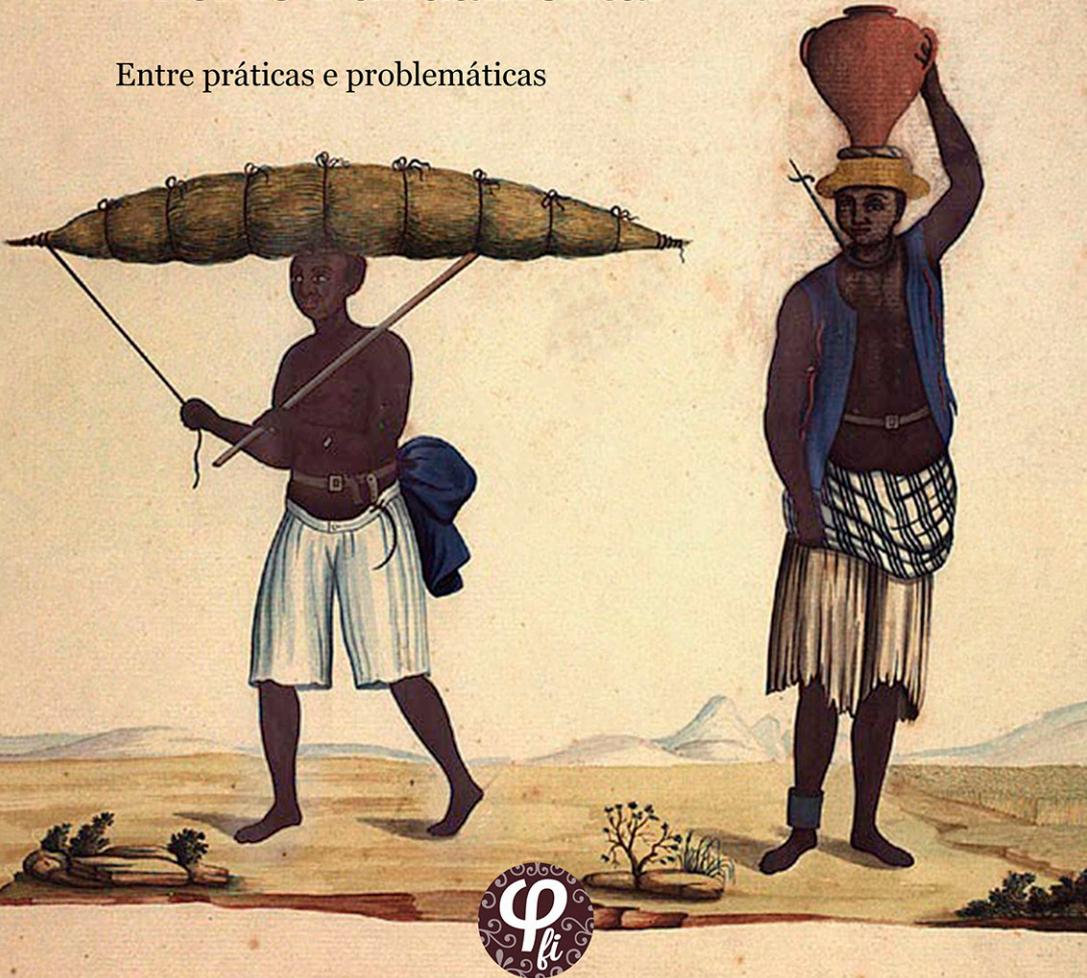


Sidney Miotti Neto

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Entre práticas e problemáticas



O ensino de História no Brasil pode ser caracterizado por suas tradições inventadas, conceito definido por Hobsbawm. Em seu processo de constituição como código disciplinar, a História esteve vinculada à ideia de nacionalidade, cuja função foi normatizar e legitimar a estrutura social brasileira desigual. Foi desde o século XIX uma composição elitista - uma construção intelectual baseada em figuras selecionadas como os fundadores da nacionalidade, articulados dentro de uma totalidade hermética e inevitável cujo ente principal era a figura do Estado centralizado e sua função a manutenção do status quo. Contudo, desde o final do regime de exceção ocorrido nos anos 1980, o ensino de História passa por um processo de reconstituição e desenvolve entre outras questões a crítica a esta ideia de um passado homogêneo e harmonioso. Como não se trata de uma situação resolvida, ainda é possível a existência de reminiscências desde os primeiros anos de escolarização por conta das condições educacionais brasileiras. Nesta linha, esta pesquisa busca investigar os resultados de pesquisas sobre a atividade do professor que ensina História nos primeiros anos do Ensino Fundamental em teses e dissertações que realizaram pesquisa de campo, tentando definir as principais dificuldades deste profissional, que, em geral, não possui formação específica e verificar se ocorre a manutenção de temáticas que exaltam a mitologia da pátria, visto que funcione como mecanismo de harmonização social.



O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni

Comitê Científico

Prof.ª Dr.ª Tatiana Noronha de Souza
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Alessandra David
Centro Universitário Moura Lacerda

Prof.ª Dr.ª Vânia de Fátima Martino
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Entre práticas e problemáticas

Sidney Miotti Neto



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Arte de Capa: Tipos Populares (Carlos Julião, 1740-1811) — Acervo Digital Afro-Brasileiro

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

NETO, Sidney Miotti

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: entre práticas e problemáticas [recurso eletrônico] / Sidney Miotti Neto -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

175 p.

ISBN - 978-65-87340-01-2

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ensino de história; 2. Anos iniciais; 3. Séries iniciais; I. Título.

CDD: 900

Índices para catálogo sistemático:

1. História 900

Aos meus pais, Eliézer e Maria José, com amor e admiração.

Agradecimentos

Inicialmente, gostaria de fazer um agradecimento aos meus pais pelos exemplos de retidão, pelo apoio constante e pelos ensinamentos sobre o valor da dedicação, dos estudos e do trabalho.

Não posso deixar de mencionar também os alunos que passaram pelas minhas aulas deixando sempre um pouco de suas experiências e enriquecendo, mesmo que indiretamente, as reflexões que apresento neste trabalho.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Tati, pela leitura atenta de meus textos, pelos debates e, principalmente, pela autonomia que me concedeu na condução da pesquisa.

Como é praxe, não poderia deixar de agradecer aos amigos do Pico della Mirandola pelo companheirismo intelectual de todos esses anos e pela alegria de poder contar com camaradas tão prestimosos e afetuosos.

Por fim, mas não menos importante, um agradecimento especial à Carol, luz dos olhos meus, cuja presença foi o pilar a me dar sustentação para seguir durante os últimos anos meu trabalho e esta pesquisa.

Mas a história é decididamente muito importante
para ser relegada aos historiadores...

(Jean Chesneaux¹)

¹ CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995, p. 20.

Lista de abreviaturas e siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

Sumário

1	17
Ver contente a Mãe gentil! Apresentação	
2	21
O tempo, esse grande escultor: Introdução	
3	27
Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste! O ensino de História no Brasil	
3.1 Construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931)	30
3.2 Consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971).....	39
3.3 Crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984).....	49
3.4 Reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984 -?)	58
4	73
Uma grande senhora independente: Pedagogia e formação de professores no Brasil	
5	111
Minha terra tem palmeiras onde sopra o vento forte: Metodologia, Análise e Perspectivas	
5.1 Metodologia	112
5.2 Análise dos dados.....	121
5.3 Dados em destaque.....	126
5.4 Perspectivas para um problema: o pedagogo entre a tradição e o capital	139
O capital e o pedagogo.....	140
6	163
Há distância entre intenção e gesto: Considerações finais	
Referências	167

Ver contente a Mãe gentil!

Apresentação

*Já podeis da Pátria filhos,
Ver contente a Mãe gentil!
Já raiou a Liberdade
No Horizonte do Brasil,
Já raiou a Liberdade
Já raiou a Liberdade
No Horizonte do Brasil!
(Hino da Independência, D. Pedro I e Evaristo da Veiga)*

Esta pesquisa nasceu com uma grande dose de acaso. Inicialmente, o projeto de pesquisa apresentado no final de 2017 caminhava em outra direção. Buscava discutir a metodologia do ensino de História, contrapondo uma ideia um tanto vaga acerca de método tradicional e dialético. Por conta de uma série de lacunas e dificuldades para sua continuação foi abortado e abriu as portas para a redefinição de meu problema de pesquisa. Absorto em certa confusão em relação à elaboração da pergunta que nortearia meu trabalho fiz algumas tentativas em busca de uma forma de esclarecer meus anseios. Na maior parte das vezes não conseguia conciliar meu tempo e dar clareza a algo que talvez estivesse latente.

Afirmar que o acaso me levou ao tema do ensino de História nos anos iniciais, pois não consegui encontrar melhor definição para o encontro que tive com o tema. Desde que finalizei minha graduação em História na Universidade de São Paulo em meados de 2013, comecei a trabalhar com alunos do Ensino Fundamental. Minha experiência como professor teve início em fevereiro de 2014 na rede municipal de educação

de Jaboticabal, cidade para a qual parti também de modo aleatório, pois não conhecia a cidade e para ela me mudei pela simples razão de ter sido minha primeira convocação para trabalhar – ainda que como professor eventual. Nela permaneci, apaixonei-me e mesmo que não responda a todas as minhas necessidades e não tenha raízes é hoje o lugar onde minha vida se encontra. Até junho de 2019 fui professor eventual na cidade, sempre com aulas na mesma escola, onde o acaso me carregaria ao alívio da pressão autoinfligida pela dificuldade em definir minha pesquisa.

Localizada no centro da cidade, esta escola oferece vagas para todo o Ensino Fundamental, dividindo seus períodos entre a manhã para os anos iniciais e a tarde para os anos finais. De forma relativamente clara sempre houve certa disputa entre os dois turnos e uma falta de compreensão de ambas as partes acerca da necessidade de um trabalho continuado. Ao invés de se construir uma ponte, foi erigido um muro, como se os alunos que mudavam de turno não fossem os mesmos e suas dificuldades aparecessem somente quando chegavam ao sexto ano. E foi sobre este momento de passagem para as crianças que alguns questionamentos sobre a História e seu ensino ocorreram para mim. Em alguma medida, nos meus primeiros anos como professor sempre tentei escapar dessas turmas, por dois motivos: em primeiro lugar, não tinha uma relação de afeto com os conteúdos – ensinar, como propõe os currículos, os “primórdios da civilização” pouco me atraía; em segundo lugar, eu via as crianças como seres ultradependentes do professor e cheias de manias tolas trazidas dos anos iniciais – ainda que recheada de preconceito, minha visão talvez revelasse, na verdade, minha insegurança (algo crônico em mim) profissional. E, por fim, foram essas crianças que acabaram por me trazer até este texto.

Durante os anos, passava uma quantidade grande de horas nesta escola – porque como professor eventual, os chamados para atender socorros dos mais variados são diários – e entrava com relativa frequência na secretaria por inúmeros motivos e lá via, por acaso (ou talvez por

uma curiosidade inconsciente), atividades impressas para diferentes turmas sem muito me apegar a detalhes. Entretanto, quando ainda tateava em busca de um tema de pesquisa coerente e claro um dia um desenho despertou minha atenção. Era uma atividade para ser desenvolvida nos anos iniciais em comemoração à Independência do Brasil. Até aí nenhum problema. A inquietação surgiu, na verdade, ao perceber como o tema seria trabalhado. A atividade se baseava unicamente na pintura do desenho, o qual em traços semelhantes aos de Maurício de Sousa apresentava uma colina onde um Dom Pedro I solitário sobre seu cavalo erguia seu braço direito a brandir sua espada e estufava o peito a quase rugir o grito célebre.

Quando notei, aquela atividade acabou por se unir a outras inquietações que me surgiram ao longo do tempo, como: a incoerência ou falta de clareza dos alunos em relação ao passado; a memória viva acerca dos grandes personagens brasileiros – ainda que destes só houvesse os nomes; e, principalmente, a ideia de que a História é algo alheio, morto e sem relação alguma com o cotidiano de professores e alunos. Estas questões ganhavam clareza à medida que pude ter diferentes experiências profissionais e notar que se repetiam – seja nos alunos da Educação de Jovens e Adultos, seja na educação burocrática das escolas particulares, ou mesmo no Ensino Médio e Superior. A clareza maior acabava por se dar na convivência com, os antes malfadados, alunos do sexto ano, em que a temática acerca da construção de conceitos como tempo, cronologia e História é comum para o início do ano letivo. Com eles pude perceber o pouco que conheciam sobre suas origens e o modo não evidente de como viam a ideia de que eles próprios tinham uma história e que esta poderia ser narrada. Na verdade, repetiam, em geral, alguns lugares-comuns do passado brasileiro: D. Pedro (ainda que não soubessem que havia o primeiro e o segundo); Getúlio Vargas; imigrantes; café – tudo de forma desconexa.

Percebi então que havia algo a ser explorado nesta questão e decidi avançar por um terreno ainda bem desconhecido. Aquele desenho me

acendeu um alerta para a questão de como o passado vinha sendo trabalhado com crianças menores e como as primeiras noções de História eram introduzidas pela escola pública. Em sequência, em conformidade com o tempo disponível e minhas aptidões, decidi por uma pesquisa documental e bibliográfica que buscasse criar um mapa acerca do problema – se este fosse, na realidade, um problema e não mera opinião ou subjetivismo. Desejava verificar se minhas angústias e impressões podiam ser confirmadas com certa amplitude. Daí nasceu a ideia para uma pesquisa cuja metodologia fosse o Estado da Arte. De início, minha preocupação recaía sobre a reprodução de uma mitologia nacional inventada, recheada de harmonia e progresso, pois compreendo a História como um conhecimento para problematizar passado e não vangloriá-lo. Contudo, com o caminhar da pesquisa, notei que este era, na verdade, uma parte do problema, que envolvia todo um contexto educacional, político e econômico. Se antes talvez fosse possível cobrar com rigidez do responsável pela atividade pouco reflexiva de colorir uma homenagem a D. Pedro I, agora percebo que esta atitude revelava apenas ignorância acerca dos problemas que emergem da educação brasileira. Por fim, consegui compreender neste tempo pesquisando que os problemas apontados além de compor uma totalidade em crise, compunham, reverberando Darcy Ribeiro, um projeto em constante reciclagem.

O tempo, esse grande escultor: Introdução

Sob certo aspecto, a vida de uma estátua começa no dia em que fica pronta. Concluiu-se a primeira etapa, pela qual, graças aos cuidados do escultor, o bloco de pedra adquiriu forma humana; uma segunda etapa, ao longo dos séculos, após alternâncias de adoração, admiração, amor, desprezo ou indiferença, e graus sucessivos de erosão e uso, irá levá-la gradativamente ao estado de mineral informe do qual a havia arrancado o escultor.

