, que eu acho que essa é muito mais válida que ascendência social econômica. A partir do momento que o aluno frequenta um espaço escolar ele tem uma visão de mundo diferente, mais ampla, mais crítica. Ele se socializa melhor, consegue resolver situações do cotidiano melhor. Ele tem uma postura mais sociável. Então é dessa maneira que acredito que é o grande valor da escola, é promover essa transformação no ser humano. (GOMES, 2019).

Dessa forma, a escola tem assim a possibilidade de ser o local que sistematiza o conhecimento histórico e cultural produzido pela humanidade e difunde esse conhecimento entre os futuros responsáveis por nossa sociedade e pode assim contribuir na formação de cidadãos críticos e de uma sociedade menos desigual. No entanto, isso só será possível a depender de fatores internos e externos do ambiente escolar. Primeiramente das condições físicas, materiais e humanas dessa escola.

A própria atuação efetiva do Estado é indispensável, pois deve primeiramente garantir elementos básicos para que o ensino possa ocorrer: como a manutenção dos repasses financeiros necessários a escola, a garantia da merenda escolar, e do espaço físico adequado e higiênico aos membros da escola, a garantia do quadro de professores completo e remunerados de forma correta, a manutenção dos materiais necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Todas essas questões que sabemos, muitas vezes, não funcionam de forma adequada, e, portanto, ainda que a equipe gestora da escola, juntamente com professores se dedique muito para uma educação emancipadora, dificilmente terão um bom resultado.

Podemos citar como exemplo, algumas das dificuldades enfrentadas pela Unidade Escolar Miguel Lidião, a referida escola localiza-se de no bairro Junco, na Rua Lírio Baldoíno na cidade de Picos e foi fundada em 1967, e até o ano de 2014, nunca havia passado por nenhuma reforma. Contudo, a estrutura física da mesma estava totalmente deteriorada, o

telhado completamente danificado, a fiação elétrica totalmente prejudicada e as paredes completas de rachaduras, toda essa condição já colava em risco a própria segurança física dos membros da escola. Assim, depois de muita insistência por parte da gestão da escola, a reforma foi iniciada em 2014. A previsão é que fosse concluída em um ano, ou dois no máximo. Até lá a escola funcionaria provisoriamente em outro prédio do Estado, assim os membros da Unidade Escolar Miguel Lidiano se transferiram para as dependências do Centro de Convivência SASC - Secretaria da Assistência Social e Cidadania, que se localiza no Bairro Pedrinhas, Picos PI.

No entanto, várias paralisações ocorreram durante esses anos e a reforma nunca foi concluída. Para complicar ainda mais a situação, no final do ano de 2017, um engenheiro do Estado condenou o prédio do SASC e pediu que a escola se transferisse novamente para outro espaço físico, foi cedido então a parte de trás onde anteriormente funcionava exclusivamente a Universidade Estadual do Piauí. Hoje o referido local se divide entre a UESPI (na parte da frente do espaço e na parte de trás funciona a escola). O referido imóvel localiza-se no bairro Junco, na cidade de Picos, onde a escola funciona atualmente.

Com essa nova transferência à evasão escolar aumentou ainda mais no ano de 2018. Segundo a gestão da escola, o Estado os assegurou que a obra seria concluída em junho de 2018. Não foi e a escola continua a funcionar no ano de 2019 em um local provisório, onde não há plenas condições para o desenvolvimento do ensino. A própria diretora da Unidade Escolar Miguel Lidiano, Islândia Cleide de Sousa Araújo, reconhece a barreira vivenciada na sua instituição devido à falta de um local adequado para o funcionamento de sua escola.

Infelizmente a nossa escola como eu já coloquei antes ela vem passando por um problema seríssimo de estrutura. Não temos um laboratório, não temos uma biblioteca onde o aluno possa estudar tranquilamente, onde o professor possa utilizar. Mas, assim mesmo eu noto que os professores inclusive agora esse mês a professora de história juntamente com os alunos da residência pedagógica de história. Eles têm trabalhado as olimpíadas de história. Montam uma equipe de estudo, no refeitório ali ao lado. Então assim existe apesar de todas as dificuldades, eles estão tentando vencer essas barreiras. (ARAÚJO, 2019).

Apesar do enfrentamento que todos os membros da escola encaram para vencer essas dificuldades como apontou a diretora Islândia, obviamente o processo de ensino-aprendizagem é amplamente prejudicado devido a essa estrutura totalmente improvisada. A escola não pode fornecer a seus alunos uma biblioteca, uma sala de informática e até mesmo as crianças não praticam atividade de educação física porque não tem um espaço propício para tal.

Outro fato que demonstra como a participação ou omissão do Estado interfere em que tipo de escola pública nós teremos, e que atingiu não só as duas escolas analisadas, a Unidade Escolar Miguel Lidião e o Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, mas todas as escolas estaduais no ano de 2018 foi à greve dos professores do Estado, que durou 77 dias e fez com que as escolas perdessem quase 50% dos dias letivos de um ano escolar. Logicamente, a greve é uma consequência dos baixos salários e das péssimas condições a que os docentes são submetidos. Mas, a falta de aulas inevitavelmente prejudicam especialmente o alunado e as possibilidades de que a escola seja o tão sonhado local de emancipação social. Assim se faz necessário à colaboração entre Governo, Estado e Municípios, é, pois, substancial o apoio dessas esferas as escolas públicas para que elas funcionem.

Contudo, o material humano é também indispensável, pois a escola sem eles é apenas pedra e cimento. O conhecimento, o ensinar e o aprender dependem necessariamente das pessoas que lá estão. Alunos, professores, gestores, porteiros, merendeiras, zeladores, secretarias. Todos que compõe a escola. Todos que fazem e que são a razão dela existir. Primeiramente tem que ser dados a esses totais condições de existência, permanência e assistência as suas necessidades, e em um segundo ponto se a escola vai ser um local capaz de contribuir na formação de cidadãos e, por conseguinte, na emancipação social vai depender das escolhas dos gestores e professores, dos membros que nela atuam. Vai estar condicionado as práticas pedagógicas e sociais escolhidas, à participação ou omissão da escola frente a algumas decisões tomadas, e vai depender da própria cultura escolar exercida. Por isso acreditamos no papel do ensino de História na construção de uma escola emancipadora.

Nesse sentido, a escola é um espaço dotado de uma dinâmica própria que pode ser usado para pensar estratégias de dominação e resistência, pois, para além dos currículos ela própria realiza um trabalho de seleção, reorganização e produção dos saberes. Assim dependendo da importância, espaço e autonomia que a escola permite aos professores e alunos ela pode contribuir na realização da educação como fonte para transformação social. Não que ela sozinha o possa fazer, como afirma o coordenador pedagógico do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, André Ferreira Bezerra, a escola pode ser um espaço de transformação social:

Através da propagação do conhecimento, do conhecimento formal. Então a gente enquanto gestor, enquanto educador essa é uma carga muito pesada e a gente acaba ficando sobrecarregado, então uma relação família escola pra amenizar as partes, mas a gente vê quando chega na prática se sobrecarrega a escola, se exige da escola algumas coisas que é da família, por isso que essa transformação social ela acontece por conta da propagação do ensino, mas quando se trata mesmo sobre mudança do

entendimento, mudança de pensamento, mudança de comportamento a gente percebe que a escola sozinha ela não consegue fazer essa transformação, porque o que é cultural, de dentro de casa, da comunidade onde os alunos vivem é mais forte do que esses momentos que eles ficam na escola. Essa transformação social ela acontece só em partes na escola porque foge um pouco daquilo que a escola pode fazer, a escola não pode mudar o meio que o aluno vive, mas através daqueles momentos que o aluno está na escola, a escola pode influenciar ele a querer criar e desenvolver opiniões e conceitos diferentes da sua realidade. (FERREIRA BEZERRA, 2019).

Dessa forma, a escola não pode sozinha transformar a sociedade, mas pode dar as ferramentas necessárias para que os sujeitos sociais a façam e acreditamos que o primeiro passo é possibilitar um ensino de História que permita ao aluno participar do processo de construir História. O ensino de História deve ser, portanto, um espaço de reflexão, crítica e criação e é sobre isso que debateremos no segundo capítulo.

CAPÍTULO II- FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 O ensino de História como disciplina escolar.

Segundo CERRI (2007), a partir de quando se definiu o amplo fenômeno social do ensino de História como um objeto de pesquisa, diversas linhas de pesquisa começaram a surgir de tal temática, a maioria referente ao ensino escolar da disciplina. Esses estudos se difundiram a partir da redemocratização na década de 1980. E os primeiros textos chamados de História do Ensino de História foram trazidos pelos trabalhos de Elza Nadai e Circe Bittencourt nesse período. De lá para cá essa preocupação se estruturou como linha de pesquisa tanto para pesquisadores, como para professores pesquisadores. Pois, essa área pode oferecer contribuições na elaboração de políticas públicas, que busquem inovar o ensino e torná-lo na prática emancipador. Para tanto, é preciso que procuremos insistentemente não apenas ouvir os discursos, é preciso produzi-los, refleti-los e torná-los ação.

Nesse sentido, buscamos analisar um pouco mais a historicidade do ensino de História, para entender os problemas e possibilidades que apresenta enquanto disciplina escolar. Segundo NADAI (2009), a História como disciplina escolar autônoma teria surgido no final do século XIX, na Europa, imbricada pela constituição das nações modernas e por movimentos de laicização da sociedade. Essa História adotava o método científico e a concepção positivista e privilegiava-se um novo sentido para a História. Onde esta deveria favorecer o progresso da humanidade por meio de textos, fontes e monumentos que deveriam reconstituir o passado ao investigar as origens da civilização, ao mesmo tempo em que se pensava nas mudanças que levariam ao progresso da sociedade.

Assim sua função tanto como ciência histórica e como disciplina era reconstituir o passado tal como era e apresentar os heróis e os feitos marcantes desses. Os temas relevantes eram políticos e econômicos e o objetivo era lembrar os nomes dos grandes homens da História, as datas de seus feitos e os locais desses eventos. O ensino de História no Brasil adotou essa visão europeia de “História”.

De geração em geração, a Ciência Histórica foi sendo moldada a partir de suas influências e diálogos, sobretudo com o contexto da Europa, amadurecendo um modelo de sociedade a ser implementado, a partir de conceitos formados estranhamente ao nosso território, tais como: Civilização, Progresso, Ordem. Estas referidas influências constituíram uma visão da História (disciplina) como o espaço de demonstração de um sentido único para a humanidade, um caminho civilizatório com características brancas, europeias, masculinas, um padrão que se pensava adequado ao Progresso. Uma ciência capaz de sobrepor-se ao conhecimento

religioso e constituir as principais vias de solução dos problemas das sociedades (COE, 2016, p.164).

Dessa forma, o projeto de ensino de História no Brasil do século XIX até a Proclamação da República era consolidar ideias de uma nação, celebrar o feito de heróis e silenciar a História dos vencidos. O ensino de História do Brasil era interligado a História europeia e não havia destaque para se pensar com protagonismo a própria História Nacional. A disciplina consistia em preparar as elites para o exercício do poder e do controle demonstrando como os “grandes homens” haviam feito antes deles.

Assim, programas, currículos e produções didáticas abordavam quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação. Procurava-se criar uma identidade comum para construir a tal nacionalidade brasileira, privilegiando os traços brancos e europeus e deixando de fora setores etnoculturais que se distanciassem da nação civilizadora, branca, europeia e cristã. Dessa forma, o negro e as populações indígenas foram engolidos por uma História que os colocavam como cooperadores dos civilizadores europeus, ou simplesmente silenciava seu papel.

Desse modo durante o período monárquico e republicano a preocupação da História era construir uma nacionalidade brasileira e uma identidade patriótica. Era preciso, pois criar uma identidade única em um povo que havia se constituído de brancos, negros e índios, mas não se destacava o papel desses dois últimos grupos e se omitia suas histórias especialmente de subalternidade e exploração. Segundo ABUD (2007), o conhecimento histórico escolar estava imbricado pelo conhecimento histórico científico e os primeiros historiadores pensavam o Brasil como parte da civilização ocidental, que era fruto de uma cultura europeia transportada para os trópicos.

Há razões históricas para a permanência da concepção que atribui exclusividade à participação da ciência de referência no conhecimento histórico escolar. A criação do Colégio Pedro II, a primeira escola secundária do Brasil, introduziu a História como disciplina escolar. Paralelamente, a História acadêmica se iniciava, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. As duas instituições, criadas durante a regência de Pedro de Araújo Lima, iniciaram suas atividades no mesmo ano de 1838, incumbidas que estavam de colaborar para a consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para o estabelecimento de uma identidade para o país. E, se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cuidava de estabelecer os paradigmas para a construção da História Brasileira, o colégio tratava de transformá-los em programas de ensino. (ABUD, 2007, p.108)

Essa construção no espaço escolar se deu segundo NADAI (2009), por meio da dissimulação das desigualdades sociais e da institucionalização de uma memória oficial. Memória essa em que as classes não dominantes não se identificavam, mas também poucos tinham acesso ao ensino primário e raramente ao secundário.