(O tempo, esse grande escultor, Marguerite Yourcenar)

“Professor, por que aprender História?”, “Para que aprender sobre coisas tão velhas e gente morta?”, “Tudo isso já não passou?”. Essas perguntas banais provavelmente compõem o cotidiano de muitos professores de História. Talvez poucas disciplinas encontrem um terreno tão propício ao questionamento de suas finalidades quanto a História. E isso faz relativo sentido no presente momento. Ensinar História no século XXI é caminhar por um terreno movediço. Há quase três décadas, declarou-se o “fim da História” (FUKUYAMA, 1992) - a chegada do tempo em que as mais variadas contradições estariam finalmente resolvidas e a democracia representativa liberal era apresentada como o modelo óbvio de sucesso e o mais bem organizado para solucionar os conflitos humanos e permitir uma vida confortável à maioria da população. Morriam, como se supunha, naquele instante também as metanarrativas - explicações totalizantes para a condição humana e condutoras de paradigmas -, enquanto explodiam fragmentos e particularidades de um mundo que, aparentemente, não poderia ser compreendido em todo seu movimento. Não seria possível conhecer o todo, mas apenas algumas minúsculas

partes da realidade. Poderia ser considerada obsoleta e autoritária alguma tentativa de se construir uma história que buscasse sínteses da experiência humana. Mergulhava-se, daí, em uma realidade cujas palavras de ordem compõem uma voz ubíqua de rosto desconhecido a sussurrar a importância da flexibilidade, da velocidade, das intermitências, das identidades e das particularidades. Neste ínterim, o espaço e o tempo foram comprimidos e domesticados de tal forma - naquilo que é possível chamar de condição pós-moderna (HARVEY, 2008b) -, que qualquer tentativa de agarrá-lo e interpretá-lo tornar-se-ia um trabalho de Sísifo ou um anacronismo no instante em que se inicia. Não por acaso, uma das imagens mais comuns para definir o presente seja a liquidez (BAUMAN, 2001), por sua maleabilidade e capacidade de adequação a diferentes recipientes. Vive-se, portanto, um tempo de incertezas, em que reina a dificuldade de se estabelecer bases para a vida e sua compreensão, seja nas vivências individuais ou coletivas. O poder econômico e o consumismo são reforçados ao mesmo tempo que formas de organização coletiva desmoronam e o indivíduo e suas idiosincrasias são postos sobre um pedestal. Contudo, o que se pode ver através do próprio senso comum é um mal-estar, uma busca por certezas e soluções num mundo que, culturalmente, tem buscado mitigá-las. Neste sentido, o domínio sobre o espaço, o tempo, as informações, os conhecimentos e as benesses de uma riqueza em expansão não aliviaram o fardo humano do trabalho, pois não foram compartilhadas - na verdade, estão lançando a humanidade em uma distopia hobbesiana, cuja constância é a irracionalidade da atenção e do medo ao desconhecido e ao outro. Busca-se, assim, conforto no palpável, em tradições desencaixadas ou na nostalgia de um tempo em que o mundo parecia mais claro e as formas de agir mais evidentes. O que resta desta situação é a pergunta: ensinar História nestas condições é possível?

Não apenas possível, mas urgente.

É evidente que a escola não pode se separar do mundo que a rodeia, muito menos dos problemas e das contradições vividas. Todavia, as ca-

madras ideológicas que cobrem a realidade podem ser rachadas e a busca pela compreensão de seus fragmentos tentada. Se tal mal-estar reina socialmente, não é estranho supor que em certa medida adentre a sala de aula e a subjetividade de educadores e educandos. Para tanto, é razoavelmente óbvio o esforço hercúleo que deve ser feito por aqueles que educam em quaisquer modalidades de ensino, posto que é um combate extremamente desigual e uma posição cínica é, em geral, bem mais confortável. Com efeito, o que se coloca aqui é a potencialidade da História como elemento na desnaturalização do olhar, que sempre permita aos indivíduos o benefício da dúvida e a compreensão dos mecanismos de reprodução social e do discurso historiográfico. Logo, não se advoga aqui uma panaceia, em que o ensino de História permita uma compreensão holística e diferenciada da realidade por parte daqueles que vivenciaram boas aulas com professores bem formados. Sendo assim, reduzida a nebulosa incompreensão, é ainda possível com rigor e seriedade escrever, ensinar e apreender a História depois de seu fim ser decretado (FONTANA, 1998). Como se nota, mesmo através do senso comum, a vida humana não se consolidou num sentido único - e nem parece caminhar para tal desfecho. O tempo permanece, então, como um terreno movediço, mas repleto de possibilidades de ação.

É neste cadinho que o trabalho como professor esbarra - uma miríade de percepções, conceitos, discursos e posturas. Não é incomum por parte dos alunos questionamentos acerca da finalidade da História e a insatisfação com um passado que, à primeira vista, não parece ter sentido ou utilidade prática, posto que vive-se um presente saturado de si mesmo. E solucionar tais angústias e a apatia nada rara não é das tarefas mais simples. Como o tempo e a sociedade não são presentes da Providência, mas construções históricas, a situação da História como conhecimento socialmente pertinente possui igualmente sua historicidade. Não por acaso, é possível encontrar entre os estudantes uma dispersão de ideias, conceitos e temporalidades em suas explicações sobre seu próprio conhecimento histórico. Em busca de tentar esboçar

algum quadro que possa trazer à luz a incoerência e a profusão de esquemas monolíticos de compreensão histórica, através da hipótese de que ainda há uma continuidade de temas vinculados à nacionalidade e distantes das práticas cotidianas dos alunos nas abordagens de professores, esta pesquisa foi articulada a partir dos primeiros contatos escolares com a disciplina de História. A partir de uma percepção de que há uma continuidade de temas vinculados à nacionalidade e ao distanciamento das práticas sociais dos alunos, foi pensada uma forma de dar conta de tal problemática num espaço pouco explorado: o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de buscar caminhos que apontem raízes ou possíveis soluções para a situação, posto que nesta etapa da escolarização os docentes, em geral, não são especialistas.

Sendo assim, esta pesquisa se articulou através dos objetivos descritos abaixo.

Objetivo geral:

- Investigar os resultados de pesquisa sobre a atividade do professor (a) que ensina história nos primeiros anos do Ensino Fundamental em teses e dissertações que realizaram pesquisa de campo.

Objetivos específicos:

- Definir as principais dificuldades deste profissional, visto que, em geral, não possui formação específica, e se há relação com seu processo formativo inicial.
- Verificar se ocorre a manutenção de temáticas que exaltam a mitologia da pátria.

Para atingir tais objetivos, esta pesquisa está proposta através da seguinte e sucinta divisão de seções:

● O ensino de História no Brasil

Com o intuito de esclarecer as formas que o ensino de História tomou no Brasil ao longo do tempo, esta seção se articulará através da

divisão do ensino de História no Brasil a partir de diferentes períodos, em que houve tanto a elaboração deste campo, quanto sua consolidação e crises. Além disso, partindo da compreensão de que este código disciplinar não existe no vazio, pretende-se, paralelamente, contextualizar tais períodos, articulando-os à situação política, econômica, social, cultural e educacional, tendo o Brasil como foco central, sem desconsiderar condicionantes globais.

• **A formação do pedagogo no Brasil**

Em busca de complementar o mapeamento realizado acerca do ensino de História no Brasil, será exposta uma análise acerca das condições formativas do pedagogo no Brasil após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em 2006. Nesta seção, dentro do contexto de embates que resultaram neste documento, buscar-se-á elementos que possam esclarecer acerca das exigências e das possibilidades atribuídas ao profissional da pedagogia.

• **Metodologia e coleta de dados**

Sua função é, posta logo após a introdução, deixar claro ao leitor, após as razões desta pesquisa, como esta foi articulada metodologicamente para esclarecer as questões surgidas no início da explanação. Sendo assim, serão expostos os caminhos percorridos para a obtenção dos dados e sob qual forma será feita sua análise.

• **Análise dos dados**

Neste momento, o arcabouço teórico exposto nas duas seções anteriores será mobilizado em busca da compreensão dos resultados nos dados recolhidos, buscando contextualizar os problemas no campo educacional brasileiro.

• **Considerações finais**

Neste momento será realizado um balanço do que foi encontrado nas pesquisas. Os elementos fundamentais que surgiram ao longo das dissertações não foram apresentados de forma separada, mas houve a intenção de produzir uma explicação que demonstrasse sua interligação. Ficou perceptível a recorrência de algumas dificuldades, propícias para a análise, como: gênero; livro didático; formação (inicial e continuada) e experiências pessoais; tradições cívicas; valor educacional e social.

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
O ensino de História no Brasil

*Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
 Criança! Não verás nenhum país como este!
 Olha que céu! Que mar! Que rios! Que floresta!
 A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
 É um seio de mãe a transbordar carinhos.
 Vê que a vida há no chão! Vê que vinha há nos ninhos,
 Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
 Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
 Vê que grande extensão de matas, onde impera
 Fecunda e luminosa, a eterna primavera!*

*Boa terra! Jamais negou a quem trabalha
 O pão que mata a fome, o teto que agasalha...*

*Quem com o seu suor a fecunda e umedece,
 Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!*

*Criança! Não verás país nenhum como este:
 Imita na grandeza a terra em que nasceste!*

(A Pátria, Olavo Bilac)

A História muitas vezes pode servir como vínculo entre populações e nações. Intelectuais e artistas em suas obras criam interpretações que, com frequência, são incorporadas por Estados e governos. O Brasil não se distingue e muito daquilo que o senso comum incorporou como memória histórica passa por versos e noções cujo arroubo nacionalista e

patriótico é claro. E, não por acaso, é das disciplinas que mais interessam e causam certa comoção nos meios políticos e de comoção (LAVILLE, 1999). A presente seção tem por objetivo apresentar um breve panorama acerca do ensino de História no Brasil, desde a sua constituição ao longo do século XIX até o início deste século. Será, desta forma, verificada a existência de possíveis rupturas e continuidades históricas que permearam este caminho, buscando compreender as condições nas quais ocorreram seu desenvolvimento. Vale destacar que as peculiaridades do ensino de História no Brasil serão discutidas em consonância com o contexto histórico no qual tal percurso se deu. Por isso, serão realizadas explanações que esclareçam as condições políticas, econômicas, sociais e culturais em diferentes períodos, posto que o ensino de História não se dá a partir do vazio, mas em relação com as particularidades de seu próprio tempo.

O ensino de História como objeto de estudo e investigação científica no Brasil passou por mudanças consideráveis durante as duas últimas décadas do século XX. Renegado anteriormente como um assunto menor e de pouca relevância para a atividade historiográfica, o tema era visto apenas como área de formação, desconectada da pesquisa. Em consequência, permanecia como um assunto pertinente apenas à Pedagogia, abrindo uma lacuna entre a atividade do historiador e aquela própria ao professor de História. Este quadro se alterou gradativamente e o tema passou a ganhar espaço em pesquisas a partir, sobretudo, das transformações vividas pelo país em diferentes âmbitos da vida, do comportamental ao econômico, durante os anos de 1960 e 1970 (COSTA; OLIVEIRA, 2007). Novas e diferentes experiências de ensino em sala de aula, que rompiam a monotonia da memorização e do distanciamento do conteúdo em relação ao cotidiano dos alunos, punham em evidência a crise do ensino de História, com o descompasso entre as tendências historiográficas, as quais estavam engajadas nas mudanças de perspectivas e na inclusão de novos suportes teóricos e novos agentes históricos, e a forma como se trabalhava o tema com os estudantes. Enquanto os sujei-

tos tradicionalmente excluídos dos discursos históricos – como indígenas, mulheres, homossexuais, negros e operários -, passavam a integrar as reflexões e as produções escritas de historiadores ao redor de todo o mundo, o ensino de História no Brasil permanecia, grosso modo, como a exibição do rol de heróis nacionais e datas cívicas, organizados de forma a não ser questionados e apresentar uma linha harmoniosa, progressiva e inevitável do passado nacional (NADAI, 1993).

Repensado durante os anos de 1980, este giro intelectual e prático acerca do ensino de História no Brasil foi afirmado a partir de dois pontos fundamentais do contexto nacional: o fim do regime de exceção civil-militar iniciado em 1964 e a crítica aos Estudos Sociais e a consequente falta de autonomia da História como código disciplinar (SCHMIDT, 2012). Vivia-se uma época de reaproximação da academia com os profissionais escolares, numa tentativa de romper sua tradicional distância, e discutia-se a profissionalização (ou a proletarianização) dos professores. Estes passavam a se conceber também como produtores de conhecimento, dotados de historicidade, e não apenas reprodutores de técnicas e conhecimentos advindos de espaços científicos especializados (SILVA; GUIMARÃES, 2016). Assim, era percebida a importância da relação entre os saberes do professor e suas práticas em sala de aula (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017).

A este quadro se somam as reestruturações dos currículos e suas consequentes discussões com a gradual abertura democrática. A conclusão clara daquele momento era a qual afirmava a estranheza entre as modificações na estrutura econômica e demográfica nacional, acarretando novas exigências com a massificação da escola, e o tecnicismo monolítico da estrutura educacional precarizada elaborada durante os anos do estado de exceção (BITTENCOURT, 2009). A ampliação da preocupação científica com o ensino de História se insere, portanto, neste contexto conflituoso em que devido à redemocratização durante os anos de 1980 as instituições nacionais são rearranjadas para se adequar às mudanças nos cenários internos e externos, gerando distintas problemá-

ticas de acordo com os rumos que a educação brasileira tomava ao desenrolar dos anos de 1990 (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017).

Para compreender estas alterações e discutir seus significados e suas problemáticas envolvendo as práticas pedagógicas vivenciadas no presente, é necessário rever como a História se constituiu como parte integrante da formação dos estudantes brasileiros e qual sentido foi dado ao seu ensino de maneira geral. Será realizada, portanto, uma breve discussão acerca do assunto organizando as tendências hegemônicas do ensino de História em períodos. Desta forma, a presente seção utilizará a seguinte distribuição para dar continuidade à compreensão da temática: construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984 -?) (SCHMIDT, 2012). Em consonância, serão verificadas e pontuadas as ideias pedagógicas hegemônicas no país para debater a articulação das mudanças vividas no ensino de História no Brasil com os debates gerais sobre educação, buscando evitar o antagonismo entre a atividade do historiador - e do professor de História -, com o exercício pedagógico (SAVIANI, 2013).

3.1 Construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931)

A trajetória do ensino de História no Brasil se inicia durante o período monárquico ainda no século XIX, sendo sua elaboração como código disciplinar datada institucionalmente pelo Regulamento de 1838 do Colégio Pedro II, o qual a inseriu como parte de seu currículo. Vale inicialmente destacar que a escrita e a produção da História eram estruturadas naquele momento a partir da “organização do discurso laicizado sobre a história universal” (NADAI, 1993, p.145). Sendo assim, a produção historiográfica passava a ser orientada num ambiente de conflito entre o poder religioso e o advento do poder civil e laico. Isto significa

dizer que novas formas de escrita da História eram elaboradas desconectadas de um sentido moral religioso e messiânico. Buscava-se, ao invés, afirmar a força e as capacidades do ser humano como agente transformador de seu meio ao mesmo tempo que se desenvolvia a forma política do Estado-nação. É importante destacar também que esta laicização da produção historiográfica não significa a negação da religião e de sua influência, mas uma tentativa de racionalizar o processo de entendimento do sentido atribuído ao passado a partir de atributos e atos humanos, e não providenciais. Com efeito, o discurso historiográfico ocidental e eurocêntrico, do qual o Brasil era devedor, fincava raízes e se orientava durante meados no século XIX em temáticas relacionadas às necessidades de seu tempo: neste caso, na elaboração da genealogia das nações, em seus mitos fundadores e seus grandes heróis. Sua constituição se dava, então, como meio de legitimação dos Estados nascentes e fonte criadora de uma identidade homogeneizadora e elitizada. Vale lembrar o Brasil constituía-se como “uma entidade política emergente que ainda não era depositária de adesão emocional, de algum tipo de patriotismo a ele referido” (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p. 166). Neste sentido, é preciso compreender as bases materiais e políticas que davam sustentação a este tipo de elaboração teórica, pois ocorreram consequências na fundamentação do ensino de História, não apenas na Europa, mas no caso estudado, o Brasil.

A primeira metade do século XIX é marcada por um evento fundamental na constituição da história brasileira e na compreensão de sua ulterior produção historiográfica: a emancipação política de Portugal. De início, é importante destacar a particularidade do caso brasileiro. Sabe-se que o desligamento promovido aqui ocorreu de forma diferente tanto nas antigas e vizinhas colônias hispânicas, quanto no caso das colônias anglófonas, sobretudo os Estados Unidos. Para compreender a situação, a comparação com os territórios mais próximos territorial e culturalmente pode ser mais elucidativa. Enquanto os territórios americanos dominados pelos espanhóis passaram por intensos conflitos e aguda

fragmentação após a invasão napoleônica no início do século XIX sobre a metrópole europeia, o Brasil viveu o contexto de modo diverso. Ao invés de um rompimento drástico e violento com Portugal, a antiga colônia abrigou a família real fugida da Europa e experimentou certa mutação econômica após a abertura realizada por D. João VI, logo após a sua chegada, pelas necessidades da corte recém instalada e como modo de recompensar os ingleses, seus credores mais notáveis, que os escoltaram pelo Atlântico. Em outras palavras, o gradual rompimento do pacto colonial não acontecia pela força e pelas exigências de uma população fustigada, mas para alimentar as veleidades e as licenciosidades da nobreza portuguesa e a pressão do capitalismo industrial inglês nascente. Isto levaria, de modo geral, a um processo de independência negociado, sem grandes traumas ou abalos na estrutura política e social. Desta maneira, observa-se que os elementos fundamentais de manutenção do poder elitizado e europeizado permaneceram, portanto, intocados: o latifúndio, a escravidão e a exclusão política e social (CARVALHO, 2012). Logo, o Estado que nascia na primeira metade do século era um imenso território com poucas conexões e similaridades entre suas regiões, rodeado por jovens repúblicas alimentadas pelo discurso liberal, e governado por um rei estrangeiro descendente dos antigos colonizadores com uma concepção política centralizadora e personalista representada constitucionalmente pela criação do chamado Poder Moderador - atribuição exclusiva do rei que permitia a interferência nos outros poderes do Estado.

Foi neste contexto particular que nasceu certa necessidade de elaboração de um passado que desse conta de explicar e situar aquela dinâmica dentro de um enfoque global, cujas novidades e grandes transformações ocorridas durante o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX causavam ebulições radicais e mudanças drásticas nas formas de vida em sociedade. A dupla revolução, industrial e francesa, marcos fundamentais daquele período, reverberaria de modo contundente por diversas regiões do globo (HOBSBAWM, 2011). Noções e conceitos

como soberania nacional e liberalismo econômico e político seriam alastrados por conexões recrudescidas graças às modificações dos meios de transporte e transmissão de informações e conhecimentos. As relações capitalistas catapultadas pelo sucesso industrial inglês e pelos movimentos de transformação política e social ocorridos após o processo revolucionário francês levariam seus paradigmas de sociedade a se tornar exemplos para Estados nascentes, como os da América latina. É evidente que este processo não se perpetuou de forma orgânica, homogênea e pacífica. Particularidades foram vivenciadas nas regiões afetadas pela influência europeia e verificar como este jogo de forças se perpetuou em determinadas áreas é fundamental para a compreensão das dinâmicas diversas envolvidas no processo histórico.

O caso brasileiro não é diferente. Aqui onde a conexão, a descendência e a admiração de nossas elites alfabetizadas pela cena intelectual e política europeia - sobretudo a francesa -, eram claras, a referência ou, por vezes, a imitação da cultura europeia foram comuns. Sendo assim, em um momento em que a fórmula Estado-nação ganhava espaço e se mostrava como elemento e comprovação de evolução política no cenário europeu (HOBSBAWM, 2016), tornava-se necessário - e até urgente -, o alinhamento às tendências mais modernas de governo e organização social, mesmo que permanecesse, grosso modo, como retórica. Esta novidade na organização política ocorreu em paralelo às elaborações de histórias que repercutissem determinado passado destas nações. Ainda que anacrônica, a perspectiva de buscar no tempo formas de vida e organização - além de feitos e heróis -, que legitimava uma estrutura de poder que, na realidade, nascia naquele momento. Portanto, as histórias, ou genealogias, nacionais que surgiam eram mitologias que buscavam um fio condutor através do passado que pudesse unir populações, em geral, culturalmente distintas em fronteiras demarcadas através de um ou mais elementos identitários quaisquer. Seguindo este guia, a experiência brasileira seria desenvolvida através de duas instituições criadas após a independência: o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e o Instituto

Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Será observada na confluência de ideias e na comunicação dos dois espaços que a história nacional e o ensino de determinado passado brasileiro ocorreria.

Instaurado em 1838, o IHGB teria uma função fundamental na organização de parte da intelectualidade brasileira da época e na definição de uma imagem do passado, da população e do território cujos ecos ainda podem ser sentidos pelo país. Suas figuras de proa eram membros da elite local e teriam como grande membro e mecenas o próprio imperador D. Pedro II, sujeito afinado aos desenvolvimentos intelectuais, artísticos e científicos do período. Salta aos olhos também e chama atenção para o debate o fato de o Brasil, ou anteriormente a colônia portuguesa, não possuir uma tradição científica universitária, ou formas de difusão de informação, como a imprensa. Será, portanto, apenas a chegada da família real portuguesa em 1808 que instituições formativas serão criadas, ainda que de forma utilitarista (SCHWARTZMAN, 2012). Seguindo seu congênere francês, o IHGB se tornou o espaço privilegiado de construção da historiografia brasileira e atuou, assim, no centro do processo de consolidação do Estado Nacional centralizado. Visava, neste sentido, “projetos de natureza global, de forma a integrar as diferentes regiões do Brasil, ou melhor, de forma a viabilizar efetivamente a existência de uma totalidade ‘Brasil’” (GUIMARÃES, 1998, p. 8). Ou seja, a função do IHGB no período é dar organicidade e legitimação intelectual a um projeto de controle do território e de suas elites a partir de um centro irradiador: a corte no Rio de Janeiro. Constituíam-se, assim, um espaço privilegiado de onde as luzes do conhecimento científico poderiam se espalhar para todo o território e criar em seus círculos dominantes certa homogeneidade ideológica acerca do passado nacional e, com efeito, os passos que deveriam ser dados em direção ao futuro da civilização nos trópicos. Isto se deve a uma perspectiva típica do século XIX que via a História como um conhecimento capaz de guiar a humanidade em seus atos, postulando exemplos e incutindo sentimentos de transformação positiva dos rumos da civilização. Por isso, é possível verificar que,

Presos ainda à concepção herdada do iluminismo, de tratar a história enquanto um processo linear e marcado pela noção de progresso, nossos historiadores do IHGB empenhavam-se na tarefa de explicitar para o caso brasileiro essa linha evolutiva, pressupondo certamente o momento que definiam como o coroamento do processo. (GUIMARÃES, 1998, p. 11)

Vale lembrar que estas definições geravam discussões e atitudes entre um contingente percentualmente diminuto da população, posto que a alfabetização era restrita e limitada. Daí o final do processo evolutivo da história nacional ser a criação e a consolidação do próprio Estado centralizado e monárquico, elemento civilizatório primordial para um território povoado por indígenas e africanos escravizados. Pois,

Para além das medidas militares ou institucionais que garantissem a unidade nacional, a monarquia portuguesa, aqui transplantada, tinha de desdobrar-se para costurar as diversidades regionais num todo, cujo sentido deveria ser traçado, não só numa literatura, mas numa história geral a ser escrita. (PUNTONI, 1996, p. 121)

O modo pelo qual este processo de gerar a unidade nacional seria realizado foi elaborado pelo pesquisador alemão Carl Friedrich Philipp von Martius. Em concurso promovido pelo IHGB sobre a forma pela qual a história do Brasil deveria ser escrita, von Martius propôs a tese de que a miscigenação das três raças (brancos, indígenas e negros) era o ponto fulcral de toda a constituição nacional e seu povo, definição que está na gênese do mito brasileiro da democracia racial (GUIMARÃES, 1998). Estava dada, portanto, a base sobre a qual se elevaria a identidade nacional, respaldada pelo poder central e instituída por uma história que tinha por objetivo unir as diferenças regionais e sociais num projeto único, capitaneado pela monarquia e legitimado perante possíveis explosões de rebeldia em favor da descentralização do poder. Havia além do IHGB, o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro que funcionava como instituição responsável pelo processo de homogeneização cultural e identitária da elite brasileira. Durante a segunda metade do século XIX, os dois espaços se

estruturavam como “[...] as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização” (ABUD, 2017, p. 30). Uma das razões para tal fato é a própria presença dos professores do Colégio no grupo privilegiado de participantes do IHGB. Desta forma, os programas de ensino estabelecidos na instituição eram fortemente influenciados pela discussão essencial do próprio fazer histórico no Brasil: a criação de um passado e de uma identidade nacional. Por isso, é possível afirmar que ambos estavam intimamente relacionados ao projeto de estruturação do Estado nacional centralizado representado na figura do Imperador Pedro II. Daí as várias convergências vistas entre as duas instituições.

Não é por acaso, portanto, que assim como o IHGB se prendia ao seu congêneres francês - o *Institut Historique de France* -, o Colégio faria reverência aos estudos históricos franceses do mesmo modo. Destarte, boa parte dos compêndios de História utilizados pelos alunos como base para seus estudos eram traduções - porventura, lia-se até os originais -, de obras francesas. Sem nenhuma adaptação ao cenário local, estas obras versavam sobre a “[...] História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização”, enquanto que “A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário”. Além disso, esta permaneceu “Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas” (NADAI, 1993, p. 146). Percebe-se assim que a postura do Colégio condizia com o pensamento predominante na elite alfabetizada, o qual afirmava a existência de uma nacionalidade brasileira herdeira da cultura europeia e parte do movimento evolucionário global de constituição de Estados nacionais. Apesar de ficar em segundo plano, a História pátria se encaixava de forma definitiva nas concepções políticas daqueles que almejavam o fortalecimento do poder imperial centralizado e defendiam a importância da monarquia e do elemento

português/ europeu na elaboração de uma civilização tropical. Com efeito,

O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. (BITTENCOURT, 2009, p. 61)

Ou seja, a vida de figuras ilustres do passado, sobretudo político, e a descrição de batalhas e atos heroicos masculinos funcionavam de modo a exemplificar e reforçar o verdadeiro comportamento a ser praticado pelos membros da nação - de início, evidentemente, pelo grupo dirigente. A lição era, portanto, moralista e se constituía como elaboração de um sentimento cívico através de leituras repetitivas e padronizadas, com pouco espaço para alternativas hermenêuticas.