Segundo SIQUEIRA (2003), a partir da Constituição de 1824 o ensino primário foi considerado público e um direito de todos. Mas, apesar disso, apenas as classes dominantes tinham acesso aos estudos, especialmente ao ensino secundário. E já a introdução nas Universidades só viria a ocorrer no século XX. A partir da Proclamação da República o foco era formar cidadãos patriotas e orgulhosos de sua nação democrática e livre, era preciso inculcar a História da Pátria e de uma unidade nacional, foi nesse momento que transformaram, por exemplo, o Tiradentes em herói nacional, sem destaque no período monárquico e quando muito um desordeiro do sistema. Assim, segundo OLIVEIRA, “por quase todo o século XX, o currículo do ensino de história restringiu-se aos estudos das ações dos ditos “grandes heróis da pátria” contextualizados pelos acontecimentos político-econômicos do Brasil e da Europa”. (OLIVEIRA, 2016, p.170)

Durante a década de 20 marcada por mudanças na política nacional, diversas reformas educacionais passaram a ser pensadas, assim devido à ascensão da escola dos Annales em 1929 na França e sua influência na construção das matrizes curriculares, a forte tendência das escolas técnicas e profissionalizantes moldariam a criação de um novo tipo de ensino. Na década de 30 os currículos sofreram algumas mudanças, entre propostas para uma educação humanística e/ou científica, a História passou a ser responsável pela formação do homem moderno. Mas, ainda assim manteve-se nessas reformas programas curriculares nos quais a chamada História Geral ocupava predominância em relação à História Nacional.

Contudo, segundo NADAI (2009), a História só deixaria de servir como legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa no qual se formava a elite cultural e política do país, após a Segunda Guerra Mundial, pois, ao mesmo tempo, que chegava ao fim a hegemonia da Europa no mundo, evoluía-se as ciências sociais em geral. Segundo PINSKY (2009), no Brasil ao final dos anos 50 ampliou-se a preocupação com as ciências da sociedade, devido, as chamadas “reformas de base”, mudanças exigidas por diversos setores da classe média que lutavam por modernizar e democratizar a divisão das riquezas no país.

Modificava-se assim a própria constituição do discurso histórico e renovava-se a produção historiográfica e a forma de se ver a História que deixava de ser encarregada de julgar os períodos passados.

Ainda de acordo com SIQUEIRA (2003):

Durante as décadas de 50 e 60 foram estabelecidas novas expectativas em relação ao ensino de história, os conteúdos foram selecionados e influenciados por historiadores estrangeiros; neste contexto de pós-guerra, os debates foram colocados no âmbito da escolarização, as pressões intensificaram essas perspectivas e a história foi entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos de cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Com a Ditadura Militar, foi oficializado o ensino dos estudos sociais nas Escolas brasileiras, ou seja, a historiografia foi repensada. Ficando os específicos da História destinados somente ao segundo grau. (SCHIMIDT e CAIINEL, 2004, p.11). Desta forma, nota-se que o ideário da educação nesse período baseava-se também em um desenvolvimento econômico mediante o controle da Segurança Nacional. (SIQUEIRA, 2003, p.03).

Dessa forma, a Ditadura Civil-Militar teria visto a disciplina de História como perigosa para aquele regime, no sentido de ser uma possibilidade de discussão e reflexão sobre a situação de autoritarismo e repressão pelo qual o país passava. Assim, para controlar e reprimir as opiniões e pensamentos dos cidadãos, as disciplinas de História e Geografia foram unificadas e passaram a ser Estudos Sociais, onde os conteúdos também eram controlados e o regime podia existir e coexistir com a educação ensinada nas escolas. PINSKY (2009), afirma assim que nesse período os manuais didáticos permaneceriam alienantes voltando o ensino de História para que os alunos decorassem nomes de heróis e de feitos e a História adquiria assim um caráter de fuga.

Ainda segundo PINSKY (2009), uma preocupação crítica com a História data da década de 70, quando os professores saindo das universidades iniciam um ensino mais preocupado com a sociedade. Essa preocupação chocava-se com os baixos salários, a desvalorização do professor e o despreparo dos alunos. É, portanto nessa década que os movimentos populares se posicionavam dando força ao andamento das reformas, apoiados mediante o crescimento das associações de historiadores, como a Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) que discutiam o ensino de História nesse momento de redemocratização e de outros locais de discussão e produção histórica, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Nessa perspectiva, essas associações buscaram um retorno das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares e em contrapartida, a extinção das licenciaturas de Estudos Sociais, que desqualificavam os professores de História e a profissão dos historiadores.

Contudo, é na década de 80 que temos uma transformação do modo de pensar História, influenciada pelo marxismo, pela Nova História, pela renovação dos livros didáticos e de diversos avanços acadêmicos e a retomada da disciplina de História, a mesma passa a ser pensada como espaço para um ensino crítico.

O sentido para o ensino de história no espaço escolar passou a ser repensado a partir dos seguintes contextos: primeiro, o processo de redemocratização vivenciado no Brasil na década de 80 que definiu novos objetivos e princípios para educação; segundo, as lutas dos movimentos sociais de negros e indígenas pelo reconhecimento de suas identidades e, por fim, a formação de historiadores norteados pelas novas correntes teóricas, nas quais as pesquisas históricas possibilitaram inserir novos temas, sujeitos e abordagens. Os três processos contribuíram, em seu conjunto, no repensar o ensino de história a partir da pluralidade dos sujeitos e das necessidades sociais que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural (OLIVEIRA, 2016, p.170).

Nesse sentido é na década de 80 que novos currículos passam a ser repensados, que ocorre a introdução de novos sujeitos sociais, até então ignorados, como a mulher, o negro e o índio. Notadamente essas modificações foram amplamente influenciadas pela Nova História Cultural, que trouxe a abrangência de temáticas a serem estudadas pela História, além, da ampliação das fontes e por tanto das possibilidades de se estudar História.

A década de 90 por sua vez é o momento dos inúmeros debates para a reformulação dos currículos escolares. Para além da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que difundiam os princípios da reforma curricular e orientavam o professor na busca de novas abordagens e metodologias, a década de 90, fora marcada também, pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores. Todos esses debates foram consubstanciados pelas leis e eventos que ocorreram posteriormente como a Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) de 1998.

Todas essas políticas públicas para o Ensino de História, resultantes da interação entre Estado e Sociedade foram respostas aos movimentos sociais e étnicos que despontaram desde a década de 70 lutando por seus direitos e produziram uma mudança curricular nos anos 2000. Uma das mudanças mais importantes e necessárias foi à inclusão na LDB da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Como nos esclarece OLIVEIRA (2016), sobre essa inclusão:

Nesse sentido foi promulgada em 2003, a Lei 10.639/2003 que acrescenta dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O primeiro artigo inclui no currículo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, por meio de temas como: o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, com a finalidade de estudar os processos de contribuição das populações negras na área social, econômica e política, relacionadas à História do Brasil. E o segundo artigo, que estabelece a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003). Em 2008, a lei nº 11.645/2008 é sancionada e passa a incluir também as populações indígenas

(BRASIL, 2008). A lei determina que o ensino deve basear-se em três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. O documento ainda orienta que os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal em todo o currículo, em especial nas áreas de artes, literatura e história. (OLIVEIRA, 2016, p.171).

Nesse sentido, percebemos que todos os debates sobre currículos para o Ensino de História no âmbito das políticas públicas para o estado brasileiro contribuíram para ampliar esse campo de ensino e aprendizagem e para romper com práticas homogeneizadoras e acríticas. Sendo assim, a disciplina de História, antes mero conjunto de informações descontextualizadas, passa a ser produto de uma cultura escolar relacionada com a criação de novos saberes e práticas educativas em diálogo com culturas não escolares. O que o aluno já sabe e o que ele vive no seu meio deve passar a ser valorizado.

Assim o objetivo do saber histórico escolar passa a ser constituído de tradições, ideias, e significados que dão sentido as diferentes experiências históricas e aos diferentes sujeitos históricos. E a relevância desse saber histórico escolar é reconhecido pela coordenadora da Unidade Escolar Miguel Lidiano, Maria Milvia Gomes de Sousa, ao afirmar que:

A História contempla vários campos então ela é imprescindível para uma instituição escolar. Ela faz com que tenhamos conhecimento da política, das artes, de uma situação de como começou a história do nosso Brasil e de outros países. Então é possível se situar em um mundo onde você tenha conhecimento daquilo que aconteceu. Hoje muitas coisas são consequências daquilo que vem desde tempos anteriores então é através da história que nós professores e alunos temos conhecimento de todo esse contexto histórico escolar. (SOUSA, 2019)

Dessa forma, o ensino de História ocupa um lugar estratégico não só no currículo escolar, mas como na definição do projeto político e cultural da sociedade. Selecionar o que da cultura, da memória e da experiência humana deve ser ensinado, especialmente do saber histórico é resultado dos conflitos, tensões e interesses dos diversos grupos que compõe nossa sociedade e assim a escola não pode mais ser pensada como um mero espaço de reprodução da desigualdade, pois tem relativa autonomia e eficácia própria da dinâmica cultural escolar. Desse modo, concordamos com a afirmação da professora de História, Maria de Lourdes dos Santos Gomes ao ver como função da História mostrar o nosso papel enquanto cidadão.

O ensino de História, a História propriamente dita, nos dias de hoje se faz mais urgente e necessária do que se pensa. O estudo da História tem a função principal de fazer com que a gente tenha uma visão crítica sobre a nossa sociedade e compreender qual nosso lugar no mundo, qual o nosso papel enquanto cidadão. (GOMES, 2019).

Nesse sentido, entendemos que assim como afirma MONTEIRO (2007), a História Ensinada pode ser um instrumento para as futuras gerações agirem no mundo, para ampliarem o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuarem e transformá-lo, pois como afirma o professor de História do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, Rivaldo Valdomiro Campos: “Através do conhecimento de História, o aluno pode ampliar a sua visão de mundo e o seu modo de atuação no mesmo”.

2.2 A formação de professores de História no Brasil.

Como apresentamos na introdução do presente trabalho, acreditamos que para que o ensino de História possa ser espaço de reflexão é necessário que o intermediador entre o saber acumulado e os alunos, permita e contribua nesse processo de construção de conhecimento. Contudo, primeiramente é preciso partir da ideia que compartilhamos com MICELI (2009), de que a escola e os professores não são os únicos responsáveis pela educação dos cidadãos. Como trabalhamos no capítulo anterior. A educação é um processo social amplo que se da em diferentes esferas sociais. O aluno, portanto, traz para sala de aula às bases de sua formação que foram adquiridas juntamente a sua família e nos diversos espaços sociais que frequenta.

O professor não é um herói em uma armadura flamejante, que vai salvar o mundo com a missão de ensinar por amor e levar educação independente das condições impostas. Ele é um ser humano como outro, com suas necessidades, suas falhas e suas limitações, e que precisa de remunerações justas, ambientes adequados, condições dignas e apoio para sua atuação. Percebemos, por exemplo, na entrevista realizada com a diretora da Unidade Escolar Miguel Lidiano, que muitas vezes, o processo de ensino-aprendizagem deixa a desejar, pela falta de investimento do governo na referida instituição. Ao afirmar que o espaço que os alunos e os professores dispõem se resumem basicamente as salas de aula. A mesma ainda discorre sobre a falta de material de apoio pedagógico da escola aos professores, mas abordando que essa falta não condiz com o desejo da gestão da escola:

Existe muito a desejar. A gente tenta dá o suporte no que se trata do material pedagógico, mídias. Infelizmente não depende só da escola depende também da SEDUC, de recursos e a gente ainda não dá esse suporte o tanto quanto o professor necessita, o que está ao nosso alcance à gente faz, mas eu acho que ainda falta muito. (ARAÚJO, 2019).

Salientamos assim que o professor de História, necessariamente como todos os outros precisam de toda essa conjuntura e também de autonomia. Autonomia não só na sua sala de

aula, mas no seu tempo de trabalho, para que possa produzir conhecimento e não apenas reproduzir o que consome da academia.

Segundo GASPARELLO (2007), a identidade do professor de História é definida pela experiência docente na prática cotidiana ao ensinar. Um trabalho envolto de teoria e prática que deve criar condições reais de aprendizagem de conteúdos históricos, para tanto se percebe que se a experiência docente define o professor, a sua formação é um aspecto fundamental na construção dessa experiência, que por sua vez é um processo constante de aperfeiçoamento e atualização. Percebe-se assim a necessidade de uma formação positiva e ampla, como afirma NADAI e BITTENCOURT (2009), na formação de professores, além, do contato com a realidade escolar é preciso aprofundar o conhecimento histórico e associá-lo às pesquisas educacionais. A História tem que ter autonomia, ser socialmente necessária e tecnicamente ensinável segundo as autoras.

Essa ideia é correspondida por FONSECA (2007), que vê a formação do professor, enquanto um processo que se dá ao longo da vida dos sujeitos nos diversos tempos e espaços e, sobretudo na experiência do trabalho docente. Experiência na qual a formação inicial na graduação, tem um papel muito importante. Por isso, a necessidade de políticas públicas que se voltem para fornecer toda a manutenção e ampliação necessária às instituições de Ensino Superior, que formam os professores que irão atuar na Educação Básica e, que por sua vez, tem um papel fundamental na formação dos cidadãos.

No entanto, a formação de professores no Brasil tem sido bastante conturbada, segundo NUNES (2007), ainda na década de 70, a formação do professor primário foi legalmente elevada ao nível superior através dos cursos de licenciatura plena, previstos na Lei 5692/1971, que vinculava os níveis salariais do docente ao seu nível de formação. Ao tornar compulsória a profissionalização no nível médio, transformou o magistério em um das habilitações ao nível de segundo grau. O que descaracterizou as Escolas Normais e Institutos de Educação e isso teria gerado uma corrida dos professores junto ao sistema universitário.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 96 manteve a proposta de formar o profissional da educação em curso superior, mas permitiu que professores do mesmo nível de formação ganhassem salários diferenciados, já que não incorporou a obrigatoriedade dos sistemas de ensino remunerarem docentes pelo nível de qualificação.

O aumento de professores formados em nível superior, e as situações de fracasso escolar na década de 60 e 70 fizeram os professores serem cobrados ainda mais, mas isso não refletiu em aumento salarial ou em melhores condições de trabalho. Pelo contrário, os salários

foram ainda mais reduzidos na década de 80 e 90. O Estado preocupado não com os sujeitos, mas com os resultados escolares passaram a medir a qualidade das escolas quantitativamente, pelos números que apresentavam por meio de processos nacionais de educação que criavam rankings e disputas entre os profissionais.