Ademais, não se pode esquecer alguns elementos que permeiam a educação brasileira durante o século XIX e início do XX. Destaca-se, em primeiro lugar, que apesar de diferentes perspectivas pedagógicas laicas coexistirem, a força da religião não se apagou e a Igreja Católica manteve papel fundamental em instituições de ensino, posto que se manteve vinculada como doutrina religiosa oficial do Estado. Desta forma, não é estranho verificar a força e a permanência da História Sagrada como parte de planos de estudo em espaços públicos, superando até a própria História laica, o que demonstra o casamento de conveniência entre a moral cívica e a religiosa (BITTENCOURT, 2009). Chama a atenção também o fato de o Estado brasileiro não se responsabilizar, de modo geral, com uma educação gratuita e obrigatória. Em consequência, o ensino era precarizado e grande parte da responsabilidade pela educação brasileira recaía sobre as províncias, que pouco agiam, e davam espaço para iniciativas particulares (SAVIANI, 2013). Desta forma, não havia uma estrutura educacional nacional, apesar das práticas e dos discursos centralizadores dos membros da corte e do governo. Centralizada era, na verdade, a posição e a perspectiva educacional e ideológica do Rio de Janeiro, ponto

irradiador, pois sede do poder imperial. Não é de se admirar, portanto, que a grande maioria da população não possuísse acesso à educação e as desigualdades sociais de uma sociedade escravista pudessem vicejar e se reproduzir. A alfabetização era então símbolo de pertença a um grupo privilegiado de pessoas, vinculado majoritariamente ao Estado e a seus mecanismos de funcionamento. Em suma, apesar das deficiências apresentadas, a forma de ensino de História e seus objetivos elaborados durante o século XIX teriam um poder de difusão impressionante ao longo da história brasileira, não obstante apresentar roupagens diferentes. De modo geral, é possível afirmar que o objetivo cívico e moral que floresce na identidade nacional excludente corresponde àquilo que podemos definir como tradições inventadas.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 2017, p. 8)

Este passado histórico apropriado era aquele vinculado aos membros do IHGB: um passado visto a partir do colonizador português, elo da nacionalidade com a civilização, que diante de uma natureza exuberante e estarrecedora a domina, criando com sua tenacidade o impensável, uma sociedade civilizada nos trópicos. A empreitada se torna ainda mais grandiosa quando os outros obstáculos para sua concretização são elencados. A saber: a presença maciça de dois grupos pouco evoluídos, africanos e indígenas, que geraram uma infinidade de mestiçagens, cujos adjetivos e visões da elite variaram ao longo do tempo (SCHWARTZ, 2015). Acontece que este mito fundador da nacionalidade ganharia corpo e se assentaria no pensamento histórico brasileiro, cuja influência sobre as concepções praticadas no ensino é patente e duradoura. Constituiu-se, portanto, como o reforço lógico e a legitimação de uma estrutura social extremamente desigual, pois se eleva como negação da estrutura classis-

ta da sociedade, anuviando a própria ideia de processo histórico e estabelecendo uma concepção de nacionalidade baseada na harmonia social, transformando desigualdades em diferenças e naturalizando a violência e a exclusão (CHAUÍ, 2013). O corolário desta mitologia fundacional autoritária é o conceito de democracia racial, teorizada na década de 1930 pelo intelectual pernambucano Gilberto Freyre no famigerado *Casa-Grande & Senzala*. Pode-se questionar se esta perspectiva não se alteraria com a queda da monarquia, visto que se enquadrava no projeto de poder imperial, e o advento da República. O que se nota é a permanência de uma estrutura de poder autoritária e pouco afeita à participação popular. Isto se prova pela falta de uma política de educação pública e laica sistematizada, pela manutenção do *modus operandi* educacional do regime anterior e, o mais grave, a vinculação da cidadania à alfabetização (CARVALHO, 2012). De forma pertinente, conclui-se que,

[...] a identidade nacional brasileira emergiu para expressar a adesão a uma nação que deliberadamente rejeitava identificar-se com todo o corpo social do país, e dotou-se para tanto de um Estado para manter sob controle o inimigo interno. (JANCÓS; PIMENTA, 2000, p. 174)

3.2 Consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971)

Diante da evidente mudança política, a passagem do regime monárquico para o republicano, não seria estranho supor que medidas drásticas seriam tomadas no sentido de alargar as instâncias públicas de participação e decisão. Entretanto, o senso comum permaneceria, pautado neste caso pelas experiências históricas estrangeiras, equivocado. O que se viu, na realidade, durante a Proclamação da República foi uma alteração política realizada através e entre elites regionais economicamente mais dinâmicas, como a paulista, que se pautavam por novos ideais e projetavam na monarquia o símbolo do retrocesso e o freio que impedia o país de galgar uma posição de destaque entre as civilizações

capitalistas mais avançadas. Vale destacar que nas últimas décadas do século XIX o regime monárquico foi gradativamente enfraquecido devido à perda de suas bases elitistas de apoio: o Exército, a Igreja Católica e os latifundiários escravocratas - apesar de desfrutar naquele momento de um amplo apoio popular, por conta, sobretudo, da abolição da escravatura (GUIMARÃES, 2011). Além disso, os altos preços do café no mercado internacional permitiram um relativo desenvolvimento econômico devido à concentração de capital que, posteriormente, seria aplicado em outras atividades, como a industrial, a bancária e a ferroviária. A isto se segue o fato de que um contingente considerável de mão de obra europeia desembarcava nos portos, sobretudo do Sudeste brasileiro, para trabalhar nas fazendas e, amiúde, nas indústrias que floresciam. Havia, portanto, uma transformação considerável no que diz respeito à estrutura econômica e demográfica brasileira (MOTA; LOPEZ, 2018). Contudo, estas mudanças quando destacadas podem anuviar sua face mais nefasta. Um ano antes da Proclamação da República, a escravidão havia sido proibida no Brasil. Como último país ocidental a aboli-la, o Brasil possuía (e ainda possui) em sua ossatura marcas indelévels do regime escravista. Não se pode esquecer que o Estado brasileiro não apresentou, ou colocou em funcionamento, qualquer proposta de ampla integração dos antigos escravizados à sociedade republicana. Pelo contrário, foram, em muitos casos, enxotados para as periferias das grandes cidades, precarizados em atividades de baixa remuneração e preteridos pela massa europeia branca que chegava (GUIMARÃES, 2011). A perfídia da elite brasileira é evidenciada por este último elemento, visto que a imigração era encarada também como meio de embranquecimento da população brasileira, demasiada mestiça e marcada por elementos étnicos pouco evoluídos ou aptos à vida civilizada. As teorias vinculadas ao darwinismo social encontravam ouvidos ansiosos entre os círculos mais abastados e eufóricos em relação à cultura europeia e ocidental, enquanto distribuíam acusações e notas reclamatórias em que se via e lia uma retórica racista amalgamada a um discurso supostamente científico que explicaria o fracasso brasilei-

ro. Previa-se, naquele momento, o desaparecimento dos elementos africanos e indígenas de nossa constituição social a partir da chegada de números expressivos de trabalhadores europeus. Isto se dava pelo fato de este elemento étnico estar num estágio evolutivo mais avançado, cuja presença levaria à marginalização e posterior desaparecimento dos traços atribuídos aos menos adaptados e, portanto, mais fracos e propensos ao desaparecimento. Conjeturava-se que a força biológica e cultural do elemento europeu se sobrepujaria a qualquer característica evolutivamente menos complexa, fato que permitiria ao Brasil se enquadrar de vez entre as nações mais civilizadas (leia-se europeizadas) e potencialmente mais desenvolvidas do ponto de vista cultural e econômico (SCHWARCZ, 2015).

Neste sentido, é possível afirmar que a Proclamação e a estruturação da República pouco tem a ver com a ampliação de instâncias públicas. Percebe-se, na verdade, uma exclusão dos grupos populares - trabalhadores de modo geral -, e a manutenção de um governo oligárquico pautado pelas necessidades de uma elite agroexportadora, vinculada, sobretudo, ao café. Acrescenta-se a isto o fato de a nova Constituição excluir a maior parte da população brasileira das esferas de decisão, posto que apenas os alfabetizados podiam participar dos pleitos (CARVALHO, 2012). Num território marcado por séculos de arbitrariedade, permanência de poderes privados, vida ruralizada e escravidão, incluir um contingente populacional visto como atrasado, doente e pouco afeito aos valores civilizados seria na visão da elite cafeeira um contrassenso. Sendo assim, foi reduzido o número de pessoas capacitadas para a participação nas eleições em relação ao que ocorria durante o período monárquico. Porém, seria possível presumir que um governo republicano daria certa ênfase na questão educacional, visto que esta era/ é um elemento fundamental para a consolidação dos direitos políticos. Não foi o que ocorreu. Como acontecia durante o período imperial, não houve a elaboração de um sistema educacional nacional. Por se tratar de um regime republicano federalista pautado pela autonomia dos estados,

parecia ao governo federal uma grande contradição a centralização do processo educacional, posto que nem a administração monárquica teria se empenhado na constituição de tal sistema (SAVIANI, 2005). Desta forma, a educação permaneceu como obrigação dos estados, os quais também pouco investiram durante as três primeiras décadas da República.

Todavia, mudanças seriam vislumbradas a partir dos anos 1920. Estas ocorreriam através da consonância de elementos políticos e econômicos do plano interno, como da situação internacional. O mundo mudara naquela época: as potências econômicas e imperialistas europeias do final do século XIX se mutilaram ao longo da Primeira Guerra Mundial; a Rússia passara por um profundo processo revolucionário que buscava conduzir o país ao comunismo; os Estados Unidos surgiam como nova potência econômica, abandonando seu isolacionismo e tornando-se credores dos devastados países europeus, e exportadores de um tentador otimismo capitalista, consumista e liberal (HOBSBAWM, 2008). Tais alterações no cenário externo provocariam mudanças irreversíveis na condição de vida brasileira. De início, pode-se lembrar que a economia de guerra europeia levaria à falta de manufaturas no mercado internacional, o que exigiria de países, como o Brasil, uma política econômica conhecida como substituição de importações, em que ocorre o investimento industrial interno para compensar a falta dos produtos estrangeiros. Além disso, nota-se o acréscimo no número de imigrantes que chegavam ao país, indo muitos deles para o ambiente urbano; em especial, aqueles onde uma mão de obra qualificada para a indústria e o comércio eram exigidas. Destes dois elementos, é possível destacar a alteração nas relações de trabalho, agora urbanizadas e industrializadas.

Acostumados ao regime de trabalho escravista, muitos patrões repetiam a violência com que conduziam as antigas relações de trabalho com os novos assalariados. Os conflitos seriam, portanto, inevitáveis e constantes. Vale destacar também que muitos imigrantes que trabalhavam nas indústrias possuíam experiência em organizações políticas e tinham

direcionamentos muito claros, como é o caso dos vários italianos anarquistas que organizaram e participaram de intensas ações grevistas, como a Greve Geral ocorrida em 1917 em São Paulo. Contudo, as mudanças citadas são localizadas, não ocorrendo fora dos centros industriais mais dinâmicos. Majoritariamente, o Brasil ainda permanecia agrário, preso a relações de favor e mandonismo local dos coronéis, analfabeto e distante das novas experiências de consumo ou do vultoso *american way of life*. O que, na realidade, é possível aferir como constância na vida social brasileira, seja urbana ou rural, é a forma violenta como qualquer manifestação ou movimentação dos grupos desfavorecidos foram tratados - passando de Canudos e o Contestado às revoltas da Vacina e da Chibata, além das greves operárias -, sendo humilhados pela tonalidade irracionalista que recebiam de seus detratores e machucados, presos e mortos pela audácia de intervir contra o *status quo*, a civilização nos trópicos, cujos principais inimigos eram seus próprios cidadãos (MOTA; LOPEZ, 2018).

A conformação social oligárquica ligada aos interesses dos cafeicultores não tardaria, porém, a encontrar seu limite. As pressões sobre suas atitudes autoritárias e fraudulentas levaram ao recrudescimento da revolta de uma série de setores sociais. Pode-se elencar entre eles as revoltas dos tenentes, o fortalecimento dos comunistas que haviam criado o PCB em 1922, as exigências das classes médias urbanas por acesso aos novos bens materiais e intelectuais e por fim, mas não menos importante, a insatisfação das oligarquias regionais distantes do centro de poder pela preponderância paulista e mineira na conhecida política do Café-com-Leite - revezamento entre políticos dos dois estados no controle do governo federal. O ponto culminante desses conflitos seria o rompimento do acordo por parte de políticos paulistas ao lançar a candidatura à presidência da República o paulista Júlio Prestes para suceder Washington Luíz, proveniente do mesmo estado. O ato de desagravo lançaria as outras oligarquias, como a mineira e a gaúcha, a lançar em conjunto o nome de Getúlio Vargas para a presidência em 1930, sendo

derrotado em um pleito repleto de controvérsias e fraudes. Como agravante, estourara em 1929 o grande *crash* da Bolsa de Nova York, lançando a economia mundial em uma espiral de desvalorização, desemprego e desconfiança em sua capacidade de distribuir riqueza através de políticas liberais. Como consequência, o café, principal produto de exportação brasileiro e responsável por boa parte da acumulação de capital nacional, tinha seu preço reduzido constantemente, afetando o poder e a legitimidade da oligarquia paulista para conduzir o governo federal. Logo, o Brasil entraria em uma grave crise econômica, política e social, cujo resultado foi a chamada Revolução de 30, processo de rebelião das oligarquias dissidentes junto de parte dos militares e apoiada pelas classes médias abaladas pela crise que colocaria no poder o candidato derrotado nas eleições Getúlio Vargas, dando fim à República Velha.

O período conhecido como Era Vargas iniciado após a Revolução de 30 somente seria interrompido em 1945 com a queda do Estado Novo. Durante este tempo, Vargas governaria através de diferentes formas: inicialmente um governo provisório, seguido pelo período constitucional com a eleição de Vargas à presidência e, por fim, a ditadura aberta com a estruturação do Estado Novo. O que se pode aventar durante seus anos de governo é a retomada de uma política centralizadora e intervencionista. Naquele momento, grande parte das reivindicações ocorridas ao longo dos anos de 1920 ganhariam corpo e se consolidariam como políticas públicas de caráter nacional (MOTA, LOPEZ, 2018). Destaca-se aqui a importância da discussão acerca da questão educacional brasileira, enriquecida pelas experiências dos descendentes das elites oligárquicas ilustrados e cosmopolitas, que fazia ebullir a necessidade de modernização da sociedade brasileira e o papel fundamental da escola na constituição do ser nacional. Vislumbrava-se, portanto, a construção de um novo sujeito, uma nova configuração do que deveria ser o brasileiro; naquele momento, adequado ao mundo urbanizado e industrializado. Para isso, uma das primeiras atitudes tomadas pelo novo governo foi a constituição de um Ministério que se dedicasse à educação (mas não

exclusivamente), sendo entregue sua direção inicialmente a Francisco Campos (NUNES, 2001). Punha-se, desta forma, em evidência a disposição do governo de pensar uma educação sistematizada por todo o território nacional, na tentativa de produzir certa coerência e unidade entre as distintas e desiguais regiões brasileiras.

Francisco Campos daria lugar algum tempo depois ao nome que seria a grande figura do novo Ministério, o também mineiro Gustavo Capanema, membro ativo dos grupos ilustrados de Belo Horizonte, que contava nos anos de 1920 com a participação de seu disciplinado chefe de gabinete Carlos Drummond de Andrade (BOMENY, 2001). A geração modernista, intelectualizada e viajada teria participação fundamental nas discussões ocorridas ao longo da década de 1930 e 1940, por conta de sua postura crítica ao pôr em relevo a importância da cultura nacional através de uma perspectiva cosmopolita (CÂNDIDO, 1984). Esta tornava-se questão de Estado e a criação de um Ministério para a elaboração de políticas públicas educacionais evidenciava tal atitude. A nomeação do período anterior de República Velha surgia naquele momento, portanto, como corolário de uma predisposição geracional para a criação e o abandono de um Brasil atrasado, marcado pelo analfabetismo e pela incapacidade de se libertar do coronelismo (GOMES; ABREU, 2009). Daí decorrerá também as atitudes paternalistas e autoritárias tomadas durante a Era Vargas, visto que o povo submisso e ignorante necessitava de um guia, uma autoridade competente e irascível para fazer vingar um projeto que levasse o país a um novo patamar de modernização política, social, econômica e cultural. Nada seria mais poderoso, neste sentido, do que um projeto educacional, uma propaganda eficiente e uma ação vigorosa das forças de controle (CAPELATO, 1996).

Nas questões educacionais entravam em pauta as discussões trazidas, sobretudo, dos Estados Unidos a partir dos estudos de John Dewey. Sua influência seria central em figuras de proa nas propostas de escolarização e formação de professores. Faço referência aqui principalmente ao grupo que ficaria conhecido como os pioneiros da Educação Nova - Fer-

nando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho e outros -, que ainda no início da década de 1930 lançam um manifesto com proposições e críticas ao que se desenhara até então no contexto nacional (SAVIANI, 2013). Desenvolvia-se a ideia de uma pedagogia ativa que incidisse sobre as formas como os alunos eram ensinados, abandonando métodos baseados apenas na memorização e na reprodução dos ensinamentos alheios, num formato engessado e catequético incapaz de criar o sujeito participativo e democrático, tal como propunha o educador estadunidense. Vale ressaltar neste momento que este trabalho busca discutir a educação brasileira em seu formato hegemônico. Desta forma, apesar de naquele instante a Educação Nova ser um relevante avanço para o contexto nacional, outras experiências educativas transformadoras já tinham sido elaboradas fora da zona de influência do Estado. Como grande exemplo, pode-se retomar o cenário do avanço industrial na segunda década do século XX, em que se via grupos anarquistas montarem suas próprias escolas, livres da influência dos poderes dominantes, onde puderam fazer experimentos educacionais libertários de acordo com seus propósitos políticos (BITTENCOURT, 2009).

Apesar da inquestionável influência dos escolanovistas, durante a Era Vargas sua força era combatida pelos educadores católicos, visto que a Igreja praticamente monopolizara a educação no Brasil desde a colonização portuguesa. Equilibrando a modernização ao conservadorismo católico, o Ministério da Educação saíria com um posicionamento autoritário desta difícil equação. Tanto Campos, quanto Capanema viam a educação como uma forma de elaboração de uma elite ilustrada, competente para gerir os assuntos do Estado e guiar a população menos culta e, portanto, menos capaz e mais infantilizada. Este projeto se contrapunha, entretanto, aquele encabeçado pelos defensores da Escola Nova, como Anísio Teixeira, que via a educação como uma chancela para a modernidade ao democratizar o acesso ao ensino para todos, através de um espírito republicano e liberal. O projeto educacional vencedor seria o capitaneado pelo Estado e seus ideólogos autoritários, os quais acredita-

vam piamente na ação de um governo forte para alcançar o progresso e superar o imobilismo dos particularismos locais, representado tão bem pela figura do coronel, senhor de terra que age de forma arbitrária e pouco afeito à impessoalidade da vida pública moderna (NUNES, 2001). Visava-se, portanto, o fortalecimento da unidade nacional e a construção do Brasil como nação indivisível politicamente e harmoniosa socialmente. Sendo assim, a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890/31) teria papel fundamental ao concretizar um plano educacional único e desenhado uma determinada interpretação da cultura brasileira. Este,

[...] impunha a seriação obrigatória para todas as escolas do país, em todos os estabelecimentos de ensino secundário, e incumbia comissões organizadas pelo Ministério da Educação de elaborar os programas de ensino das disciplinas, que também seriam unificados para o Brasil inteiro. (ABUD, 1992-1993, p. 165)

Além disso, “indicavam os objetivos das disciplinas e as técnicas de trabalho que o professor deveria utilizar” (*ibidem*, p. 165).

A divisão e a organização do ensino no Brasil propunha dar organicidade à Educação nacional, imbuindo sua estrutura de elementos modernos, como as técnicas de trabalho, e arcaicos, como a interpretação do país como uma unidade sagrada, onde a convivência pacífica das diferenças deve ser exaltada e o equilíbrio reina como elemento fundamental de nossa estrutura social. Neste sentido, pode-se questionar qual seria a importância do ensino de História naquele contexto, visto que poderia forçosamente amalgamar desejos e formas distintas de vida numa interpretação do passado e do povo brasileiro como ordeiro, pacífico e cujas desavenças podem ser solucionadas através do diálogo e da conciliação.

Pode-se destacar como grande artesão desta visão Gilberto Freyre com seu clássico *Casa Grande & Senzala*, em que o conceito de democracia racial recebe uma tonalidade científica. Em consonância, portanto, com o autoritarismo de seus ideólogos, “A História era tida como uma disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania” (*ibidem*, p. 165). Evidentemente, uma cidadania racionalizada,

visto que esta era atributo de uma parte privilegiada da população, aquela que alçava voos intelectuais mais altos, por conta de sua possibilidade de escolarização. Vale destacar também que este período da história brasileira foi marcado “pela consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias” (BITTENCOURT, 2009, p. 66), cujos elementos fundamentais são o culto aos heróis da pátria - como Tiradentes -, e o festejo das datas fundadoras da nacionalidade - como o 7 de Setembro. Esta propensão ritualística exaltava características de nosso mito fundador, agora repaginado para servir aos novos tempos. O patriotismo aparecia, desta forma, como manifestação ideológica da suposta harmonia social que reinava no país, atacando as diferenças de classe por um lado e, por outro, infringindo um duro golpe nas oligarquias ao contrapor uma ideia de unidade nacional ao regionalismo atrasado e tacanho.

Por fim, é importante evidenciar o fato de que os conteúdos ensinados permaneciam distantes da realidade de boa parte da população brasileira.

Na verdade, toda a sequência e a organização dos programas seguiam a visão de mundo da classe dominante europeia, assimilada pelas elites das antigas colônias - a civilização chegava ao “Novo Mundo”, quando o “Velho Continente” dele se apossava para colonizá-lo. (ABUD, 1992-1993, p. 170)

Apesar da inclusão de novas formas de ensino, através da influência da Escola Nova, o ensino de História permanecia preso a antigas formas em seu conteúdo e, amiúde, em suas práticas. Porque, de modo geral, “esperava-se que os alunos adquirissem o conhecimento pronto produzido pelos meios acadêmicos, sem que antes elaborassem conceitos fundamentais para a apreensão daquele conhecimento” (*ibidem*, p. 173). Ansiava-se adequar, portanto, os novos alunos às ideias autoritárias vigentes e dominantes e enquadrá-los à sociedade brasileira sem graves questionamentos ou alterações profundas.

3.3 Crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984)

A situação descrita no período anterior não demoraria a passar por uma série de solavancos advindos da situação política brasileira que se desenhara logo após o fim do Estado Novo. Quando o Brasil decidiu, enfim, apoiar os países aliados na luta contra o fascismo durante a Segunda Guerra Mundial, saindo como membro do grupo dos vencedores, a condição social e política interna ficaria marcada por uma estranha contradição. No plano internacional, o governo federal se decidira pelo suporte à batalha contra os regimes autoritários; porém, internamente, o país era conformado politicamente como um regime ditatorial. Esta situação não passaria despercebida e logo seria motivo de discussões e críticas. Após o alinhamento brasileiro aos Estados Unidos, alterações na conformação dos grupos de poder ficariam evidentes e a manutenção de um regime autoritário chegaria ao seu limite com a saída Vargas em 1945 e a convocação de eleições gerais. Teria início naquele momento uma experiência democrática nova no país, com o aumento no número de eleitores e participantes - incluindo o Partido Comunista que pôde ser legalizado, disputar e conquistar importantes cargos na política nacional -, e a elaboração de uma nova Constituição, a mais liberal até então. O Brasil se encaixava, portanto, de vez na órbita política estadunidense (MOTA; LOPEZ, 2018).

Apesar dos primeiros movimentos políticos após a Segunda Guerra indicar certo relaxamento das práticas autoritárias tradicionais, o cenário não demoraria a receber novas tonalidades. Esta alteração teria relativa influência e marcaria profundamente a vida brasileira dali para a frente. Faço referência às mudanças nas relações internacionais com o início da chamada Guerra Fria. Consequência do pós-guerra, a Guerra Fria oporia as duas principais potências industriais mundiais, que até então eram aliadas na luta contra o fascismo: os Estados Unidos e a União Soviética. Teria início uma disputa econômica, política e diplomática de proporções globais que levaria quase o mundo todo a tomar partido na situação.

Opunha-se duas formas de vida distintas: o capitalismo e o comunismo. Cada qual produzindo uma máquina industrial, militar e propagandística poderosa com o objetivo de agregar apoiadores e conquistar espaços de influência na maior parte possível do globo (HOBSBAWM, 2008). Sendo um espaço estratégico na América do Sul, o Brasil não se veria livre desta influência e sofreria com suas consequências.

De modo geral, durante este interregno democrático (1946-1964) o Brasil permaneceria alinhado às orientações vindas de Washington e abriria sua economia para os investimentos estrangeiros. Vale destacar que durante este período ocorreu uma gradual e profunda polarização da sociedade brasileira em relação, sobretudo, à política econômica e aos direitos sociais. A divisão que se via politicamente no plano internacional era refletido, de certa forma, na situação interna. Viviam-se um clima tenso de disputas entre aqueles favoráveis à abertura do Brasil ao capital estrangeiro - afastando o Estado do investimento direto -, e os defensores do nacional desenvolvimentismo - política econômica que tinha no Estado um sujeito privilegiado para o investimento na industrialização e proteção de áreas estratégicas, como a energética. Tal situação seria agravada em 1954 com a pressão sofrida pelo então presidente eleito, Getúlio Vargas, que tinha sua vida devassada e seu nome cotidianamente atacado nos veículos de imprensa por conta de acusações de corrupção, cujo ponto final seria seu suicídio. Deixando um dos documentos históricos mais importantes da história brasileira, a Carta Testamento marcaria a figura de Vargas como um defensor dos trabalhadores e da economia nacional contra os traiçoeiros advogados do capital internacional, visto como abutres exploradores das riquezas e do povo brasileiro. Deste modo, não se tornaram estranhas demonstrações de revolta e brigas acirradas entre os grupos políticos mais poderosos. As tentativas de golpe de Estado foram frequentes, principalmente por conta da participação decisiva das Forças Armadas, alinhadas à política estadunidense de combate ao comunismo e autodeclaradas guardiãs da nação e protetoras das qualidades, do caráter e da moral brasileira. Pode-se notar tal pensamen-

to sendo desenhado através dos professores e alunos da Escola Superior de Guerra que compunham o alto oficialato, que via a sociedade civil como um corpo político a ser tutelado em momentos de rebeldia (MOTA; LOPEZ, 2018).

Contudo, nestas quase duas décadas de política mais liberal, pode-se verificar mudanças no campo educacional. Estas ocorreriam principalmente por conta de dispositivos constitucionais incorporados em 1946 pela nova Carta, na qual,

[...] restabelecem-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934: a exigência de concursos de títulos e provas para o exercício do magistério [...]; a descentralização do ensino [...]; o caráter supletivo do sistema federal [...]; a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal [...]; a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União [...]; a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar [...]; a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior [...]; a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional [...]. (SAVIANI, 2013, p. 281)

Via-se naquele momento que a disputa anterior entre escolanovistas e educadores católicos se encerrava com a hegemonia dos primeiros, cujo atestado fundamental de influência é a incorporação de suas ideias à nova Constituição. Resultado que analisado posteriormente pareceria lógico, visto que o Brasil alinhava-se a uma posição liberal - econômica e politicamente - próxima aos interesses dos Estados Unidos. Durante as décadas de 1950 e 1960, era desenhado um novo Brasil, moderno e liberal, industrializado e urbanizado, sorridente e confiante em seu futuro, cuja figura marcante foi o presidente Juscelino Kubitschek, que assumira, apesar da tentativa de golpe, prometendo investimentos maciços do Estado e abertura ao investimento estrangeiro, cujo lema seria o avanço brasileiro de *50 anos em 5* e cuja herança mais palpável seria a construção de uma nova capital, que refletisse o resplendor de um país que se

anunciava moderno, Brasília. Entretanto, este brilho dourado do investimento capitalista iluminaria também a educação nacional.

Entre os pontos fundamentais relativos à educação postos pela nova Constituição estava o poder da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4024/1961) sairia muitos anos após a disposição constitucional, refletindo a dificuldade de sua composição e formação de consenso para a elaboração de suas propostas (SAVIANI, 2013). Todavia, a LDB não conseguiu “fugir da concepção programática, que pretendia formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado” (ABUD, 2017, p. 39). Neste sentido, os novos programas educacionais se articulavam às novas necessidades da industrialização, pois,

Produto de uma “americanização do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão de obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o aluno para a vida. (ABUD, 2017, p. 39)

Verifica-se, portanto, uma predisposição do Estado a ajustar a educação nacional para fins econômicos, excluindo possibilidades de reflexão aprofundadas com o intento de preparar o trabalhador para aquela nova economia urbana e industrial, tornando-o dócil e comprometido com os interesses do capital. Deste modo, retirava-se do currículo o espaço antes destinado às aulas de História, como também de Geografia, empobrecendo seu ensino em troca da inclusão de disciplinas novas e mais “necessárias” à nova condição brasileira. Tal tecnização do ensino não era, entretanto, uma novidade. Propostas de alteração nos currículos das Humanidades eram aventados há décadas, com a dissolução das características próprias das disciplinas, para a formação de um emaranhado instrumental que situasse o estudante a partir da concepção de círculos concêntricos (SCHMIDT, 2012). Tal projeto ganharia corpo a partir da década de 1960, sobretudo após o golpe de 1964.

A acirrada disputa política brasileira receberia novos contornos durante os anos de 1960 com a renúncia precoce de Jânio Quadros e a chegada à presidência de João Goulart. Após nova tentativa de golpe, abortada pela ala legalista das Forças Armadas, Goulart assumiu seu mandato rodeado por tensões e suspeitas. Descendente político de Getúlio Vargas, Goulart também pertencia ao grupo de estancieiros gaúchos, mas politicamente aproximara-se de grupos de esquerda, o que o fez alvo de campanhas pesadas de difamação por parte da imprensa e dos grupos mais conservadores. Os anos que governou foram repletos de controvérsias e acusações, cujo paroxismo foi a alentada campanha pelas reformas de base. Estas se constituíam em alterações nas estruturas tradicionais de produção e privilégios assentados há séculos na história brasileira. Pretendia-se inclusive fazer mudanças nos setores financeiros e agrários, o que despertou todo o ressentimento da elite conservadora brasileira e levou a alterações constantes entre os defensores das reformas e seus detratores. A situação se agravava com comícios e marchas contra e a favor das medidas.