Segundo PAIM (2007), para se avaliar o produto, o aluno, criaram-se formas de controle como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), provões e os professores passaram a ter que atender as exigências do mercado. Inclusive criou-se uma divisão entre os mesmos e isso teria resultado no afastamento dos professores do sistema de ensino e em seu isolamento na sala de aula e em uma diferenciação entre professores. O professor universitário devido ao suporte torna-se, no geral, um pesquisador e o professor da escola apenas aplica o conhecimento.

Conforme afirma PAIM (2007), alguns cursos de licenciatura formam esses professores que apenas consomem o que a academia produz, executam currículos e se guiam exclusivamente por um livro didático. Este perfil de professor de História se apresentou no Brasil na década de 70 na formação de professores de Estudos Sociais que deveriam ser meros transmissores, dotados de habilidades técnicas, e onde a ênfase era dada as metodologias de ensino, e não se levava em conta as realidades educacionais que o professor iria encontrar e nem se desenvolviam as capacidades reflexivas e criativas, pois para ser considerado bom professor, era necessário, apenas saber como fazer e não o que ou para que.

Infelizmente, acreditamos que esta perspectiva de formação ainda existe e quando, por exemplo, se aumenta as responsabilidades do professor sem aumentar seu poder, sem lhe fornecer possibilidades de transformação no seu ambiente de trabalho, é esse tipo de ensino congelado que ainda acaba acontecendo.

Dessa forma, para PAIM (2007), a formação do professor é um processo que deve ser contínuo, ocorrendo durante toda a vida, com autonomia no seu pensar e agir que deve ser construído na escola. Pois, embora o professor não possa ensinar sem saber a teoria. Esta deve funcionar como uma ferramenta do professor, e não deve congelar seu trabalho. Deve servir assim como um instrumento, que contribua na análise da realidade por meio do olhar de sua experiência. Pois, é na experiência do professor que se produz o conhecimento. Assim desse modo, ele pode contribuir na formação do aluno e ampliar os conhecimentos que esse aluno dispõe, fornecendo ferramentas que o auxiliem a exercer sua cidadania.

Dito isto, podemos afirmar que a consciência do professor de História interfere na sua atuação em sala de aula, no ensino que leciona e no tipo de cidadão que vai ajudar a formar. Exige-se desse professor mais do que conhecimento. Pois, segundo MICELI (2009), embora o

saber também seja indispensável, pois ele precisa conhecer para poder produzir, ampliar e transmitir conhecimento, a própria vivência pessoal do professor interfere na sua atuação.

Além disso, não se deve esquecer que, no caso da História, o professor também faz parte do laboratório que estuda e onde se desenvolve a aprendizagem: os compromissos políticos do professor de Ciências não determinam o resultado de suas experiências, ao contrário do que acontece como o professor de História, cujas opções acabam caracterizando seus procedimentos, em todo o processo de ensino e aprendizagem. (MICELI, 2009, p.39)

Dessa forma, a carga de leitura, a frequência a teatros, museus, bibliotecas e diversos espaços culturais, a vivência política, as práticas sociais fazem parte da formação e atualização do professor de História. Todos esses fatores interferem no seu fazer docente. A professora de História da Unidade Escolar Miguel Lidião, Maria de Lourdes dos Santos Gomes, concorda com tal afirmação e demonstra como fatores externos, como a falta de locais propícios à cultura na cidade de Picos interferem no exercício da profissão docente:

A participação cultural do professor é extremamente importante, como você vai instruir, incentivar seu aluno, sem você participar? Mas, frequentar espaços de cultura na nossa cidade é bem difícil porque nós não temos muitos espaços culturais. Não temos teatro, o Museu eu frequento pelo menos anualmente, ou quando tem alguma exposição, biblioteca pública também, nós só temos a da escola e um pouco defasada. Então os espaços de cultura que eu procuro frequentar são justamente os eventos que Universidade Federal do Piauí (UFPI) organiza. (GOMES, 2019).

Tudo isso compõe elementos que formam o professor de História e interferem na sua relação com os livros didáticos, com outros recursos pedagógicos e com os alunos. Segundo NADAI E BITTENCOURT (2007), repensar a História como disciplina escolar requer dos professores um momento de reflexão que envolve além de conteúdos, metodologias, e recursos.

Trata-se também de refletir sobre o sentido político e social da disciplina histórica, em suma, o professor de História tem que se comprometer com um olhar sobre o mundo. Não é possível neutralidade diante de um genocídio, de guerras e de violências. A criticidade é parte do trabalho e mais do que isso, o professor de História deve não somente acreditar em uma concepção histórica crítica, como lutar para que a escola e seus alunos adquiram também essa consciência. A professora de História da Unidade Escolar Miguel Lidião, Maria de Lourdes dos Santos Gomes, demonstra ter claramente também este mesmo posicionamento.

Eu costumo dizer que ninguém é apolítico, todo mundo tem uma postura diante dos fatos e principalmente quando se trata de massacres e guerras. Não acho possível o

professor de História ser neutro, a não ser que ela vá contar só o fato, só decorar os nomes e as datas. Então eu não pretendo ser neutra, não quero ser neutra, não sou neutra em nenhuma situação e muito menos na minha prática docente, procuro sempre desenvolver em meus alunos uma mentalidade contrária de repúdio a violência. Busco não só transmitir meu conhecimento, mas desenvolver neles uma capacidade de fazer uma reflexão crítica. (GOMES, 2019).

Segundo FONSECA (2007), o trabalho do professor de História é assim uma forma de luta política e cultural e as aulas de História um lugar possível para alunos e professores subverterem as ordens e mesmo a situação vigente. ARAÚJO (2012), afirma ainda que muitos professores de História entendem que a concepção de ensino que o professor de História apresenta interfere diretamente na sua prática docente.

Dessa forma, o modo como o professor entende o saber histórico afeta sua prática pedagógica e seu agir em sala de aula, ou seja, se o professor de História não percebe a importância do ensino de História na formação crítica e social de seus alunos. Ele pode apenas repetir uma História tradicional e decorativa, e contribuir para manutenção da formação social do mundo capitalista, consumista, mercadológico e globalizado. O que, muitas vezes ocorre, porque muitos professores permitem manter os alunos na ignorância, devido às dificuldades impostas, como os próprios alunos acostumados a decorar e deixam para que sejam corrigidos na universidade caso cheguem lá.

Segundo MICELI (2009), houve um tempo que a História era doutrinação e a disciplina o espaço cultural adequado à reprodução da ideia de um paraíso tropical composto de um povo homogêneo e de heróis imortalizados. Muitos programas buscaram reformular esse ensino e o que conseguiram foram incluir novos temas e ampliar recomendações de incentivar a participação do aluno e de desenvolver a criticidade. Na atualidade, o que mais os docentes recebem são instruções imperativas, contidas nos livros didáticos e em programas que tentam orientar suas atividades, recomendando-os a valorizar a experiência dos alunos, ajuda-los a desenvolver uma espécie de sentido histórico para atuar no mundo em que vive e o professor é quem deve fornecer os elementos que auxiliem nessa conscientização.

Mas, na prática o professor permanece sobrecarregado com sua profissão e continua se ensinando pouco quando se tenta ensinar História, e os alunos persistem acreditando que estudar História é decorar acontecimentos do passado. Isso ocorre porque a formação muitas vezes defasada do professor ou as condições sociais na qual está inserido o impede de ir além do livro didático e de romper com a estratégia diária, de uma aula expositiva e de alunos ouvintes passivos.

Um dos fatores que explica essa realidade são as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores, especialmente em escolas públicas da Educação Básica, como a falta de material adequado, a violência dentro do ambiente escolar, falta de estímulo, remuneração inadequada. Além disso, por todo o país, inúmeros são os casos de professores que atuam em áreas distintas da sua formação. Essa situação pode dificultar o diálogo e a construção de um saber reflexivo, quando o próprio professor desconhece as concepções e teorias históricas que poderiam nortear a sua metodologia e prática de um ensino crítico-constructivo, o ensino se torna muito difícil. Tudo isso gera muito desestímulo nos professores, que às vezes até querem fugir do modelo tradicional de apenas aulas expositivas e ir além do que o livro didático aponta, mas, muitas vezes, não encontram um material de apoio na escola em que atuam, ou tiveram defasagens na sua formação e não conseguem assim praticar, o que desejam na teoria.

Contudo, essa explicação não pode ser usada de modo genérico, pois, segundo PAIM (2007), há também a formação de professores que saem das universidades com autonomia, com olhar crítico e capazes de produzir conhecimento e de levarem seus alunos a terem condições desse mesmo potencial. NUNES (2007) chega a nos evidenciar que a formação continuada é uma tendência entre os professores, que muitas vezes, pagam do próprio bolso cursos de pós-graduação para aumentarem sua qualificação. Informação confirmada também com nossa professora de História entrevistada Maria de Lourdes dos Santos Gomes, que tendo reconhecido uma lacuna em sua formação tem buscado agregar mais conhecimentos ao seu currículo:

A minha formação tem algumas lacunas principalmente no que se diz respeito do incentivo a pesquisa, no meu curso de licenciatura. Eu me formei em 2003, no período especial. Existia antigamente na UESPI. Então não existia praticamente nenhum incentivo a pesquisa e também nem a gente tinha a oportunidade de participar desses eventos científicos. Então eu sinto essa defasagem. Hoje em dia eu busco participar, mais do que eu posso, pra poder preencher essa lacuna que ficou na minha formação. Então eu tô sempre buscando participar de eventos de cursos de formação continuada, até cursos online pra poder fechar essa lacuna na minha formação. (GOMES, 2019).

No entanto, a elevação dos níveis de qualificação docente nacional não é acompanhada por um sucesso dos estudantes, o que gera por parte de setores administrativos e do governo um discurso de culpabilidade em relação aos professores. São eles que não sabem ensinar. Essa não é a realidade, pois como vimos cada vez mais os professores buscam capacitação, e mesmo se esse fosse o único problema, também caberia ao governo fornecer espaços de formação continuada de qualidade aos professores.

Na verdade, a ideia de uma formação inadequada dos professores torna-se uma justificativa para que os problemas que realmente afetam o insucesso educacional sejam esquecidos ou não se tente saná-los. Todavia, o problema vai além desse discurso, o que afeta diariamente o trabalho docente, é um conjunto de condições arbitrárias geradas pelo crescimento do trabalho cotidiano nas escolas, pelas famílias transferirem toda a responsabilidade da educação para os professores, pelos constantes instrumentos de controle e avaliação, pela presença de novas tarefas exigidas pelas reformas educacionais, pela responsabilidade do insucesso educacional.

Assim segundo GASPARELLO (2007), se espera do professor de História que seja capaz de sentir os desafios do seu tempo, de refletir sobre a História da História ensinada, de interrogar sobre os sentidos do seu trabalho e participar criticamente da construção de um ensino preocupado com questões sociais e humanas do nosso país. Entretanto, como afirma PAIM (2007), muito embora o discurso tenha mudado, e tenham sido criados discursos sobre e para os professores, novos métodos e técnicas que o professor deve utilizar e novos conhecimentos que deve repassar, mas, não são dadas as condições para que os professores ponham em prática esses discursos.

Pois, os professores tendem a ser vistos como um problema pelo Estado, por representarem reivindicações salariais, greves, e são ainda suspeitos de formação inadequada. Por isso, a necessidade de textos e trabalhos como esse, que busquem tornar público esse debate e mostrem as posições divergentes e quem sabe possa-se romper o autoritarismo impositivo, que muitas vezes, faz parte de setores políticos e administrativos em relação aos professores.

Ainda assim, ABUD (2007) afirma que apenas a publicação de textos legais que pretendem reformar a educação não é suficiente para que exerçam mudanças reais na prática, pois, a organização escolar composta dos diversos sujeitos que compõe a escola e da própria cultura escolar interferem se a aplicação da reforma será banida, modificada ou ampliada. O sistema escolar, ao mesmo tempo, que não consegue fazer mudanças sozinho, não é tampouco uma caixa vazia que pode ser preenchida com interesses unicamente externos, pois a própria cultura escolar da escola, que entendemos como GASPARELLO (2007), (como um conjunto de conteúdos selecionadas, normalizados, rotinizados da escola e que engloba currículo e disciplinas escolares e constitui a densa rede de cultura que envolve a escolarização) findam por orientar as ações didáticas e as práticas escolares cotidianas.

Entendemos também que apesar das pressões, dos interesses externos, dos currículos e das condições impostas aos professores, como afirma PAIM (2007), o professor detém um

nível de autonomia e de planejamento no seu trabalho. Porque ele pensa, planeja, define e executa as atividades de ensino. Por isso, acreditamos que quando o professor de História utiliza o seu papel trabalhando o conhecimento acumulado no intuito de despertar a criticidade do aluno e, sua consciência em relação a seu papel enquanto sujeito social e ativo desse mundo, ele pode contribuir para transformação social e para a conjuntura de uma escola que forme cidadãos críticos e conscientes.

Dessa forma, ainda que os professores atuem em condições precárias, os mesmos possuem alguma autonomia frente às demandas do Estado e da sociedade, e essa autonomia pode ser-lhe muito útil na escolha de discursos e ações que possibilitem a formação de uma consciência crítica de seus educandos. Como afirma a diretora da Unidade Escolar Miguel Lidiano, Islândia Cleide de Sousa Araújo, o professor tem autonomia para criar suas aulas:

A nossa escola os professores tem sim autonomia na atuação deles. Claro que existe, porque também enquanto escolas nós somos orientados através da nona GRE que a SEDUC manda e tem toda uma orientação desse trabalho, mas, o professor ele junto com a equipe gestora a gente faz um cronograma e ele administra suas aulas de acordo com esse cronograma como ele acha melhor. (ARAÚJO, 2019).

Assim é na sala de aula que o professor de História pode apresentar da sua maneira, a História daqueles que não tinham direito a História, e permitir que os alunos assimilem a diversidade cultural como forma de convivência da dinâmica social. Ou por outro lado, pode contribuir na perpetuação de discursos tradicionais e fazer os alunos decorar nomes e datas sem sentido histórico inteligível.

Nesse sentido, percebemos que os professores de História tem uma possibilidade significativa de contribuir na construção de uma escola que forme para o exercício da cidadania e para uma educação significativa para o aluno e seu meio social. Essa possibilidade vai depender muito da concepção de ensino de História que o docente possua. Acreditamos que a tendência atual entre professores de História, especialmente os que tiveram a possibilidade de uma graduação ou formação continuada realmente em sua área, é que desconsideram aquela ideia tradicional do professor como detentor de conhecimento responsável apenas pela transmissão, e pelo contrário, já buscam atuar no sentido de formar sujeitos críticos e considerar o aluno sujeito ativo do próprio conhecimento. Os professores de História da Unidade Escolar Miguel Lidiano e do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, já demonstram esse posicionamento. A professora Maria de Lourdes dos Santos Gomes assegura que:

Quando o aluno me pergunta pra que serve a História, a compreensão que eu procuro repassar pra ele é que estudar História serve pra fazer com que a gente compreenda o nosso mundo, o nosso tempo e pra que a gente tenha posicionamento crítico diante das situações da nossa realidade. (GOMES, 2019).

Ainda assim, mesmo quando o professor apresente essa postura crítica, à necessidade da escola estar funcionando em parceria com os mesmos e abraçar as suas causas é indispensável. Segundo NUNES (2007), nenhuma mudança significativa ocorrerá enquanto o trabalho docente dentro das escolas não for reorganizado, funcionando de forma articulada com o professor.

Contudo, ainda que professores e escola tentem apresentar um ensino crítico e possibilitar a emancipação educativa e social, às vezes, há resistência no próprio alunado, acostumado, pois, a decorar os deveres de História antes da prova e apenas isso. Acostumados a encontrar resumos e informações prontas na internet e que por isso tendem de início a resistir a aceitar que tenham que estudar e refletir e eles próprios produzirem conhecimento. Segundo a professora Maria de Lourdes dos Santos Gomes essa é a maior dificuldade enfrentada no seu cotidiano, a visão tradicionalista dos alunos sobre a disciplina de História e a resistência em transformar tal perspectiva:

Os alunos, a visão que eles têm na disciplina de História, pelos menos quando iniciam é uma visão ainda bem tradicionalista. Eles veem a disciplina de História em um primeiro momento como algo chato, decoreba, que não desperta muito interesse. Não veem muito a aplicabilidade do conhecimento histórico em sua vida prática e isso acaba dificultando despertar neles o interesse, mas, a partir do momento que a gente inicia as aulas eu tenho nos primeiros meses a preocupação de primeiro instigar neles essa curiosidade, esse interesse pelo ensino de História. Pra que eles mudem essa visão, ao chegar lá pra metade do ano eles já tem uma visão diferente, já tratam a disciplina com outra perspectiva né? Com o entendimento de que a disciplina de História serve pra formação dessa consciência crítica e não só pra decorar um monte de nomes e datas. (GOMES, 2019).

No entanto, é da natureza humana resistir à mudança, do mesmo modo que é se adaptar a ela. Entendemos que quanto mais professores de História extrapolarem os livros didáticos em sua sala e despertarem o interesse e a capacidade de pensar dos seus alunos, mais longe estaremos de um ensino de História que não acrescenta saberes históricos conscientes para a formação do aluno, e mais perto estaremos de um projeto pedagógico, e de uma escola que contribua para a formação do homem crítico, consciente, no sentido de perceber-se como sujeito da construção do processo histórico e do conhecimento historiográfico.

Para esses educadores, é papel fundamental da escola e, especificamente, do ensino de História, apontar novas possibilidades para modificar a realidade social, bem

como, por meio da atuação crítica dos educadores, propiciar aos alunos um ambiente escolar crítico, transformador, capaz de potencializar visões de mundo engajadas na transformação social. [...] Portanto, uma conclusão a partir do tema desta pesquisa, é a de que ter o professor de História uma concepção de ensino de História articulada a sua prática docente contribui significativamente para um bom ensino de História, de forma que estas concepções tem implicação no fazer metodológico, tendo em vista os referenciais que o professor tem de mundo, de homem e de prática pedagógica (ARAÚJO, 2012, p.11).

Todavia, é preciso mudanças nas políticas públicas que envolvam também a formação inicial e continuada do docente e uma valorização de sua profissão. Assim é preciso um apoio da escola e da sociedade, pois enquanto o valor da escola e do professor for medido em número de alunos aprovados, ou em notas de provas, se deixará de lado os objetivos de uma educação escolar cidadã e emancipadora, que é o crescimento humano, crítico e social efetivo do aluno. Acreditamos, pois que o papel do professor é brilhantemente definido por TARDIF (2002, p.182), “Na educação o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores, porque serão capazes de dar sentido a sua própria vida e a sua própria ação”.

CAPÍTULO III- UMA ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MIGUEL LIDIANO E NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MÁRIO MARTINS, NA CIDADE DE PICOS-PIAUI.

3.1 O Ensino de História e o livro didático no cotidiano escolar.

Segundo MICELI (2009), a cultura histórica do brasileiro é bastante reduzida e pode ser representada basicamente por nomes, datas e fatos vagos que vão sendo esquecidos ao longo da vida. Essa constatação embora bastante difícil de ser digerida encontra fundamentos facilmente visíveis em todo o país. As pessoas conhecem muito pouco da História do próprio país e ainda menos conseguem relacionar esse passado com a conjuntura política, econômica e cultural da atualidade. Um exemplo, muito claro, está contido no documentário disponível na internet, intitulado “Índios no Brasil-Quem são Eles?”, pertencente a uma série de 10 vídeos de educação produzidos pelo site da TV Escola. O documentário apresenta a percepção da população brasileira sobre o índio. É feito o seguinte questionamento aos entrevistados de diversos Estados brasileiros: O que você sabe sobre o índio brasileiro? A maioria das respostas demonstram desconhecimento ou um conhecimento limitado a curtas observações sobre a cultura indígena de forma generalista contida nos livros didáticos.

Essa falta de conhecimento se dá a inúmeras razões. Poderíamos dizer que a falta de conhecimento sobre as populações indígenas ocorre devido a algo que já mencionamos nesse trabalho. Esses povos, assim como os povos africanos trazidos como escravos e seus descendentes teriam tido suas Histórias silenciadas por muito tempo na historiografia e a relevância do seu papel social negada por muitas gerações. Inclusive, somente recentemente em 2008 através da lei 11.645, passou-se a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Contudo, seria muito displicente e enganoso de nossa parte acreditar que a falta de conhecimento histórico do brasileiro se restringe ao negro e ao índio. Embora esse desconhecimento seja ainda mais amplo ao tratar desses grupos sociais. Na verdade, a maior parte da população desconhece o sentido real, por exemplo, das datas 7 de setembro e do 15 de novembro, lembrando basicamente que são feriados nacionais e quando muito associam aos nomes de D. Pedro I e do Marechal Deodoro da Fonseca e talvez do evento que o “feriado” tenta celebrar. No entanto, o contexto dos eventos, o que levou para que acontecessem, o que mudou para a sociedade de fato quando ocorreram, e a relação com a

política na atualidade vagamente faz parte da mentalidade da maior parte da população. O que nos leva a seguinte questão. Por que o brasileiro não sabe ou sabe pouco sobre sua História?

A historiografia é bastante ampla, inúmeras publicações, artigos, documentários, exposições são lançadas constantemente. Mas, a realidade é que a academia atua para si mesma. Os consumidores destas vastas bibliografias se restringem de modo geral a outros acadêmicos. E a maioria do povo somente tem acesso em suas casas aos livros didáticos distribuídos anualmente aos estudantes da rede pública de ensino, a um ou outro filme que se diz histórico, mas endeusa heróis ou cria mitos e muitas informações soltas ou distorcidas pelos veículos de comunicação. Em resumo a população só estuda História bem ou mal nas escolas. O que nos leva a outra questão. Por que o ensino de História nas escolas não ensina? Ou porque o ensino de História ensinado não é apreendido?

Acreditamos que inúmeros fatores, alguns já trabalhados aqui, interferem diretamente do processo de ensino-aprendizagem como: a formação dos professores, as condições internas e externas adequadas à realização de seu trabalho, o tempo, apoio e assistência dos gestores das escolas, bem como a participação da família e da comunidade escolar. A questão é que, embora já tenhamos tanta noção do que é preciso para que a escola cumpra o seu papel e para que o ensino de História ensine de verdade. O porquê isso continua não ocorrendo na realidade? Acreditamos que apesar das diversas pesquisas que tentam apontar métodos, técnicas e posturas que podem contribuir para um ensino de História positivo e emancipativo, muito ainda não é posto em prática nas escolas e assim embora as soluções sejam apontadas, as mesmas não fazem parte da prática na realidade cotidiana escolar.

Entendemos que um dos principais fatores que interferem na eficácia desse processo educacional, é o uso do livro didático, que embora não seja o único material pedagógico utilizado pelos professores, ainda é a base que norteia a construção das aulas e a leitura de mundo que os alunos terão durante sua formação, e os livros didáticos ainda apresentam sérios problemas na construção de um ensino de História emancipador.

Contudo, nosso foco não é analisar de forma contundente o livro didático, isso requereria outra pesquisa e demasiada apuração. No entanto, nos interessa demonstrar sua importância na produção do currículo no cotidiano escolar e, portanto seu peso no dia a dia dos alunos. Segundo ABUD (2007), o livro didático passou a assumir importância na vida escolar a partir da década de 70. Era nessa época uma “muleta” para ajudar os professores, mas hoje teria se tornado o mais importante elemento da aprendizagem, pois ao ser distribuído pelo Ministério da Educação é possivelmente, o único livro que o aluno da escola pública terá

acesso na sua formação. Ele informa e ajuda a criar as concepções e visões do mundo do aluno e muitas vezes até de sua família.

Sendo assim, segundo MUNAKATA (2007), o livro didático é um instrumento poderoso na construção cultural e juntamente com os meios de comunicação em massa, constroem o consenso cultural geral que forma a sociedade. A sua utilização como material base no planejamento e aulas de História da Educação Básica é unânime. Segundo ABUD (2007), a maioria dos professores do ensino médio da rede estadual paulista organiza os conteúdos de maneira tradicional, mesmo professores formados em Universidades com tradição de pesquisa, o que necessariamente não seria um problema se os livros didáticos também já fossem formulados na intencionalidade de um ensino crítico. O problema é que a maioria deles ainda segue uma postura tradicionalista da História.

Podemos perceber tal costume por meio da pesquisa de DAVIES (2009), que realizou uma análise em alguns livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio, e percebeu entre eles uma forte tendência a uma História da elite, pois tendem a excluir ou diluir a participação popular da História. Outro fator é que quase todos eles tendem a focar nos acontecimentos a partir da Europa. De todos os livros analisados pelo autor apenas um não iniciava a colonização portuguesa na Brasil, tratando antes da Expansão Marítima, apenas um mostrava a figura de índios ao iniciar o capítulo. Essa escolha é rara não por falta de fontes e sim porque a postura dos livros didáticos ainda é do ponto de vista da História tradicional. Essa afirmação é confirmada pela professora de História da Unidade Escolar Miguel Lidiano, Maria de Lourdes dos Santos Gomes:

Em relação ao livro didático a gente ainda tem muito que melhorar, a gente tem sempre uma discussão na academia que o Ensino de História tem que sair dos moldes tradicionais, mas o livro didático não saiu. Ele continua lá focado nos nomes e nas datas, no fato propriamente dito. Então tem alguns livros que já estão melhores um pouquinho, mas eu ainda sinto essa dificuldade até de colocar realmente o ensino como ele deve ser. (GOMES, 2019).

Dessa forma, é perceptível que os livros didáticos adotados e utilizados também pela Unidade Escolar Miguel Lidiano e pelo Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, assim como pelas demais escolas estaduais do Piauí, continuam a abordar a História do ponto de vista tradicional e eurocêntrico, conseqüentemente isso dificulta apresentar um ensino sobre outra perspectiva. Pois, percebemos ao acompanhar algumas aulas de História da professora Maria de Lourdes dos Santos Gomes, que as aulas têm no turno diurno cerca de 45 a 50 minutos, mas que devido a chamada, a entrada e acomodação dos alunos em seus

lugares, resta para a aula cerca de 40 minutos apenas, e no turno noturno o tempo é ainda menor, pois ao total são 40 minutos, mas até que a aula possa começar, resta apenas meia hora ou menos de aula, assim no intuito de aproveitar esse curto espaço de tempo, a professora ainda utiliza basicamente o livro didático para apresentação do conteúdo da disciplina. Assim como as questões e exercícios pensados para os alunos estudarem são retiradas também do livro, pois dessa forma aproveita-se o tempo na hora de passar os exercícios e corrigi-los já que estão contidos nos livros.

No entanto, observamos, que às vezes, a professora tira cópias de artigos das revistas de História da Biblioteca Nacional, que apresenta algumas discussões históricas mais atualizadas, mas raramente é possível entregar uma cópia para cada aluno, então à professora, no geral, divide a turma em grupos, disponibiliza um tempo para a leitura e por fim realiza um debate com os mesmos. Contudo, na maioria das aulas, no dia a dia, o texto básico usado é o do livro didático, afinal é esse o recurso pedagógico que o aluno pode levar para casa, estudar e consultar ao longo do ano letivo.