Em defesa da manutenção dos privilégios de classe, em 1964 seria dado um golpe de Estado perpetrado por parte do alto oficialato das Forças Armadas com o apoio de civis, representantes das elites agrárias e industriais e o suporte logístico dos Estados Unidos. Inicialmente, o golpe atingiria com mais força elementos estratégicos: políticos de oposição e membros legalistas das próprias Forças Armadas. A força passava a se impor como principal arma política e a imposição de Atos Institucionais passou a ser a norma. Alinhados a um discurso de defesa da pátria, da democracia e da moral, os golpistas diziam agir para evitar uma suposta ação comunista que destruiria as bases da sociabilidade brasileira e perverteria os costumes locais. Armados pelo arsenal propagandístico da Guerra Fria e difundindo o medo de uma revolução nos moldes cubanos, a elite dominante passou a agir de forma pesada para garantir sua posição e evitar as ações de oposição. Estas intenções seriam visíveis através do Ato Institucional nº V, que eliminava uma série de direitos individuais

e permitiu ao Estado a repressão dura de seus detratores nas universidades, nos sindicatos e no jornalismo. A censura então se impunha e o exílio se tornava a única opção para uma série de artistas e intelectuais engajados em campos políticos distintos, mas conscientes da ruptura da ordem institucional instaurada a partir de 1964 (MOTA; LOPEZ, 2018). Outros preferiram o enfrentamento armado direto contra as forças da ordem, o que gerou massacres, prisões e torturas. Contudo, vale destacar que, apesar de receber certo apoio da população, pesquisas têm demonstrado que o presidente João Goulart gozava de boa reputação e sua proposta de produzir reformas de base eram bem avaliadas pela maioria da população (ALENCASTRO, 2014). Este fato fora ocultado e foi defendido que a ação excepcional era resultado de anseios legítimos da sociedade brasileira, supostamente atemorizada pelos rumos que a política nacional seguia.

No plano econômico aprofundava-se a relação com o capital estrangeiro, com uma série de benesses para a sua instalação em território nacional e um firme arrocho salarial, que impulsionaria para baixo o poder de compra da população, o que teria como grande consequência a ampliação das desigualdades sociais e o aumento do fosso que dividia ricos e pobres. Ficaria famosa na época a expressão do ministro Delfim Neto dizendo que o bolo precisava crescer antes de ser dividido. Ou seja, era necessário um salto produtivo através de uma economia de mercado selvagem para que a situação fosse corrigida e a população pudesse ter acesso às riquezas que produzia. Entretanto, o que se viu foi o contrário. Tal bolo não foi dividido e a miséria persistiu em níveis alarmantes. A situação era tensa, pois tal disposição de classe incluía a força como meio de manutenção da política econômica excludente e alienante.

Este cenário encontraria sua complementação através das políticas educacionais alavancadas pelo Estado autoritário. Uma nova Lei Federal (5692/1971) seria colocada em funcionamento e o projeto econômico violento e despolitizador teria a escola como um de seus alvos. O que

chama a atenção neste texto é o caráter tecnicista de sua perspectiva de ensino. Para esclarecer a situação, vale lembrar que,

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2013, p. 382)

Em outras palavras, eram retiradas da escola, dos professores e dos alunos sua autonomia, relegando a um grupo de técnicos distantes das salas de aula as prerrogativas curriculares e organizacionais da educação. Peculiaridades e discrepâncias regionais não entravam em discussão, o que se alentava era a transmissão de uma técnica de ensino adequada aos professores para que eles agissem de acordo com a ideia de eficiência, adequando seus alunos a uma forma de ensino distante e pouco propensa a ouvir e se abrir a situações anteriormente não planejadas. O professor se torna, portanto, um difusor de informações e os alunos receptáculos de uma cultura estranha, cuja finalidade é adestrar um grupo socialmente precário para o trabalho. Esta modalidade pedagógica ficaria conhecida como educação bancária, conceito que expõe o caráter alienante desta educação por se basear no depósito de informações vagas e descontextualizadas (FREIRE, 2016).

Em relação ao ensino de história, este receberia um duro golpe. A nova Lei Federal retirava a autonomia do código disciplinar e a unia à geografia nos chamados Estudos Sociais, desaparecendo dos estudos de primeiro grau. Na verdade, “Ficou relegada à ínfima carga horária e somente obrigatória em uma única série do segundo grau” (NADAI, 1993, p. 157-158). Entre as defesas alentadas para a implantação dos Estudos Sociais, verificava-se “[...] o incentivo à interferência dos indivíduos na realidade social vivida, possuíam como pressuposto a intenção de aperfeiçoar o sistema existente, ou seja, mudar para dar continuidade” (ABUD, 2017, p. 21). Ou seja, imaginava-se um tipo de cidadão que atuasse sobre sua realidade no sentido de uma adequação de seus rumos. Em

nenhum momento eram defendidas alterações profundas nos ritmos da vida política ou econômica brasileira. Desta forma, munido das informações recebidas em sua formação, o aluno poderia se encaixar melhor socialmente, atuando como meio de reforço da estrutura vigente ao se colocar unicamente como agente de correção de possíveis desvios de rota.

Concomitantemente, eram feitas mudanças na formação dos professores para atender tais exigências. Neste sentido, pode-se vislumbrar naquele momento um processo de desqualificação e proletarização do professor, posto que este deveria ser apenas um executor de técnicas e metodologias objetivas, cujos produtores pouco tinham a ver com aqueles que as punham em prática. Daí a aceleração dos processos formativos e sua precarização. Destaca-se neste contexto que

A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimento) e mão de obra para o mercado. O papel dos custos de licenciatura curta atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente - cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. Esse fato faz com que tais cursos proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornaram grandes fontes de lucro para as empresas educacionais. (GUIMARÃES, 2009, p. 19-20)

Como se percebe, uma confluência de fatores levaria a um ensino esvaziado de sentido, cujos profissionais pouco conheciam de suas disciplinas e pouca autonomia dispunham para ações de impacto. Neste contexto, ainda restam dúvidas: o que ensinariam os professores de Estudos Sociais e História e quais consequências intelectuais existiriam para professores e estudantes? A história nacional tornou-se durante o regime de exceção um ponto nevrálgico para o contexto ideológico. Constituiu-se, portanto, como área de combate por permitir a viabilização de determinada narrativa histórica. Percebe-se que durante o regime ditatorial tanto a História quanto os Estudos Sociais se resumiram a um desfile

de datas, heróis, leis e tradições insistentemente repetidas, compondo com a Educação Moral e Cívica um conjunto coeso de doutrinação. Alimentava-se a ideia anteriormente debatida do brasileiro como possuidor de um caráter ordeiro e pacífico, defensor de suas tradições e pouco afeito a situações de conflitos. Este imaginário de harmonia social como se viu não era novidade, mas foi repaginado para se adequar ao momento vivido. Daí a forma do mito: sua capacidade de adequação a diferentes contextos históricos, cuja função é a manutenção de determinado ordenamento social (CHAUÍ, 2013) - no caso brasileiro, a manutenção dos privilégios de classe e a exclusão de parte majoritária de sua população de direitos humanos básicos. É possível ainda acrescentar que

Se a ordem e a moral transmitidas nas disciplinas e na prática educativa visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dos grupos dominantes no país representado pelos militares, a dedicação especial ao ensino de moral e cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, houve uma redução da formação moral a mera doutrinação ideológica - repressão do pensamento e do livre debate de ideias e culto de heróis e datas nacionais. (GUIMARÃES, 2009, p. 22)

Conhecia-se os hinos, declamava-se o patriotismo de Olavo Bilac e memorizava-se os eventos fundadores da nação, mas pouco se sabia sobre o próprio vivido. Estudantes e professores eram alijados de suas existências. Relegados ao segundo plano, eram vistos como meros parafusos de uma engrenagem social perversa e desigual, na qual a função da educação era tornar o mecanismo mais ajustado e pouco propenso a falhas e quebras. Dissolvia-se, portanto, os interesses dos envolvidos em uma retórica exemplar vazia de sentido e distante da vida de uma população recentemente urbanizada. O resultado dessa configuração foi um esvaziamento da capacidade crítica da educação e do ensino de história, pois em vez de desnudar a realidade ao questionar sua historicidade, o que ocorreu foi a mitificação de uma condição penosa para a maior parte da população. Os mitos fundadores retornavam numa roupagem autori-

tária, cujo fundamento foi a manutenção de uma série de exclusões e privilégios. Isto leva à conclusão de que por trás das máscaras de bajulação e adoração à pátria, escondia-se o riso sarcástico daqueles que tinham suas posses protegidas e seus interesses preservados no seio do Estado de exceção.

3.4 Reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984 -?)

As bases de sustentação do regime de exceção instaurado em 1964 seriam abaladas a partir de meados da década de 1970. Seu principal motor de propaganda e adesão - o crescimento econômico (excessivamente desigual) - seria posto em xeque a partir, principalmente, das sucessivas e graves crises econômicas internacionais, como aquelas relacionadas ao petróleo, que desafiavam o suposto milagre econômico e punha o projeto de desenvolvimento autoritário na berlinda. Ficava, assim, cada vez mais evidente a enorme concentração de renda e a dificuldade de sobrevivência da população, cotidianamente fustigada pelo trabalho exaustivo e mal remunerado e alimentada de forma sarcástica com a conhecida fórmula do bolo que não para de crescer, mas custa a ser dividido. Desta situação, greves explodiam em contestação às políticas salariais - como aquelas ocorridas nas metalúrgicas do ABC paulista -; mudanças eram exigidas, pois, devido à crise, a inflação corroía os já poucos recursos dos trabalhadores e o arrocho salarial - mecanismo de acumulação de capital e do crescimento econômico - demonstravam sua perversidade e insustentabilidade política. Pode-se acrescentar como agravante a imagem pouco positiva que o governo gozava internacionalmente a partir das denúncias arroladas pelos inúmeros exilados sobre o que ocorria nos porões da ditadura. A violência sofrida pela oposição e as torturas cruéis infringidas em resposta às contestações legítimas e à exigência de liberdades levariam à mobilização da opinião pública estrangeira contra a situação política brasileira. Com o tempo, muitos apoiadores e entusiastas do regime passaram a isolá-lo, matutando sua

possível falência e a reestruturação institucional da política brasileira (MOTA; LOPEZ, 2018).

Neste panorama, movimentos sociais e entidades de classe passaram a agir de modo a atacar o alicerce autoritário na tentativa de enfraquecer o governo ditatorial, cujos avanços seriam demonstrados nas grandes reuniões e assembleias de massa e nas vitórias eleitorais que se avolumaram. A corrosão do regime e o surgimento de propostas de abertura levariam ao aparecimento e à difusão de formas públicas de protesto e contestação não apenas em relação à política, mas também à cultura, à economia, ao comportamento e à educação. Os espaços públicos de debate e discussão passaram, paulatinamente, a se ampliar junto da participação de movimentos organizados e a possibilidade de uma eleição direta para presidente se desenhava no horizonte como uma promessa de bem-aventurança - desejo abortado no contexto do movimento das Diretas Já. Entretanto, alguns vislumbres democráticos manteriam o ritmo da abertura: as eleições para prefeito nas capitais e governador nos estados - anteriormente proibidas - dariam espaço para a participação popular na administração pública e para o aprofundamento de discussões relativas à realidade social, com a importante inclusão da sociedade civil organizada (MOTA; LOPEZ, 2018).

Apesar da conhecida abertura segura, lenta e gradual planos de ação consideravelmente diversos eram postos em funcionamento nos locais onde a oposição ao regime saía vencedora nas eleições. Dentre outras discussões, a questão educacional tomaria corpo a partir da ação de professores organizados e críticos ao modelo vigente. Neste sentido, verifica-se que a abertura política e intelectual dos anos 1980 favoreceu o debate científico e a discussão de novas propostas de ensino, com ênfase, sobretudo, na escola pública - a mais castigada pela precarização da Educação vivida durante aqueles anos. Múltiplas bases teóricas ganharam corpo e fincaram raízes nas pesquisas e no ensino. Diversos matizes e enfoques passaram a vigorar neste campo minado em que temas candentes foram objeto de reflexão e espaço de disputa, como as identidades e as memó-

rias individuais e coletivas. Novas propostas de currículo vieram à tona ao passo que as instâncias de governo passaram a ter maior liberdade de ação nos estados e municípios. Novas experiências eram discutidas, mas a carga da tradição opressora era imensa (GUIMARÃES, 2009). Com a redemocratização e o encaminhamento de uma nova Constituição após eleição indireta para presidente - assume o vice José Sarney após a morte precoce de Tancredo Neves -, os direitos sociais da população brasileira passam à pauta política, as liberdades civis são retomadas e o desejo de imprimir novas disposições na vida coletiva eram vislumbres possíveis e desejáveis.

No campo educacional, o que se assistia ao longo dos anos de 1980 era uma preocupação aguda de movimentos populares, professores e pesquisadores com dois elementos fundamentais, cujos desenlaces serão fundamentais para a compreensão da situação escolar brasileira: os conteúdos curriculares e a universalização do ensino. Se, por um lado, havia a justa preocupação e pressão dos movimentos populares pela ampliação do direito à educação - tradicionalmente elitista e excludente -, por outro lado, a discussão acadêmica e profissional incluía os currículos como elemento fundamental na lista de exigências para a realização de uma modificação profunda da educação nacional. Sendo assim, “[...] as reformulações curriculares [...] pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que presupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático.” (BITTENCOURT, 2009, p. 102-103). Via-se, portanto, a escola como meio de transformação social, por conta de sua capacidade de ampliar os horizontes de análise e de discussão da realidade social por parte daqueles que passariam por seus bancos; a inclusão escolar era, neste sentido, aporte de cidadania.