Notadamente sua importância na construção do conhecimento histórico que o aluno terá é inegável. Ou seja, os alunos tendem ainda a acreditar no que o livro didático apresenta. Isso é muito perceptível na fala da estudante da VII etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Unidade Escolar Miguel Lidiano, Raissa Soares de Lima, ao apontar que acredita nas informações que o livro informa porque segundo a mesma: “os livros são muito importantes, tipo ensina várias coisas, eu acredito porque uma História não pode ser inventada se não tiver motivos e rótulos.”

Essa ideia que a aluna formula é muito problemática, pois demonstra que a mesma ainda enxerga informações dos livros como completamente verdadeiras, sendo que, como frisamos a maioria dos livros ainda primam por versões tradicionalistas da História. A aluna afirma que Histórias não são inventadas sem um motivo. O único problema dessa perspectiva, é que em um ensino crítico e reflexivo, esse motivo deveria ser questionado pela aluna. O porquê a História está assim contada? Quem e porque esses personagens são assim retratados? Qual o lugar de fala dos que narram essa História? Enfim, assumir o que está posto no livro é o que é real, impede que a aluna possa descobrir outros ângulos de se entender História e principalmente de pensar com criticidade sobre o que estuda. E assim a escola prende ao invés de libertar.

Dessa forma, embora a professora de História deseje apresentar um ensino mais inovador, o material que os alunos têm disponível para acompanhar suas aulas são os livros didáticos, que como a professora fala, não acompanham o projeto discursivo de inovação do

ensino de História. Um exemplo clássico é em relação ao negro. O livro ao tratar dos povos africanos, no geral, apresenta-os como povos escravizados. Não se destina mais que duas páginas para falar sobre sua História, religiosidade, crenças, e tradições. A cultura africana é pensada a partir do contato com o europeu, o mesmo tende a ser feito sobre o índio e embora a professora tente ampliar o olhar sobre esses povos, a configuração que o aluno tende a estudar e ainda pior, a “decorar” são essas ideias generalistas e eurocêntricas da História.

Um dos principais problemas desse material, como afirma ABUD (2007), é que o livro didático faz uma sobreposição cronológica dos conteúdos, e desse modo a História Geral se sobrepõe a História Nacional e, às vezes é dado mais espaço para se falar de revoltas de servos na Idade Média do que aos movimentos sociais no Brasil no século XX. E assim um dos maiores problemas do livro didático é justamente essa apresentação linear dos acontecimentos, que como observamos, é seguida quase que totalmente pelos professores das escolas pesquisadas, e assim ao findar o ano letivo, muitas vezes, alguns conteúdos sobre a História nacional não chegam se quer a ser apresentados para os alunos.

A professora Maria de Lourdes dos Santos Gomes chegou a nos informar que quando não é possível concluir o cronograma do livro didático, ela passa trabalhos com os conteúdos que falta. Contudo, observamos que esses trabalhos são geralmente resumos, que faz com que o aluno leia aquele capítulo do livro, mas como não há tempo para uma discussão em sala, o aluno fica restrito as informações que estão contidas nos livros sobre aquele conteúdo histórico, e no geral são conteúdos sobre a História do Brasil. Permanece então a ideia que a História do Brasil é só uma consequência da História Europeia. E essa construção reforça a concepção de que o conhecimento escolar é apenas a simplificação dos conteúdos.

Segundo GASPARELLO (2007), essa noção de transposição didática entende que através da didática do professor, um conteúdo puramente acadêmico pode ser transformado em uma versão simplificado e inteligível para os alunos, o que tornaria as disciplinas escolares estáticas, mas elas não são estáticas e sim autônomas dos saberes científicos, no interior de uma cultura escolar. As disciplinas escolares resultariam mesmo de um processo de escolarização e não numa simplificação, pois essa ideia reduziria tudo que o aluno deve estudar a resumos dos conteúdos acadêmicos.

Contudo, é preciso ter em mente que os livros enviados as escolas de três e em três anos para os professores opinarem sobre sua escolha. Já foram anteriormente selecionados e produzidos por um mercado editorial, selecionado por alguma instância do governo. De acordo com MUNAKATA (2007), perceber a não isenção de posicionamento político é perceptível até na ortodoxia dos livros didáticos atuais que, muitas vezes, dirige-se

diretamente ao aluno, para que execute atividades sem o auxílio do professor e se demonstre uma desnecessidade do professor. No entanto, para NUNES (2007), mais importante que os livros didáticos que atualmente assumem centralidade, é garantir professores de boa qualidade, os textos devem estar a serviço dos professores e não o contrário. Para a mesma, quanto mais se criticam os professores, mais eles se fazem necessários.

Por sua vez, acreditamos em uma junção dos dois fatores, é necessário que os livros didáticos tentem acompanhar o posicionamento crítico que se espera formar nos alunos, e é necessário também que os professores consigam ir além do que o livro apresenta, interogue as informações que estão ali contidas, e levem os alunos a refletir até mesmo sobre suas falas. Pois, a melhor forma de conduzir a criticidade, é abrir a oportunidade para que os próprios alunos construam seu conhecimento.

Acreditamos que um passo importante é a percepção e o desejo dos professores de ir além das informações que o livro didático apresenta, trabalhando com outros recursos pedagógicos possíveis e contextualizando as informações factuais dadas como verdade histórica. Percebemos que nas escolas pesquisadas esse desejo faz parte da mentalidade dos professores de História, pois ao questionarmos o que a professora Maria de Lourdes dos Santos Gomes mudaria no Ensino de História se pudesse, a resposta foi justamente nesse sentido:

Se eu pudesse mudar algo no ensino de História eu retiraria todo esse estereótipo que se criou de História decoreba e começaria do zero. Mudaria o livro didático pra que o livro didático não fosse um emaranhado de fatos muitas vezes sem uma análise aprofundada, muito superficial, que leva o aluno na verdade a decorar. (GOMES, 2019).

Dessa forma a professora está na direção de um ensino de História que ultrapasse as linhas escritas dos livros, pois ao reconhecer as falhas desse material pedagógico e ao buscar outros recursos, como as revistas de História da Biblioteca Nacional, a mesma já busca demonstrar aos alunos que os livros não contêm verdades absolutas, que existem outras versões da História e que é preciso buscar outras fontes, confrontá-las e analisá-las e que tão somente assim se começa mesmo a estudar História.

Assim segundo MUNAKATA, “é possível que nesse desencontro entre a estratégia dos autores, das editoras e do governo e a apropriação efetiva do livro pelos professores esteja a esperança de uma educação criadora”. (2007, p.144). Dessa forma entendemos assim como ABUD (2007), que o saber escolar não deve ser reduzido unicamente ao conhecimento

acadêmico transposto, aos manuais, programas, nem projetos de ensino, ou ao conhecimento prévio do aluno, ou as relações dos professores com a disciplina, mas todos esses elementos contribuem para sua definição e são necessários para que se faça a reformulação curricular que se espera no cotidiano da sala de aula.

3.2 A realidade educacional da Unidade Escolar Miguel Lidiano e do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins.

As escolas analisadas em nossa pesquisa são a Unidade Escolar Miguel Lidiano e o Centro Estadual de Educação Integral (CETI) Mário Martins, ambas são instituições públicas mantidas pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), vinculadas à 9ª Gerência Regional de Ensino (9ª GRE) e pertencentes à rede estadual de ensino, a pesquisa ocorreu no ano de 2018/2019. Contudo, nossa relação com ambas às escolas já decorre de alguns anos e pudemos conhecer mais sobre suas origens e objetivos a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos de ambas as escolas.

A Unidade Escolar Miguel Lidiano foi fundada em 15 de março de 1967 e possui atualmente 14 turmas, onde de manhã é ofertado o Ensino Médio, no turno da tarde o Ensino Fundamental II e a noite funcionam 4 turmas da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, a V, VI e VII etapa do EJA. Já o CETI Mário Martins foi criado em 1972 iniciando apenas com polivalência e em 1980 passou a ofertar o Ensino Fundamental II, e no ano de 2000 passou a ofertar também o Ensino Médio. A partir de 2016 passou a ofertar com exclusividade o Ensino Médio, e a atuar em Tempo Integral no turno diurno, e não tem funcionado no turno noturno. A Unidade Escolar Miguel Lidiano só tem uma professora de História, Maria de Lourdes dos Santos Gomes, esta é formada pela Universidade Estadual do Piauí em 2003. E já tem 15 anos de carreira docente. No Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, por sua vez, o professor de História exclusivo da escola é Rivaldo Valdomiro Campus, também formado em História pela Universidade Estadual do Piauí.

Podemos vislumbrar com a pesquisa que o Ensino de História em ambas as escolas pretende ser emancipador. Que os professores zelam pela formação reflexiva e crítica dos seus alunos e que as escolas buscam também contribuir na formação do cidadão. Contudo, para um entendimento mais efetivo da como a escola atua, pretendemos aqui relacionar os aspectos teóricos anteriormente apresentados em relação à realidade educacional de nossas escolas pesquisadas.

A Unidade Escolar Miguel Lidiano, por exemplo, enfrenta muitos desafios que interferem no alcance de seus objetivos. Assim como havíamos falado anteriormente, muitas pesquisas apontam os problemas da Educação no Brasil, mas muito pouco na prática se tem feito para resolvê-los. Talvez, o maior exemplo prático dessa afirmação esteja diluído nas informações sobre a Unidade Escolar Miguel Lidiano que viemos trabalhando desde o primeiro capítulo. A escola, como dissemos, enfrenta uma reforma desde 2014, e nos últimos seis anos os seus membros enfrentaram três mudanças físicas para ambientes adaptados, mas não para escolas de fato.

Essa falta de um local propício para escola ocasiona muitos problemas. O primeiro é a enorme evasão escolar. No ano de 2018 haviam 395 alunos matriculados e no ano de 2019 o número caiu para 387, o que parece uma pequena diminuição. Mas, este número corresponde ao início das aulas, quando ficou novamente incerto o local de funcionamento da escola esse número reduziu para 265 alunos, que realmente frequentam a escola diariamente.

Obviamente a falta de um lugar fixo e apropriado para escola existir e funcionar interfere nessa evasão escolar e na segurança dos alunos e pais sobre a qualidade da própria escola, devido à sensação de abandono do poder público em relação a ela, pois a reforma não tem fim e nem mesmo as devidas satisfações são sanadas quando a administração da escola busca respostas junto aos órgãos educacionais competentes.

Contudo, a evasão escolar não se restringe apenas a instabilidade física da escola, mas decorre também ao fato de que a maior parte dos estudantes da escola é constituída por adolescentes, jovens e adultos que provém de famílias de baixa renda, o que acaba interferindo nos estudos, pois muitos desses estudantes têm que trabalhar durante o dia para ajudar a família em casa e passam a estudar no turno da noite, contudo, é nesse turno onde acontece o maior nível de evasão. Dos 109 alunos matriculados na modalidade de Ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA) no início do ano, atualmente apenas 49 alunos permanecem indo as aulas. E muitos ainda faltam diversas vezes pelo cansaço e exaustão do dia a dia. Essa evasão escolar é uma das dificuldades que fazem parte da realidade educacional da maioria das escolas públicas brasileiras e a qual a Unidade Escolar Miguel Lidiano é apenas mais um reflexo.

Para além da evasão escolar, a instabilidade de existência física da escola prejudica as ações da gestão escolar, e principalmente as possibilidades do agir docente. Como afirma a professora Maria de Lourdes dos Santos Gomes:

Na escola pública a gente sofre com essa falta de recursos, aqui no Miguel Lidiano a gente tem um problema sério de falta de espaço físico. A escola está em reforma há seis anos e a gente está ocupando outros espaços, de outros órgãos que cedem adaptados então a gente tem toda essa dificuldade em relação a recursos. Então os recursos financeiros são escassos e isso dificulta em muito a realização, por exemplo, de projetos, de outras atividades que dependem de espaço, que dependem de recursos. (GOMES, 2019).

Assim os alunos não tem um refeitório para realizarem a merenda e lancham espalhados pelos espaços abertos da escola provisória, não realizam atividade prática de educação física porque não tem um local que permita essa atividade, os professores não tem um laboratório de informática para levarem os alunos a realizar uma pesquisa na internet, ou um passeio virtual por um museu, online, por exemplo, não há como possibilitar a exibição de um filme na escola para depois ser debatido e discutido com os alunos, porque as salas de aula são pequenas e a biblioteca também tem um espaço insuficiente para tal atividade.

Nesse sentido, entendemos que a estrutura física oferecida pela escola interfere negativamente no objetivo educacional da mesma, pois percebemos pela fala das gestoras e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que sua proposta pedagógica tem como fator primordial, a busca da qualidade do ensino e aprendizagem e a construção de uma consciência crítica e dessa forma o alcance de uma educação que forme para o bom exercício da cidadania.

Portanto, percebemos que uma gestão democrática e que busca apoiar os professores e alunos na construção da cidadania fazem parte de ambos os projetos das duas escolas. O Coordenador do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, André Ferreira Bezerra, evidencia que o PPP da escola busca justamente que os alunos consigam produzir conhecimento e não apenas armazená-lo:

A concepção teórica que norteia nosso Projeto Político Pedagógico é a Teoria do Construtivismo, que é uma teoria da Educação bastante praticada hoje, a ideia de que o aluno não tem que receber uma informação pronta, e sim que é dentro da sala de aula que há a construção do conhecimento, através que o aluno já sabe e ele traz de casa, através do que o professor tem com mais experiência, com mais leitura, com mais estudo, então a construção ela é importante, então nosso PPP é fundamentado nessa teoria. Temos planejamentos bimestrais. Já que as avaliações são bimestrais. Então em cima disso a gente tem um acompanhamento das atividades, das avaliações, do que é feito. Os professores repassam pra mim da coordenação o planejamento com aquela estrutura tradicional ementa, objetivos, metodologia, avaliação, a gente consegue acompanhar esse processo. (BEZERRA, 2019).