Como consequência direta desta discussão, são visíveis debates que giravam em torno da discussão sobre *o quê* ensinar: incluir a realidade social, as práticas e os saberes das classes marginalizadas ou ampliar o acesso destas aos conhecimentos apropriados e monopolizados histori-

camente pelas classes dominantes? (BITTENCOURT, 2009). Ainda que as opções indiquem divergências, ambas estão dispostas numa busca pela ampliação dos direitos de cidadania e pela inclusão das classes trabalhadoras à discussão econômica, cultural e política. Os currículos admiravelmente originais suscitados por esta discussão incorporavam uma concepção de ensino de História que subvertia sua estrutura tradicional arquitetada pela palavra do professor e pela reprodução da mitologia autoritária legitimadora do Estado nacional. São currículos que tinham a legítima preocupação de incorporar, sobretudo, os estudantes às discussões, junto de seus anseios e suas condições sociais, renegando o tecnicismo dos pacotes enviados pelo Ministério da Educação, cujas ações ignoravam quem eram ou desejavam tanto os alunos quanto os profissionais escolares. Não era mais viável, portanto, manter uma História estanque, distante do cotidiano e da vida das pessoas comuns. Desta forma,

Apesar de grandes diferenças entre si (tanto no conteúdo quanto na forma como foram construídos), o eixo central era trabalhar a chama “realidade do aluno”. A intenção principal de tais reformas foi superar o tão alardeado “fracasso escolar”: aumento da repetência e evasão. Em termos de conteúdo, introduziram questões sociais, tais como a consolidação democrática do país e a justiça social. (RICCI, 2019, p. 195)

Buscava-se, na realidade, a realização das potencialidades críticas da História, como meio de aprofundamento das capacidades cognitivas e de ampliação dos mecanismos de análise e atuação social. Eram currículos que convergiam para o objetivo de formar um cidadão crítico, algo que se tornaria lugar-comum no discurso educacional. Para isso, muitos estados brasileiros elaboraram documentos em que a História seria trabalhada através de eixos temáticos, enfraquecendo uma perspectiva cronológica e teleológica. Estes são articulados como,

[...] uma forma de organização e seleção curricular no ensino de história que coloca no tema a potencialidade de sua problematização histórica e contem-

porânea. Ela envolve seleções e recortes temáticos, articulados a conteúdos e conceitos. (ROCHA, 2019, p. 137)

E, assim,

Busca constituir temas significativos e, visando esse fim, tanto considera aspectos do contexto social, estabelecendo relações entre o presente e o passado, quanto considera as experiências dos alunos a que se destina. Problematiza permanências e transformações em múltiplas temporalidades. A história temática se coloca como alternativa à pretensão estabelecida nos currículos durante todo o século XX, de abranger a história da nação e do mundo em uma dimensão temporal unilinear e evolutiva. (ROCHA, 2019, p. 137)

Em suma, superar a situação caótica e alienada da educação pública brasileira era, portanto, palavra de ordem. Malgrado a herança do longo período de autoritarismo, era possível destacar os espaços de resistência e mudança. Neste sentido, teorias que reforçavam o conformismo eram rechaçadas e o brilho das possibilidades abertas por uma educação crítica era destacado. A escola não funcionava, assim, apenas como instrumento ideológico da classe dominante, ou como mero ambiente de violência e exclusão cuja função é reproduzir as condições de desigualdade social. Imaginava-se nos anos finais de 1980 que a educação brasileira poderia dar um salto ao se contrapor às velhas amarras da tradição e no caso do ensino de história se lançar ao desmonte de práticas unicamente de memorização e de louvação da pátria (SILVA, 1984). A capacidade crítica e libertadora do pensamento histórico deveria ser central e, para isso, o ensino de forma linear, monolítico e inevitável deveria ser lançado por terra. Nota-se, deste modo, um contraponto claro ao sistema imposto pelo regime de exceção, cuja função era preparar uma mão de obra pouco consciente de seu entorno, obediente e conservadora, sem preparo para a reflexão. Neste combate, as novas propostas curriculares que surgiam após ampla discussão, inicialmente nos estados - destacando-se a elaboração da proposta curricular paulista -, e municípios eram alentos de um porvir menos desigual e mais democrático (BITTENCOURT,

2009). Contudo, buscava-se ainda uma política pública organizada nacionalmente, que garantisse o direito fundamental à educação através da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Todavia, não foram apenas movimentos sociais, professores e pesquisadores que se envolveram com as discussões curriculares. Imiscuia-se neste ínterim também proposições neoliberais, que ganhavam terreno no plano internacional (HARVEY, 2008a), alicerçadas sobre as ações do Estado brasileiro que buscava maior integração às dinâmicas do capitalismo global. Desta forma,

[...] introduziram-se, nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais. Como parte da política do governo federal, alinhado ao modelo liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais. (BITTENCOURT, 2009, p. 103)

Esta reformulação ocorria, sobretudo, através das pressões exercidas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O desejo de participar mais ativamente do comércio mundial e usufruir de suas potencialidades produtivas e creditícias trazia junto de si uma série de exigências para o cumprimento dos acordos. Destacam-se entre eles a diminuição do Estado na esfera produtiva, com uma sequência de privatizações de empresas estatais e a entrega do capital nacional às vicissitudes do mercado concorrencial. Além disso, exigia-se um sério corte de gastos públicos, compreendendo as relações sociais a partir das noções de mercado e da concorrência. Os serviços públicos deveriam ser reduzidos e os cidadãos passam a agir no mercado, exercendo suas opções de consumo, ainda que a capacidade de consumo não fosse a principal preocupação desses organismos internacionais. Não é estranho, portanto, que a educação tenha se tornado alvo das políticas internacionais. Além de empréstimos para alavancar o desenvolvimento dos países capitalistas periféricos e

tentar sanear dívidas públicas nacionais e internacionais, os órgãos propõem programas de desenvolvimento econômico com enfoque sobre a formação do capital humano, qual seja a produtividade da mão de obra local. Neste sentido, há de se instituir mecanismos de desenvolvimento econômico através do controle e da formação de trabalhadores mais competitivos. E isto se faz através da escola. Sendo assim, um pacote de medidas foi introduzido nos países em desenvolvimento com o intuito de garantir o crescimento econômico e a produtividade, cujas principais propostas envolvem: prioridade sobre a educação básica; a melhoria da qualidade e da eficácia (sendo a qualidade medida por resultados quantificáveis em avaliações); reforço sobre os aspectos financeiros e administrativos; a descentralização institucional, reforçando a responsabilidade das unidades escolares; maior participação de pais e comunidades no cotidiano escolar; fomento ao setor privado; alocação eficaz dos recursos; enfoque setorial; decisões políticas ancoradas na análise econômica (ALTMANN, 2002).

Coexistiu naquele momento uma miríade de propostas e discussões para o tratamento das mudanças que deveriam ocorrer na Educação brasileira. Não apenas o ensino de História seria atingido, mas as próprias concepções educacionais compreendidas dentro de um sistema único que valorizasse um tom democrático e inclusivo. Vale destacar que os professores puderam, ao longo dos anos 1980, voltar a ter uma organização própria, redimensionando suas práticas profissionais e podendo se referenciar como sujeitos dotados de historicidade (SILVA; GUIMARÃES, 2016). Contudo, apesar deste movimento destacar e buscar giros radicais nas perspectivas no ensino de História, o que se desenhou politicamente ficou aquém das expectativas.

Muito foi debatido e o envolvimento de entidades de classe foi agudo, como é possível perceber através das ações desenvolvidas no seio da Associação Nacional de História (ANPUH), cujas críticas contundentes sobre a produção de um novo currículo nacional ressoam ainda hoje (OLIVEIRA, 2004). Isto se deve, principalmente, à insatisfação com os

rumos tomados pelo Ministério da Educação, através da publicação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alvo ferrenho de críticas por seu posicionamento empresarial e neoliberal (SILVA, 2003). Apesar de ganhos consideráveis em relação às legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgadas ao longo dos anos de 1990, as condições políticas nas quais a educação nacional se inseria causava sérias preocupações. Estas diziam respeito ao posicionamento do Estado brasileiro diante das exigências econômicas internacionais.

Desta forma, falar sobre uma educação de qualidade, lugar-comum na política nacional, torna-se um campo minado, onde a intencional pouca clareza ronda o conceito e anuvia as consequências e as características de projetos distintos de educação. É neste cenário que o discurso neoliberal ganhou enorme espaço e a incorporação dos conceitos de habilidades e competências reforçou a individualização do processo educacional, em que os conhecimentos são compartimentados e continuamente avaliados e a formação se torna uma forma de aprimorar a competição e reposicionar o indivíduo no mercado concorrencial. Pois,

Sabemos que a expressão “habilidades e competências” é apropriada e ressignificada pelo discurso neoliberal e neoconservador, vincula-se à economia, ao mercado, à empresa e visa formar o “cidadão pleno” de habilidades e competências, que saiba resolver problemas. (SILVA; GUIMARÃES, 2011, p. 54)

Por conseguinte, o cidadão torna-se o trabalhador/ consumidor voltado para si e para seus objetivos, formatado numa subjetividade empresarial e concorrencial. E assim,

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”. Para esse modelo capitalista criou-se a “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de mercado. (BITTENCOURT, 2009, p. 101-102)

Por fim, o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de avaliar a realidade social são transformados em adornos pesados para o Estado e àqueles que nada resta, exceto sua força de trabalho. O objetivo da vida coletiva é, desta forma, a incorporação à produção capitalista e a exclusão social e cultural permaneceria como norma, e não como exceção.

É neste ponto que os PCNs recebem duras críticas. Publicado em 1997 o documento referente ao Ensino Fundamental - apenas um ano após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação -, o texto oficial busca um posicionamento diante das políticas públicas orientadas pelos organismos internacionais e as transformações ocorridas na historiografia. Desta forma, a introdução do documento traz uma caracterização da História como disciplina, elencando suas transformações desde o século XIX com a quebra da sacralidade do discurso histórico até os avanços contemporâneo no plano das identidades, questionando as tradições monolíticas e se posicionando como o cume de um processo aparentemente incontornável. Afirma, por exemplo, que

Houve questionamentos significativos, por parte dos historiadores, relativos aos agentes condutores da história - indivíduos e classes sociais -, sobre os povos nos quais os estudos históricos devem se concentrar, sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que devem ou podem prevalecer. (BRASIL, 1997, p. 25).

O documento é posicionado, assim, de modo a legitimar suas proposições, ao incorporar novas tendências historiográficas, além de reforçar a imagem de aproximação da realidade social, posto que

Considera-se, então, que o ensino de História envolve relações e compromisso com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive. (BRASIL, 1997, p. 26)

Nota-se, portanto, que o texto oficial incorpora questões fundamentais que durante anos foram debatidas. Entretanto, é necessário notar como esse rol de intenções se comporta em relação aos conteúdos e a metodologia do ensino, visto que sua publicação segue os compromissos do MEC com as políticas liberais. Vale notar que

Segundo o Ministério da Educação, eles [PCNs] são uma referência nacional para o ensino básico, pois estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir s ações políticas. No entanto, também PE enfatizado o caráter flexível de tal proposta, a qual permite um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico. (ALTMANN, 2002, p. 81)

Identidade, realidade do aluno, avanços historiográficos e, por fim, flexibilidade. Este alicerce sobre o qual o muro dos PCNs foi construído aponta para uma adequação às necessidades de diferentes setores envolvidos nas discussões acerca do ensino de história. Entretanto sua funcionalidade pode ser questionada, em relação às demandas de professores e pesquisadores, quando não apenas suas intenções, mas também suas propostas e organização são analisadas.

De modo geral,

Os PCN deveriam ser um limite – suficientemente largo – para dirigir os professores de todo o país sobre que bases deveriam construir o ensino, dentre eles, o de História. Da forma como foram feitos, na realidade, são guias que ditam não só o conteúdo programático, mas também concepção de educação, metodologia de ensino, objetivos e até forma de avaliação. (OLIVEIRA, 2004, p. 164)

Assim, a autonomia e a liberdade pretensamente desfrutadas por professores acabam caindo por terra, pois, na realidade, o cotidiano do aluno não é respeitado – muito menos seu desenvolvimento cognitivo -, quando na prática toda a dinâmica na sala de aula é pré-montada – dos pressupostos teóricos da psicologia do desenvolvimento até a avaliação. Além disso, outros problemas acabam aparecendo quando se percebe o ensino organizado de forma cronológica, rompendo a ideia de eixos te-

máticos, cara ao próprio documento. Daí, o que se vê é “o entendimento da história naquele começo como conhecimento derivado do estado e da escrita, dando início a uma perspectiva exclusivista de evocar um padrão culto e oficial da história como única referência de debate.” (SILVA, 1997, p. 589). Desta forma, o contínuo esvaziamento do estudo das ciências humanas que ocorre desde o final da Segunda Grande Guerra (BITTENCOURT, 2009) – por não ser mensurável e produtivo – é agravado pela manutenção de um esquema enfadonho e excludente de ensino – ainda que apele a “grifes (Braudel e, depois, Thompson) e temas (tempo anti-linear, pluralidade de abordagens) prestigiosos, mesmo quando a experiência efetiva do documento trata de negá-los.” (SILVA, 1997, p. 593).

O ensino se torna, assim, reflexo e incorporação de discussões ocorridas fora do ambiente escolar, recebendo mecanicamente as inovações, esvaziando a experiência e atravancando o desenvolvimento do conhecimento histórico efetivo e crítico. Por fim, o ponto perverso dos Parâmetros é que apesar de toda a pompa de flexibilidade e autonomia, eles acabam por nortear a estrutura educacional por - além de elencar conteúdos, concepções, método e avaliação - disciplinar alunos e professores em dois pontos fundamentais: exigências avaliativas em exames nacionais e internacionais; formatação dos livros didáticos - instrumento essencial nas escolas brasileiras por conta da precariedade da formação inicial dos professores e das condições de trabalho.

Neste ponto, vale

[...] acrescentar que os PCN trabalham com a realidade brasileira de uma forma muito conveniente. Em relação aos professores - reais executores e não ouvidos - não se discute a formação e as condições de trabalho. Nem salarial, nem de quaisquer outros tipos, pois é óbvio que uma proposta com essa abrangência, até para serem retirados seus erros, precisava ser executada por uma equipe, em condições de trabalho para tal. (OLIVEIRA, 2004, p. 169)

O Estado se retira, portanto, de suas responsabilidades quanto ao processo formativo e às condições reais de trabalho dos professores e permanece mascarado por um discurso esvaziado de significados marcado por umas boas intenções e a despreocupação com a efetivação de mudanças reais. Por consequência, é ilusório pensar que apenas a letra da lei levaria a modificações consideráveis na situação educacional brasileira. Ainda que se produzam belos slogans, estes permanecem apenas como uma farsa arquitetada de modo a evitar as reais e desiguais estruturas sociais brasileiras. Atuando sobre a superfície, o documento favorece a manutenção do enfado e do desprezo pela História, em que um desfile de personagens desconectados da realidade mantém abertas as brechas por onde a mitologia nacional reacionária permanece viva e irrefletida. Deste modo, é possível afirmar a exacerbada politização dos Parâmetros, pois organizado de modo a fazer evitar a atuação política de atores sociais historicamente marginalizados (SILVA, 1997).