A diretora da Unidade Escolar Miguel Lidiano, Islândia Cleide de Sousa Araújo, professora formada em Licenciatura Plena em Letras Inglês pela UESPI, com Mestrado em

Educação, e com grande experiência em gestão escolar, diretora da Unidade Escolar Miguel Lidiano desde 2016 afirma a intencionalidade também da sua gestão em formar cidadãos.

Acredito que nossa missão aqui é orientar os nossos educandos e principalmente a questão do ensino-aprendizagem e também a gente por lidar assim, nossa clientela ser de baixa renda a gente tem muito a preocupação também da educação em si. Não só com conteúdos, mas também para vida como cidadão. Mas o objetivo da escola é focar no ensino-aprendizagem. E esse objetivo é atingido, claro que não 100% porque infelizmente nós temos um grande número de reprovação, um grande número de evasão, mesmo ligando pra família, fazendo reuniões de pais e mestres, fazendo reuniões com os alunos pra conscientizar a eles da importância do estudo. Mas, assim mesmo não atingimos 100% nosso objetivo. (ARAÚJO, 2019)

Vislumbramos assim com a fala da diretora, que embora a gestão da escola enxergue a relevância de “formar para vida como cidadão”, suas ações são limitadas por fatores externos, como a reforma da escola que não chega ao final, a ausência da participação familiar no envolvimento com o processo educacional e a falta de recursos financeiros para investir e ofertar um suporte maior aos professores.

Nesse sentido, fica evidente que a estrutura física da escola interfere no dia a dia dos alunos e professores e, por conseguinte na efetivação de um ensino de qualidade e de uma escola que consiga contribuir na formação cidadã. Temos como exemplo, por outro lado, o Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, que embora também seja uma escola estadual pertencente à mesma gerencia de ensino, apresenta condições físicas extremamente diferentes.

O espaço do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins é amplo, apresenta um pátio arejado onde os alunos podem socializar no momento do almoço, o pátio conta ainda com uma sinuca a qual os alunos têm acesso em períodos que não estão tendo aula, e os alunos tem disponível uma caixa de som para ouvirem músicas e se distraírem no horário do almoço, as salas de aula são refrigeradas, os alunos e professores tem acesso a um laboratório de informática, que tem computadores com acesso a internet, e por funcionar em tempo integral das 7:00 horas da manhã às 16:00 horas da tarde, a escola oferta almoço para todos os seus membros. O Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins disponibiliza ainda de uma van para passeios sobre orientação dos professores. Assim os professores têm a possibilidade de agir indo além da sala de aula.

Segundo o coordenador do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, André Ferreira Bezerra, que é formado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) com especialização em coordenação e mestrado em Educação, coordenador desde

2013 e que trabalha na escola Mário Martins desde 2017. A escola fornece suporte e recursos para que os professores atuem com autonomia e didáticas diferenciadas:

A gente tem uma equipe de professores com uma proposta diferenciada é uma escola de tempo integral. São docentes que tem dedicação exclusiva ficam na escola a semana toda, o dia todo de 7 e 30: hs a 16:30 da tarde. Então com relação ao suporte eles tem acesso a internet na escola, um momento separado pra fazer suas pesquisas, que é o HP, horário Pedagógico, eles também tem sempre o apoio da gestão quando eles tem algum projeto de intervenção, de ações diferenciadas, a gente sempre da esse suporte. Temos também uma equipe muito boa, muito competente, muito comprometida com a escola, tudo que é proposto eles abraçam a causa, nossos projetos, nossas ações refletem nos nossos resultados. Inclusive percebo enquanto coordenador que os professores tem assim uma liberdade para construção do plano de trabalho deles, de planejamento das aulas, além do suporte tecnológico, também a gente percebe que a gente tem muito dinamismo, as aulas não são somente explicativas, mas os professores são muito didáticos, a gente tem sempre que possível viagens aula campo, visitas a laboratórios da Federal, Museu, sempre tem assim uma parte bem diversificada, e eu acredito que é uma autonomia deles, na construção dessas aulas. (BEZERRA, 2019).

O coordenador da escola evidencia assim que os professores tem um suporte material para que possam dinamizar suas aulas, obviamente essas possibilidades enriquecem o trabalho docente e o processo de ensino, pois além de estimular os professores, infere mais ânimo nos alunos que tem por meio da escola espaços de socialização dentro e fora dos portões do colégio. Contudo, não conseguimos descobrir porque duas escolas públicas estaduais apresentam condições estruturais tão distintas, mas esse não é mesmo o foco de pesquisa, e sim afirmar que essas condições físicas e estruturais tem uma interferência relevante no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte na realização do objetivo proposto por ambas as escolas.

3.3 A História vista por eles: uma visão da importância da História para professores, alunos e gestores.

Acreditamos como MONTEIRO (2007), que o ensino de História é um campo de pesquisa em processo de constituição e necessita ser vastamente analisado. E assim buscando perceber o que de fato dos discursos teóricos sobre o ensino de História são consistentes no dia a dia, na sala de aula, procuramos aqui vislumbrar como a disciplina de História é ensinada e consumida na atualidade nessas duas escolas da Educação Básica pública, por meio das vozes dos agentes que constroem, consomem e produzem a educação dentro da realidade na qual suas escolas estão inseridas.

Nesse sentido, percebemos, que apesar de ambas as escolas pesquisadas primarem por uma educação que forme para o pleno exercício da cidadania, e nas quais ambas as gestões valorizem uma construção histórica nesse processo e que tanto os professores, como os gestores das duas escolas tenham uma formação qualificada para desempenharem seus papéis, não são dados os mesmos recursos físicos a escola Miguel Lidião, o que interfere no trabalho docente dos professores dificultando assim a ampliação de seus métodos de prática docente. Como assegura FREIRE (1996), o professor para realizar sua tarefa docente precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais e estéticas sem as quais não pode agir.

Segundo a professora de História da Unidade Escolar Miguel Lidião, Maria de Lourdes dos Santos Gomes, o tipo de ensino o qual busca exercer em sala de aula prima pelo diálogo, pela reflexão e pelo exercício de um olhar crítico:

As minhas aulas de História, elas são voltadas pra aulas dialogadas, exposição dialogada, com a utilização do livro didático como texto base, pra fazer a leitura dos conteúdos, mas nas aulas eu não me atendo só ao livro didático. Então eu busco outras fontes como matérias de revistas, artigos, principalmente da revista de História da Biblioteca Nacional que tem artigos muito interessantes e que se adequam ao público alvo que são alunos do fundamental e do Ensino Médio. Então eu tenho uma tranquilidade pra dar minhas aulas, os alunos não são muito indisciplinados, quando acontece algum probleminha não tem proporção maior, são problemas corriqueiros de sala de aula, onde de modo geral, eles tem comportamento bom, eu já tenho um relacionamento grande com os alunos devido já está aqui na escola a muito tempo. (GOMES, 2019).

A postura da professora primando por um ensino dialogado, crítico e reflexivo, é justamente o ensino de História que acreditamos ser um caminho possível na formação de cidadãos capazes de diluir as desigualdades sociais. No entanto, assim como abordamos no capítulo anterior do presente trabalho, aos professores no Brasil, no geral, não são dadas todas as condições necessárias para que desempenhem com eficiência seu papel.

Nos discursos espera-se que formem indivíduos críticos, mas na realidade avaliam os professores pelos resultados apresentados de modo quantitativo em número de alunos aprovados. Na mídia se apregoa que os professores devem ser valorizados pela sua importância, mas na prática os salários de professores da Educação Básica são baixos, as gratificações são ínfimas, e os professores tem que se desdobrar de uma escola para outra para receberem o suficiente para se manter unicamente de sua profissão.

Na realidade o que isso gera são profissionais sobrecarregados, cansados e sem tempo para inovações pedagógicas. Trazendo essa questão para a Unidade Escolar Miguel Lidião, podemos afirmar que a professora Maria de Lourdes dos Santos Gomes embora prime pela

criticidade e por um ensino que contribua na construção de cidadãos conscientes, muitas vezes, vê sua prática docente limitada pela falta de recursos e pela não colaboração do Estado em sua função educacional.

A professora Lourdes trabalha em duas escolas, tem uma carga horária de 60 horas semanais, tem 18 turmas no total. Leciona além de História, as disciplinas de Sociologia e Filosofia e tem uma média de 250 alunos. Seu público é abrangente ensinando desde o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tudo isso torna seu tempo extremamente corrido o que impossibilita, por exemplo, que a mesma possa fazer um planejamento diário para suas aulas. No entanto, a mesma busca fazer pelo menos planejamentos mensais e usar seu pouco tempo livre para pensar atividades que instiguem seus alunos, contudo, no geral as aulas de História tendem a se restringir a sala de aula.

Por sua vez, no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, o professor de História, Rivaldo Valdomiro Campus, embora também tenha sobrecarga de trabalho, pode atuar com exclusividade na escola, além de lecionar unicamente essa disciplina, o mesmo ensina somente para o Ensino Médio, o que permite pensar e realizar propostas pedagógicas para além da sala de aula. Segundo o mesmo, todos os anos a escola disponibiliza a van que leva as turmas de 2º ano do Ensino Médio para um passeio histórico na cidade de Oeiras e eventualmente ocorrem visitas ao Museu da cidade de Picos.

Entretanto, apesar de estarem imersos em situações diferentes, e como consequência poderem dispor de ferramentas de ensino em níveis diferentes, os dois professores de História entrevistados enfrentam dificuldades, principalmente em relação aos alunos que ainda tendem a ver a disciplina de História, como algo decorativo. Para professora Maria de Lourdes dos Santos Gomes, a maior barreira no ensino de História, ainda é muitas vezes a postura dos próprios alunos:

Em alguns momentos a gente se angustia porque a gente ainda tá caminhando pra gente conseguir efetivar o ensino de História como ele deve ser, quer é um ensino dialogado, participativo, onde o aluno venha a desenvolver sua reflexão crítica sobre a sua realidade e ainda existe muito de ensino tradicional na mentalidade do aluno e eu até compreendo essa realidade, porque eles passam parte da vida com essa construção, então demoram um pouco até desvencilhar, quando eu consigo que o aluno entenda a função da disciplina de História a gente tá lá pra meados do ano. Os alunos do segundo e terceiro ano do ensino Médio já tem mais essa consciência. Essa visão. Então ainda existe uma dificuldade nesse sentido, pra que eles se desliguem de exercícios, ou pelos pra que eles não pensem que o exercício seja uma regra onde eles tenham que decorar a respostazinha, do jeito que o professor falou, então é essa dificuldade que eu ainda tenho. (GOMES, 2019).

Nesse sentido, a maior dificuldade enfrentada pela professora Lourdes é também considerado por NADAI (2009), uma das grandes dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, pois para a autora, a atitude do aluno e sua interação positiva com os professores é uma condição para que a aprendizagem seja significativa, pois a educação resulta de um projeto coletivo e não individual. Dessa forma, enquanto estudar História não fizer sentido para o aluno, ele não se importará em aprender, em entender e em produzir. Como afirma MICELI (2009), a escola independente de sua qualidade, é uma das instituições mais presentes na sociedade e já que impõe o ensino de História deveria também aproximar esse conhecimento da vida social.

Por tudo isso, História é matéria difícil, e essa dificuldade não vem das datas e nomes com que já se imaginou poder ensiná-la, pois, se dependesse disso, ela seria apenas chata. Mas simplesmente apagar esses dados acaba levando o professor a uma espécie de beco sem saída, já que é impossível interpretar o que se desconhece. É que, assim como a obra de arte que sai das mãos do artesão resulta da retificação paciente, meticulosa e competente da matéria de que se serve, também a História só pode ser criada e recriada a partir do esforço semelhante, e isso exige, além de conhecimentos técnicos, muita sensibilidade, coisa que pode ser cultivada, mas não ensinada. (MICELI, 2009, p 46)

Dessa forma, segundo PAIM (2007), as relações entre professores e alunos devem se desenvolver pelo diálogo, para que a autonomia se construa também na sala de aula e para que o processo educativo seja democrático e participativo, e é esse o tipo de ensino de História que felizmente vem sendo buscado pelas escolas pesquisadas. Como afirma o professor de História, Rivaldo Valdomiro Campus:

Busco utilizar métodos diferentes para valorizar a participação do aluno através de aulas dialogadas e interativas por meio de rodas de conversas, discussões guiadas. Toda forma que tento colocar eles como protagonistas no processo de aprendizagem. Porque eu espero contribuir pra uma educação que valorize a formação de jovens conscientes capazes de fazer com criatividade uma leitura analítica do mundo em que vivem e assim que eles percebam que História é muito importante pra o conhecimento e pra visão de mundo que eles terão. (Campus, 2019).

Percebendo a tamanha importância da receptividade e do olhar do aluno sobre o Ensino de História buscamos entrevistar alunos de ambas as escolas pesquisadas. Priorizamos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II e do 3º ano do Ensino Médio, bem como alunos da VII etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que também equivale ao 3º ano do Ensino Médio, por serem os anos finais da Educação Básica, e, por conseguinte, esperar-se uma visão mais completa sobre a disciplina e sua relevância para os mesmos.

Observamos ao longo da pesquisa que os alunos ainda apresentam algumas visões tradicionalistas da História, pois tendem a ver a disciplina de História como algo ligado ao passado. Essa concepção que a disciplina de História está presa ao estudo do passado é reforçada como vimos, muitas vezes, pelos livros didáticos e os alunos ainda tendem a reprisar essa ideia, como é visível na fala da aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II da Unidade Escolar Miguel Lidião, Emilly Vitória de Lima ao destacar que: “História pra mim serve basicamente para conhecer os antepassados, saber um pouco mais da pré-história e do passado de nosso planeta”. Essa ideia está contida também na fala da aluna Luzia Nicolle da Costa Carvalho, que também faz o 9º ano do Ensino Fundamental II, na Unidade Escolar Miguel Lidião: “A História é um conjunto de informações sobre coisas passadas que hoje em dia é essencial para o mundo e vou me tornar uma pessoa mais sábia e ciente do meu passado”.

As alunas demonstraram associar não só a disciplina ao passado, como relacionaram a sua importância a conteúdos que trabalham períodos históricos bem distantes de sua realidade, o que revela que realmente acreditam que a única função da disciplina para elas é descrever o passado. E a questão é que, se o aluno acredita que a disciplina vai apenas lhe contar fatos encerrados de um passado distante, o mesmo não conseguirá ainda que diga que sim, relacionar eventos que ocorreram a centenas ou milhares de anos com os problemas cotidianos que sua família enfrenta, com as condições sociais que vivencia, com as diferenças econômicas e culturais entre as pessoas que conhece.

Enfim, torna-se difícil para o aluno identificar algo na História que lhe pareça familiar e assim ainda que os professores advertam da importância do conhecimento histórico, os alunos apenas repetem essa noção de relevância, mas não entendem de fato o porquê é importante e não conseguem assim ir construindo uma consciência histórica na medida em que estudam os conteúdos dessa disciplina, mas tão somente buscam decorar eventos passados até a semana de prova. Acreditando que é para isso que serve estudar História.

Isso é bastante perceptível na fala dos alunos do 9º ano, aonde os mesmos destacam que a disciplina e o conhecimento de História são importantes, mas não conseguem sistematizar em ideias concretas o porquê dessa importância. Na fala da aluna Viviam Miriam de Sousa Feitosa, estudante também da Unidade Escolar Miguel Lidião, do 9º ano do Ensino Fundamental II, ao ser questionada sobre qual seria a utilidade da História, a mesma respondeu que: “Acredito que você conhecendo o passado lida melhor com o futuro. Você pode aprender com os erros dos outros”. Eu acho extremamente necessário. “E não acredito que tenha algum grande motivo, apenas gosto”.

A contradição na fala da aluna Viviam Miriam de Sousa Feitosa, demonstra claramente que não há uma construção de sentido da História para ela, a mesma aponta ideias que a professora apresenta sobre a relação entre passado e presente, sobre aprender com os erros de outros, sobre a importância de se entender a História, mas a mesma afirma que “não tenha um grande motivo”. Essa foi basicamente à mesma ideia que os outros alunos entrevistados do 9º ano apresentavam. Portanto, os mesmos ainda não formaram uma consciência histórica ao longo de toda a caminhada por essa disciplina no Ensino Fundamental. Eles não conseguem estabelecer um sentido lógico e prático da disciplina de História. E enquanto isso não for possível, a História enquanto um campo promotor de produção de conhecimento não poderá alcançar esse objetivo.

Contudo, para alguns alunos, especialmente alunos do 3º ano do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, embora a sua visão também esteja ligada a ideia de uma História que estuda exclusivamente o passado, os mesmos já compreendem que há uma relação do passado com o presente, como na fala do estudante do 3º ano do Ensino Médio da Escola Mario Martins, Diego da Rocha Leal:

A História para mim é uma disciplina muito legal, inclusive eu tenho um bom desempenho na disciplina de História porque me esforço bastante, e é bem interessante o assunto, o passado, das guerras, das Repúblicas, várias coisas que relembram o passado, é muito interessante, inclusive o professor que a gente tem faz a gente gostar muito, quando o professor fala das crises que tais Estados teve é basicamente como estamos hoje o Brasil está em crise né?(LEAL, 2019).

Dessa forma, o aluno Diego da Rocha Leal consegue perceber que há uma relação entre o passado e o presente. No entanto, apresenta o estudo do passado, como interesse da História e não conseguiu explicar em palavras a utilidade prática da História.

Nesse mesmo sentido, o aluno Ítalo Henrique de Lima Santos, do Ensino Fundamental II, 9º ano, confirma o mesmo entendimento de que há uma relação passado-presente na História ao dizer que: “Saber os acontecimento do passado influencia seus modos de vida. Eu acredito que o passado influencia o futuro”. Entretanto, não consegue explicar ou sistematizar de que forma essa influencia acontece.

Dessa forma, evidenciamos que os alunos sabem que História tem uma relação com o tempo presente e que esse conhecimento é importante, mas não conseguem elaborar o entendimento prático da disciplina na vida, portanto, não conseguiram ainda formar uma consciência histórica durante o processo educativo. Ou seja, os alunos ainda sentem dificuldade de perceber a relevância do entendimento de uma consciência histórica em suas

vidas, embora os professores estejam sempre tentando mostrar a relação dos conteúdos estudados com a realidade dos mesmos.

Salientamos assim que quase todas as entrevistas com os alunos tanto do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentaram falas curtas, como se os alunos não soubessem o que responder, ou de que forma, e essa omissão também finda por nos revelar a falta de uma conscientização histórica que permitiria aos mesmos mais embasamentos e ideias durante as entrevistas. O silêncio nesse caso, não tem haver com uma omissão proposital de suas memórias, mas com a falta de uma argumentação crítica que permitiria mais desenvoltura ao longo das gravações.

Entendemos que não podemos negligenciar o fato de serem entrevistas com um público adolescente-juvenil e que, por conseguinte tem suas limitações em relação à timidez, ao medo de serem avaliados e mesmo julgados em suas respostas. Mas, ao mesmo tempo acreditamos que a timidez que poucos demonstraram não corresponde como único fator de falas tão resumidas. Primeiramente, porque alguns dos entrevistados, em especial do Ensino Médio, aparentaram espontaneidade corporal e vocal durante as entrevistas. Mas, principalmente porque as entrevistas foram realizadas de forma discreta, tranquila e no espaço de tempo em que pudessem se sentir a vontade, para tanto realizamos as entrevistas nas escolas, em salas de aulas vazias e mesmo nas diretorias, onde os alunos demonstraram estar mais a vontade dentro do espaço escolar. No entanto, suas respostas não apresentaram firmeza ou um posicionamento crítico legítimo sobre a disciplina de História.

Destacamos ainda que o processo de entrevistas dos alunos evidenciou a defasagem na argumentação crítica dos alunos. Especialmente tivemos dificuldade na realização de entrevistas no turno noturno com os alunos da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Unidade Escolar Miguel Lidião. Vários foram os motivos, os alunos nessa modalidade são no geral adultos que trabalham durante o dia e tem suas famílias para sustentar, e de modo geral, devido ao cansaço diário faltam com frequência às aulas. Outro fator foi que mesmo quando encontramos os alunos do EJA na escola, era especialmente difícil gravar as entrevistas, porque as aulas e os intervalos são muitos curtos, e por fim os próprios alunos se recusavam a participar. Apenas dois dessa modalidade de ensino aceitaram e um desses desistiu durante a entrevista e mesmo com apoio, paciência e algumas tentativas, o aluno extremamente nervoso não conseguiu desenvolver ideias sobre as questões abordadas. Enfim, percebemos que de modo geral os alunos ainda têm dificuldade na construção de uma consciência histórica.

Quando perguntados diretamente sobre a importância da História em suas vidas, os alunos entrevistados responderam que não teria muita serventia na vida prática. Cabe destaque a resposta do aluno Diego da Rocha Leal do 3º ano do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins: “Pra minha vida não vai servir não, porque se eu fosse me aprofundar na História era pra o lado do professor, já que minha área vai ser direito, direito eu acho que não pega muito o lado de História vamos dizer assim.”. O aluno não consegue identificar importância para História na sua vida por desejar cursar Direito. Ou seja, a História será imprescindível em sua formação e especialmente em sua prática caso consiga realizar seu sonho, mas o mesmo ainda não consegue entender essa relação, pois ainda não conseguiu compreender o que abrange o conhecimento histórico.

Contudo, evidenciamos também por meio da pesquisa, que alguns alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino já tenham uma noção de que a História busca demonstrar a necessidade de um olhar crítico sobre o mundo. (embora a maioria ainda não tenha conseguido na prática construir esse olhar). Como o aluno do 3º ano do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, Júnior Leão destaca:

História pra mim é uma disciplina que ajuda a diferenciar o presente com o passado. Por exemplo, as antigas civilizações, pra mim é muito boa História. Você tem um conhecimento bem amplo sobre tudo que aconteceu antigamente, você consegue ligar os fatos da História, e que você não deve acreditar sempre o que os livros contam. Você tem sempre que ir atrás investigar e tirar suas próprias conclusões. Eu acho boa aulas, você descontraí, tudo é um contexto, seu professor, seu material, e você interage, fica umas aulas diferente das outras disciplinas. Quem estuda bem História já tem uma visão mais crítica do que uma pessoa que não estuda. Toda História vai ter dois fatos, dois lados e sempre tem uma visão crítica e vai saber e vai ter um conhecimento amplo. (JÚNIOR LEÃO, 2019).

O aluno Júnior Leão demonstra ter uma percepção viva de como a História pode contribuir na construção do pensamento crítico do aluno, inclusive destacando a necessidade de não acreditar cegamente no que o livro didático apresenta e especialmente na necessidade do aluno investigar e ele próprio ser capaz de produzir conhecimento. Entretanto esse aluno foi o único entrevistado a apontar a criticidade como uma qualidade adquirível por meio do estudo da disciplina de História. Nosso trabalho não é uma pesquisa quantitativa e não é possível saber quantos por cento dos alunos já conseguem fazer essa assimilação adquirindo, portanto, o princípio de uma consciência histórica. No entanto, não acreditamos que esse aluno seja uma exceção entre todos os alunos das duas escolas analisadas. Mas, sim a

representação de que alguns alunos já começam a entender um sentido da História mais construtivo na sua formação.

Acreditamos ser esse o primeiro passo para um ensino de História que contribua de fato na construção da cidadania e salientamos que essa marcha tem sido dado em ambas as escolas pesquisadas, mas que obviamente os alunos entrevistados do Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins por estarem concluindo a Educação Básica já apresentam uma compreensão mais abrangente e crítica do Ensino dessa disciplina. Esse avanço decorre de um conjunto de fatores abrangentes que constituem o saber escolar traduzido para o aluno, absorvido e sistematizado por ele. Em primeiro lugar, o Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, como afirmamos anteriormente, apresenta uma estrutura física bastante adequada as necessidades dos membros da escola, os alunos tem espaços e momentos de socialização além da sala de aula, os professores e alunos tem acesso a recursos tecnológicos como Datashow, computadores, TV, internet.

Os professores tem a possibilidade de realizar aulas-passeios ao longo do ano letivo, a escola por trabalhar em tempo integral permite que os conteúdos previstos nos currículos sejam repassados de forma contundente. A gestão busca apoiar a realização de eventos interdisciplinares e busca apoiar a autonomia e espaço dos professores, que atualmente tem uma sala reservada ao aproveitamento do Horário Pedagógico pelos professores. O professor de História da escola também prima por um ensino construtivo e reflexivo e tem tornado suas aulas espaços de discussão com os alunos, o que reflete na visão dos alunos sobre a disciplina. Percebemos a admiração que os alunos entrevistados têm em relação ao professor Rivaldo Valdomiro Campus, e como essa admiração tende a se tornar um gancho no interesse do aluno, como na fala do estudante do 3º ano, José Gabriel:

Eu acho que História é uma matéria muito importante, pois ensina umas coisas, que a gente vai ter tipo uma visão diferente do passado, uma visão que eu posso não ter visto em outro lugar e a História pode mostrar outro lado e pode servir pra mim tanto no futuro como agora, um assunto que eu vou querer comentar, que eu vou precisar pra alguma coisa. Eu acho uma das melhores aulas que tem aqui na escola, pois o professor é muito inteligente, quando o professor conhece mesmo o assunto, a aula fica muito boa. Ele sabe explicar de um jeito tão normal que parece que a pessoa ta tipo só conversando mesmo e aprende. É interessante demais eu acho a aula dele. (JOSÉ GABRIEL, 2019).

Todos esses fatores (a escola, a gestão, a postura dos professores e o interesse dos alunos), interferem na possibilidade de um ensino que permita ao aluno edificar uma contextualização histórica e, por conseguinte criar uma consciência histórica, que muitas vezes, sem perceber o ajuda a construir as ferramentas que comporão sua cidadania. E assim a

escola se torna o lugar que queremos que ela seja, um espaço capaz de dar possibilidades aos seus frequentadores. Possibilidade de conhecimento. Possibilidade de autonomia. Possibilidade de exercício de cidadania. Possibilidade de diluir as desigualdades sociais. Possibilidade de emancipação social.

Para tanto, tudo isso só será minimamente atingido quando ouvirmos e ampliarmos os debates sobre e para a educação, não somente por meio de teóricos da academia ou decretos governamentais que preveem nosso futuro, mas principalmente através das vozes de professores, gestores e alunos da Educação Básica que são os responsáveis diretos pela educação do nosso presente. Pois, como afirma DAVIES (2009, p.124): “Todo conhecimento, sobretudo o das ciências humanas, relaciona-se intimamente com uma proposta de manutenção ou transformação da sociedade, mesmo que tal proposta não esteja explícita ou dela esteja consciente o produtor desse conhecimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho mostrou que a educação é uma prática social que não se resume a escola, que o saber escolar não é o único saber relevante e que esses pressupostos foram construídos historicamente através do tempo e tem uma razão de ser. Buscamos por meio de uma análise histórica das origens da escola identificar o nascimento dessa instituição como espaço detentor de poder e percebemos que ela só foi valorizada na História em momentos que se apresentava adequada ao modo de vida e de produção daquele período.

Nesse sentido, nos séculos XVII e XVIII a escola seria um fruto típico da cultura ocidental moderna que se tornava encarregada de formar novas gerações e por isso a obrigatoriedade escolar se fez decretada pelos governos e foi sustentada por aparatos legais. Assim a burguesia e o Estado que tinham o capital para construir os espaços educacionais tornaram as escolas o meio de atingir um fim e o fim desejado no período era formação de mão de obra adequada.

Vislumbramos que a escola não permaneceria a mesma, pois, o processo de universalização do direito a educação escolar no mundo e a própria ampliação do acesso à escola pública no Brasil contribuiu na modificação de um sistema educacional elitista e possibilitou o surgimento de escolas públicas acessíveis a pessoas pobres. Contudo, acontece que a possibilidade de acesso à escola não permite por si só a garantia de que as pessoas pobres conseguirão ter acesso a uma educação de qualidade, pois dadas as desigualdades sociais, nem mesmo a permanência na escola está garantida. Nesse sentido, segundo NADAI (2007), um dos maiores desafios da educação ainda é o mesmo desde 1950, garantir que a escola pública aberta a maior parte da população consiga fornecer a possibilidade de permanência dos alunos na escola.

Dessa forma, percebemos que os desafios da escola são enormes e permeados de contradições, segundo NUNES (2007), quanto mais se critica a escola, mais formação dela se espera, quanto mais se desvaloriza o diploma, mais ele é exigido no mundo do trabalho, pois se eleva progressivamente os requisitos educacionais.

Assim apesar dos interesses que permearam o surgimento da escola e das dificuldades que a mesma enfrenta diante da realidade educacional pública brasileira. Acreditamos que o objetivo da escola deveria (e pode) ser fornecer condições para que os alunos adquiram conhecimento, consigam refletir e criticar sobre o que aprenderam e consigam produzir novos conhecimentos, e usá-los para diluir as barreiras da desigualdade social e assim a educação

poderá servir a transformação social e a escola estará exercendo o papel para o qual não foi criada, mas que deveria ser seu: contribuir na formação da cidadania.

Por sua vez, buscamos também demonstrar a possibilidade do Ensino de História contribuir nessa concepção de escola e de ensino emancipador, ao procurar formar uma consciência histórica nos alunos e assim ajudar na construção do pensamento crítico e reflexivo desses agentes sociais. Realizamos para tanto uma análise da historiografia da disciplina de História.

Averiguamos que desde sua autonomia como disciplina no século XIX a mesma tinha como função reconstituir o passado ao investigar as origens da civilização. A partir de inúmeros movimentos sociais e étnicos que despontaram na década de 70 lutando por seus direitos e produzindo uma mudança curricular nos anos 2000, o ensino de História passou a ocupar um lugar estratégico relevante, não só no currículo escolar, como na definição do projeto político e cultural da sociedade e assim acreditamos que o Ensino de História pode servir como um instrumento na construção de uma identidade crítica e reflexiva do aluno e, por conseguinte, na formação cidadã dos jovens e na transformação para uma sociedade menos desigual.

Examinamos também a formação de professores de História no Brasil no intuito de identificar se o discurso governamental que, muitas vezes, reduz os problemas da educação a uma má formação docente, seriam condizentes com a realidade e verificamos que a tendência atual dos professores é a busca por uma formação continuada e cursos que supram as deficiências de sua formação. Vislumbramos assim, que o que afeta diariamente o trabalho docente, é um conjunto de condições arbitrárias geradas pelo crescimento do trabalho cotidiano nas escolas, pelas famílias transferirem a responsabilidade da educação para os professores, pelos constantes instrumentos de controle e avaliação, pela presença de novas tarefas exigidas pelas reformas educacionais, pela responsabilidade total do insucesso educacional.

Identificamos, contudo, que os professores de História na atualidade além de buscarem ampliar sua qualificação profissional, tem lutado por um ensino que prime pelo diálogo, pela participação dos alunos e pela conscientização crítica dos mesmos. Mas, que ao mesmo tempo ainda enfrentam barreiras diárias, como os livros didáticos, que de modo geral, ainda apresentam uma visão de História tradicional, ao não demonstrarem, por exemplo, a relevância da participação social dos grupos menos favorecidos ou marginalizados na construção e formação de nossa sociedade e ainda tendem a apresentar visões de mundo eurocêntricas e estigmatizantes.

Para, além disso, percebemos que a postura e a receptividade dos alunos acostumados a decorar os conteúdos e os exercícios antes da prova também dificultam o trabalho docente, mas, que romper com esse ideário é, sobretudo tarefa do professor que ao assumir um posicionamento crítico e social sobre sua função deve levar o aluno a compreender que a ciência histórica não é algo pronto e que o aluno faz parte na produção do conhecimento.

Por fim, no intuito de perceber a relação entre a teoria dos discursos e o que de forma consistente consegue ser efetivado na prática, procuramos perceber o papel da escola e do ensino de História na formação da cidadania dos estudantes por meio da visão e do posicionamento de professores, alunos e gestores de duas escolas públicas da cidade de Picos, a Unidade Escolar Miguel Lidiano e o Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins. Assim evidenciamos ao longo do trabalho a importância da estrutura física das escolas, dos recursos materiais e tecnológicos, de gestões participativas e democráticas e da qualificação dos professores e de sua consciência crítica para um ensino de História que contribua na formação cidadã, cabe destacar, contudo, que o material humano e especialmente os alunos, que são segundo MICELI (2009), o objetivo central de toda ação educativa, constituem o elemento principal para a existência de uma instituição escolar, que prime pela educação e pela cidadania. Assim são as vozes desses agentes que nos ajudaram a perceber que a teoria pode ganhar ou perder consistência no cotidiano escolar de acordo com as condições da realidade nas quais esses sujeitos estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: moderna, 2010.
- ARAÚJO, Mariana Cacilda Almeida de. **As Concepções do Ensino de História e suas Implicações na Prática Docente**. Mestrado em Educação e Contemporaneidade – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.
- ARRAIS NETO, Enéas Arruda. **Estado e Políticas Sociais e Educacionais no Brasil**. Revista LABOR n°6, v.1,2011ISSN: 19835000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. PR: Brasiliense, 2012.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História** ou ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- COE, Agostinho Júnior Holanda. **Teoria, para quê?** Aspectos teórico-práticos do ensino de história. In: CASTRO, Ana Paula Cantelli de; MONTEIRO, Francisco Gleison da Costa; SANTOS, Raimundo Nonato Lima dos (Orgs). **Ensino de História: experiências, propostas didáticas e reflexões**. Teresina: EDUFPI, 2016. p.163-169.
- COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do Sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente e ensino de História**. Revista História Hoje, v. 2, n° 4, p. 19-34 – 2013.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face Oculta da escola**. Do Lar à Fábrica passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. Artmed, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Lia. **A produção de Ignorância na escola: uma análise do ensino da língua escrita na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: Possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MATOS, Maria Izilda Santos de. **Cotidiano e Cultura: História, Cidade e Trabalho**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MAGLIORI, Regina. O que a escola precisa aprender, antes de ensinar. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2TcPJMx3Wfo>> . Acesso em setembro de 2018.

MONTEIRO, Ana Maria F.C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (orgs). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

NUNES, Clarice. **Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil**. In: Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. MONTEIRO. Ana Maria F.C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (orgs). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **Em tempos de tensões curriculares: (des)caminhos do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. In: CASTRO, Ana Paula Cantelli de; MONTEIRO, Francisco Gleison da Costa; SANTOS, Raimundo Nonato Lima dos (Orgs). Ensino de História: experiências, propostas didáticas e reflexões. Teresina: EDUFPI, 2016.p.170-177.

PINSKY, Jaime (org); MICELI, Paulo; BITTENCOURT, Circe. **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral e Poder**. Mnemosine Vol.6, nº2, 2010, p.2-13.

SIQUEIRA, Bárbara Bezerra; SOUZA, Juliana Rodrigues. **As transformações na Historiografia e no Ensino de História a partir do século XX**. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-%20B%C3%A1rbara%20B.%20Siqueira%20e%20Juliana%20R.%20de%20Souza%20TC.PDF> Acesso 10 de novembro de 2018.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. *Estudos Históricos*, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

TONET, Ivo. **A Emancipação Humana na Perspectiva Marxiana**. In: Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Coleção Fronteiras da Educação, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FONTES

a) ORAIS

ARAÚJO, Islândia Cleide de Sousa. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 14 de maio de 2019. (Diretora da Unidade Escolar Miguel Lidiano).

BEZERRA, André Ferreira. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 24 de maio de 2019. (Coordenador do Centro Estadual de Educação Integral Mario Martins).

CAMPUS, Rivaldo Valdomiro. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 24 de maio de 2019. (Professor de História do Centro Estadual de Educação Integral Mario Martins).

CARVALHO, Luzia Nicolle da Costa. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 27 de maio de 2019. (Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Miguel Lidiano).

FEITOSA, Viviam Miriam de Souza. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 27 de maio de 2019. (Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Miguel Lidiano).

GABRIEL, José. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 24 de maio de 2019. (Aluno do 3º ano do Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Integral Mario Martins).

GOMES, Maria Lourdes dos Santos. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 21 de maio de 2019. (Professora de História da Unidade Escolar Miguel Lidiano).

LEÃO, Júnior. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 24 de maio de 2019. (Aluno do 3º ano do Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Integral Mario Martins).

LEAL, Diego da Rocha. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 24 de maio de 2019. (Aluno do 3º ano do Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Integral Mario Martins).

LIMA, Emilly Vitória de. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 27 de maio de 2019. (Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Miguel Lidiانو).

LIMA, Raissa Soares de. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 06 de junho de 2019. (Aluna da VII etapa do EJA- 3º ano do Ensino Médio, da Escola Miguel Lidiانو).

SANTOS, Ítalo Henrique Lima dos. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 24 de maio de 2019. (Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Miguel Lidiانو).

SOUSA, Maria Milvia Gomes de. **Entrevista concedida a Josimar Elisio da Costa**. Picos (PI), 14 de maio de 2019. (Coordenadora da Unidade Escolar Miguel Lidiانو).

b) DOCUMENTOS ESCOLARES

Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar Miguel Lidiانو

Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de educação Integral Mario Martins

Regimento Interno da Unidade Escolar Miguel Lidiانو

APÊNDICES

a) ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA: PROFESSOR DE HISTÓRIA

- 1- Seu nome completo
- 2- Qual sua formação acadêmica e onde se formou?
- 3- Seu tempo na profissão docente
- 4- Sua escola de atuação
- 5- Disciplinas lecionadas
- 6- Qual a funcionalidade da história para você?
- 7- Qual concepção teórica da história você segue? Caso não siga uma corrente específica o que lhe guia na profissão docente?
- 8- Se seu aluno do Fundamental II perguntar para que serve a história. Como você responderia?
- 9- Qual tipo de metodologia você utiliza em suas aulas?
- 10- Como você utiliza o livro didático em suas aulas?
- 11- Que outro material pedagógico além do livro didático você utiliza em suas aulas e de que forma?
- 12- Você frequenta algum espaço promotor de cultura como teatro, museus, biblioteca? Qual a frequência?
- 13- De que forma você acha que a participação cultural do professor interfere em sua prática docente?
- 14- Você acha que é possível ao professor de história ser neutro frente a temáticas como massacres e guerras?
- 15- Qual a maior defasagem em sua formação?
- 16- De que forma essa defasagem afeta suas aulas?
- 17- Como você acredita que os alunos veem a disciplina de história?
- 18- Como você percebe o suporte ou a falta dele na gestão escolar?
- 19- Como os alunos se comportam em suas aulas?
- 20- A que você atribui o tipo de comportamento dos alunos em suas aulas?
- 21- Você acredita que consegue por em prática o tipo de ensino de história que gostaria de lecionar? Explique
- 22- Se pudesse o que e como mudaria o Ensino de História?

23- Você acredita que a escola possa ser um espaço de transformação social? De que forma?

ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR

1- Nome do profissional entrevistado:

2- Nome da escola(s) de atuação:

3- Formação:

4- Cargo exercido atualmente

5- Tempo exercendo a profissão

6- A seu ver qual o objetivo da escola?

7- A sua escola atinge esse objetivo? Por quê?

3- Você acredita que sua escola fornece o suporte necessário aos seus professores? Explique.

4- Como é a relação entre a equipe gestora e os professores de sua escola?

5- Você acredita que em sua escola os professores tem autonomia em sua atuação? Por quê?

6- Qual concepção teórica norteia o Projeto Político Pedagógico de sua escola? E o porquê dessa escolha?

7- Para você qual a importância da disciplina de história?

8- Qual o espaço a escola fornece ao ensino de história para além da sala de aula?

9- Quando existem eventos na escola em datas comemorativas, ou gincanas e festas escolares há alguma contextualização histórica para os alunos? De que forma isso acontece?

10- Você acredita que a escola possa ser um espaço de transformação social? De que forma?

ENTREVISTA COM O ALUNO

Nome do aluno: _____

Nome da escola _____

Ano e turno: _____

1 – O que é história para você?

2- Qual a utilidade de você aprender história?

3- O que você acha das aulas de história? Por que?

4- Em que você acha que o conhecimento de história servira na sua vida no futuro?

5- Você acredita que o Ensino de história é capaz de transformar sua vida? Em que?

6- Qual o seu sentimento quando está indo para escola? Por quê?

7- Você acredita nas informações do seu livro de História? Por que?



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
- () Dissertação
- (X) Monografia
- () Artigo

Eu, **Josimar Elisio da Costa**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação: **A ESCOLA NOS DIAS DE HOJE E O ENSINO DE HISTÓRIA: Uma análise do Ensino de História na Unidade Escolar Miguel Lidiano e no Centro Estadual de Educação Integral Mário Martins, na cidade de Picos-Piauí.**

de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 03 de DEZEMBRO de 2019.

JOSIMAR ELISIO DA COSTA

Assinatura

Assinatura manuscrita de Josimar Elisio da Costa em tinta azul, sobre uma linha horizontal.

Assinatura