É evidente que este panorama não está livre de contradições e formas de resistência. O que se pretende apontar é a relação entre uma estrutura educacional e formativa precária com a manutenção de esquemas de pensamento mitológicos e conservadores. Sabe-se que a formação do professor de História no Brasil possui inúmeros problemas e estes afetam consideravelmente as dinâmicas das salas de aula. Dentre os desafios, são frequentes: a desarticulação das disciplinas específicas com questões pedagógicas; o conteúdo factual exacerbado; a pouca discussão referente ao ensino de História nas universidades de referência; a resistência à discussão das práticas profissionais; a separação entre cultura e didática da História (OLIVEIRA; FREITAS, 2013). Somados às longas jornadas de trabalho e ao salários desproporcionais, não é estranha a suposição de que professores busquem em suas experiências exemplos e fórmulas em sua atuação em sala de aula, posto que esta é uma prática corriqueira da atividade docente (TARDIFF, 2010).

Ademais, pode-se destacar a importância dos livros didáticos para o trabalho em sala aula. Geralmente, estes acabam se tornando elementos

formativos e condutores das dinâmicas de ensino e aprendizagem, pois o tempo hábil de preparo de aulas alternativas é escasso e a formação para a pesquisa e o conhecimento histórico é limitado. Ainda que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tenha passado por mudanças consideráveis desde a sua instauração na década de 1980, sua confecção é mediada pelas exigências de um mercado cartelizado – o que limita sua pluralidade – e desprezada por boa parte dos historiadores, retirando a possibilidade de uma reflexão aprofundada acerca do conhecimento histórico e de sua construção no ambiente escolar (FREITAS, 2019).

Para concluir, é importante destacar novamente que, malgrado os descaminhos apontados acima, o ensino de História como objeto de pesquisa conquistou – ainda que insuficiente –, espaço força, sendo conduzido em um sentido de superação da tradicional antinomia entre pesquisa e ensino, valorizando novos saberes e práticas (COSTA; OLIVEIRA, 2007) e buscando entender o que é ensinar História neste século marcado pelo multiculturalismo e pelo fim das utopias. Com o intuito de incrementar esta discussão e apontar caminhos, é mais do que necessário fazer a defesa da História como disciplina escolar ao entender que

[...] uma das singularidades da disciplina é o seu poder de possibilitar a ampliação da experiência temporal para além do pouco tempo que caracteriza a vida dos seres humanos. A disciplina escolar História, portanto, nos instrumentaliza para comparar e tomar decisões. Essa característica faz do ensino de história um direito extensível a todos os cidadãos. (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 143)

Além disso, formar profissionais capazes de articular seus conhecimentos históricos com uma sólida coerência pedagógica é urgente se a superação de mitos, estereótipos e memorização mecânica estiver no horizonte de professores, pesquisadores e gestores públicos. É mister, assim, ultrapassar uma formação livresca e factual e insistir

[...] na necessidade de não apenas valorizar, mas realmente começarmos a realizar a pesquisa e a produção, desde o curso de graduação e de todos os níveis de ensino. Não simplesmente coletar dados e arranjá-los cronologicamente, mas o contato direto com as fontes, a problematização do concreto, o necessário posicionamento no presente, a busca da compreensão crítica de nosso passado, sem falsos dilantismos ou simples prazer de erudição. [...] Queremos um profissional de História no qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos o hoje e o futuro. (FENELON, 2008, p. 35)

Percebe-se também que este momento não é ainda de conclusão dos significados e objetivos do código disciplinar de História. Este permanece em aberto e sua condução ressoa como uma preocupação ferrenha da sociedade civil, posto que o passado e as identidades individuais e coletivas tomam corpo através do uso do passado. Sendo assim, a História entra ao campo de disputas como elemento privilegiado, pois revelador da realidade ou aglutinador de formulações reacionárias e excludentes, posto que nenhuma outra disciplina escolar receba tanta atenção e vigilância política sobre seus conteúdos (LAVILLE, 1999). E ainda que os conteúdos tenham sido enriquecidos neste século com a justa preocupação em relação às ações afirmativas, com o ensino obrigatório de História e Cultura da África e dos afrodescendentes – assim como a atenção dada aos povos originários –, resta ainda saber qual caminho o ensino de História percorrerá nos próximos anos com a fragmentação e a fragilização da formação profissional dos professores, junto das mudanças desenhadas pelo Estado – como a promulgação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2017 – e os ataques reacionários de movimentos revisionistas.

A situação descrita ao longo do texto diz respeito substancialmente ao ensino de História de forma genérica, através de alguns pontos fundamentais para a compreensão de seu modo de funcionamento no Brasil e suas articulações políticas. Valeu, portanto, até aqui como mote introdutório para a reflexão acerca de como essa tradição se mantém – apesar

de amiúde parecer abandonada -, e como ela pode ser absorvida pelos profissionais da educação e ser reproduzida sem crítica. Desta forma, buscar-se-á articular estas questões com o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o intuito de verificar como e se tais formas de pensamento ainda ocupam uma posição de destaque ou se a formação do docente polivalente é capaz de gerar a superação da situação descrita e trabalhar a História de forma crítica e responsável. Para isso, serão discutidos com mais vagar os PCNs relativos ao ensino de História nos anos iniciais e suas problemáticas, além do debate acerca da formação do pedagogo frente ao avanço das políticas neoliberais.

Uma grande senhora independente: Pedagogia e formação de professores no Brasil

Havia meses que Maria do Carmo cursava a Escola Normal. Sua vida traduzia-se em ler romances que pedia emprestados a Lídia, toda preocupada com bailes, passeios, modas e tutti quanti... Ia à Escola todos os dias vestidinha com simplicidade, muito limpa, mangas curtas evidenciando o meio-braço moreno e roliço, em cabelo, o guarda-sol de seda na mão, por ali afora – toque, toque, toque – até à praça do Patrocínio, como uma grande senhora independente.

(A normalista, Adolfo Caminha)

A Pedagogia trilhou um caminho complexo no Brasil, conquistando sua independência como campo científico somente em meados do século XX. E nem por isso angariou a atenção que lhe é necessária, mantendo certa imagem de questão assessoria relegada a mocinhas casadouras em busca de status social. Perniciosa para o ensino e a aprendizagem, este problema possui conexões com as políticas públicas de formação de professores, a qual é um problema candente no Brasil e a consequência de uma situação historicamente definida. Tratá-lo, portanto, exige a elaboração de um panorama que possa evidenciar as fragilidades e apontar as contradições de um processo tenso e fundamental. Deste modo, esta seção buscará discutir alguns elementos da história da formação de professores no país, destacando alguns momentos esclarecedores para a condução do argumento e a compreensão do trabalho do pedagogo. Ademais, serão elencadas situações condizentes com as disposições estatais. Por isso, o marco histórico será o século XIX, especificamente o período após a independência, quando é estruturado o Estado nacional e

se projeta uma determinada configuração de país. Esta escolha se dá pelo fato de que a educação durante o período colonial não foi uma preocupação contínua das autoridades portuguesas, e esta permaneceu vinculada a uma atividade religiosa, sendo exercida, em sua maior parte, pelos jesuítas. Serão então colocados os seguintes pontos de inflexão: (I) os antecedentes, com a necessidade do Império brasileiro de instituir certa ordenação social e moral a partir da educação; (II) as reformas estaduais – em destaque a paulista – com a constituição de Escolas Normais após o advento da República; (III) as transformações decorrentes da modernização levada a cabo durante os anos de 1930 e a criação do curso de Pedagogia; (IV) o enfraquecimento das Escolas Normais e a formação tecnicista das habilitações posta em prática durante o estado de exceção iniciado em 1964; (V) as críticas e a tentativa de superação do modelo de habilitações durante os anos de 1980 e as posteriores reformas neoliberais instituídas ao longo dos anos 1990.

Como já foi discutido anteriormente, ao longo do século XIX o Brasil vive um processo de construção do Estado e da nação. Evidentemente, não se trata de um processo coeso e livre de contradições e reviravoltas, embora a história oficial buscasse matizar esses elementos e constituir uma memória repleta de continuidades e harmonização de contrastes. É neste campo da memória e da cultura que a educação estará infiltrada nos debates da época. Sabe-se que logo após a independência a Constituição já previa uma organização do ensino no país. Contudo, esta sofreu para sair da letra da lei e com o tempo a disposição foi desidratada e a obrigação recaiu sobre as províncias, aliviando o governo central da responsabilidade com a construção de um sistema de ensino, um currículo e o financiamento desta estrutura (SAVIANI, 2012).

Não por acaso o processo educacional brasileiro era incipiente naquele século. Enquanto a elite podia enviar seus descendentes à Europa, ou contratar tutores particulares, a maior parte da população composta por trabalhadores manuais pobres permanecia distante dos livros e do conhecimento científico sistematizado. As poucas experiências educacio-

nais durante o Império foram constituídas, frequentemente, sem preparo científico. Eram em muitos casos reduzidas ao simples domínio de cálculos básicos, leitura e escrita – o que permitia aos pouquíssimos alfabetizados ensinar os poucos que podiam pagar por uma promessa de adequação social via alfabetização. Daí decorre a existência de uma estrutura escolar, em que um único indivíduo ensinava e geria o espaço educacional; de modo geral, um espaço doméstico. Além disso, neste instante, grassava o conhecido método mútuo, em que o professor instrui os alunos mais avançados para servir de instrutores aos alunos mais novos. É notável, portanto, o despreparo didático-pedagógico dos professores e a despreocupação com a ampliação do acesso à educação formal (SAVIANI, 2012). Assim, a própria noção de pedagogia permanecia como uma questão secundária, apesar de certa percepção de que o professor precisava ser formado. Tal situação não mudou mesmo após a instituição das Escolas Normais, seguindo o modelo europeu, ainda na década de 1830. Na verdade,

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Nesse sentido, pode-se considerar que gravitavam, ainda, em torno do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias que integravam o currículo das escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhe caberia transmitir às crianças, excluindo-se, ou pelo menos secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática. (SAVIANI, 2012, p. 13)

Este modelo de Escola Normal passaria por contestações no período e sua existência seria instável ao menos até 1870, devido às dúvidas em relação ao seu custo financeiro e eficiência. Os ataques a punham em concorrência com a proposta formativa dos professores adjuntos. Estes “[...] atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino” (SAVIANI, 2008, p. 13). Nota-se, portanto, uma disputa em relação à própria função do Estado.

Com os professores adjuntos, o que se advogava era a ausência de responsabilidade estatal com a formação de profissionais da Educação. Deixava-se tal preocupação aos interessados no ofício, além de aliviar o governo com gastos de instalação de novas Escolas Normais e contratação de pessoal. Deste modo, vê-se como a distância do Brasil em relação ao projeto iluminista de ampliação da educação pública posto em prática em outros países ainda no século XIX – como França, Estados Unidos e Argentina – permite dimensionar, em parte, o déficit educacional vivido ainda hoje.

Apesar do cenário de letargia do Estado, não se pode ignorar as articulações e os debates promovidos na esfera pública em relação à educação nacional e seu futuro. Representada principalmente por jornais e revistas, tal discussão promovia debates e preocupações com a formação dos brasileiros, após, sobretudo, a assunção de Pedro II e a estabilização política do Império com o arrefecimento das rebeliões ocorridas ao longo dos anos regenciais. Deste modo,

Os anos 1850 sinalizam, para além das viradas nas pautas políticas e econômicas, uma nova auto-compreensão do Império a partir da construção, junto ao debate público/ político, de uma significativa esfera para preocupações com processos educativos como condições de *reprodução* da dinâmica social. (NARITA, 2019, p. 107)

Pode-se defender, portanto, que após a consolidação do Império foi aberto um espaço para a definição de projetos de sociedade, aventando as dinâmicas sociais que deveriam grassar em solo brasileiro dali por diante. Neste sentido, fica clara a preocupação com a formação de um determinado povo brasileiro e a definição de conjecturas para atingir tal fim, sendo a educação um alvo óbvio para distintos interesses e arquiteturas sociais. Em geral, estes projetos eram articulados de modo a situar o país dentro do processo de transformação econômica ocorrida em escala planetária com a industrialização e o crescimento vertiginoso da atividade comercial. Sendo assim,

Como aperfeiçoamento moral e material, os processos de educação e a atenção à infância configuravam práticas de uma vida urbana, tornando tangível os próprios giros modernizadores no Império, nos anos 1850, com a estruturação de um capitalismo comercial e as atividades urbanas. (NARITA, 2019, p. 113)

Uma dupla necessidade se impunha, desta forma, ao processo educacional: a articulação ao desenvolvimento capitalista e a adequação da população a determinada ordenação social, na qual era buscada a legitimação da sociedade imperial vigente. Portanto, enquanto se instaurava um remodelamento de classes com a conexão do Brasil aos processos modernizadores do capitalismo internacional – ainda que de forma periférica –, vislumbrava-se uma acomodação dessas classes dentro de uma ordenação social e moral determinada. Sendo assim,

A própria educação da infância significava um esforço sobre a gênese das ações e dos costumes, estruturando uma completa interdependência entre o indivíduo e a coletividade ao tomar como referência uma pauta de valores em que as ações e as intenções nelas depositadas classificam e expõem as assimetrias da esfera social. (NARITA, 2019, p. 123)

Na criança era, então, depositada a semente do sujeito público comprometido com a ordem social imperial e sua hierarquia. Logo, a educação é profundamente moralizante no sentido de introjetar através do ensino máximas acerca dos modos de viver adequadamente naquela sociedade. Nota-se, assim, que apesar do Estado, a sociedade civil pautava discussões e a preocupação com a formação da criança e do povo era substancial. Alinhado ao contexto internacional, entendia-se que “[...] portanto, uma gestão moral das populações era fundamental na modernidade” (NARITA, 2019, 371).

Seguindo as preocupações esboçadas socialmente, a formação dos professores passaria por uma mudança mais brusca somente com o fim do século XIX e do próprio Império. Ainda que a República não tenha se preocupado com a efetivação de uma estrutura educacional que abrangesse todo o país, experiências estaduais começam a despontar. É o caso,

sobretudo, da reforma da instrução pública ocorrida realizada em São Paulo em 1890. Nesta, o descontentamento com o antigo modelo de Escolas Normais ganhava corpo e a reformulação de seu funcionamento era um imperativo. Para tal, uma mudança considerável em relação ao plano de estudos dos futuros professores foi posto em prática. Assim,

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimentos dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, foi por meio dessa escola de aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas Escolas Normais. (SAVIANI, 2012, 15)

Evidentemente, o modelo proposto em São Paulo tenta solucionar o problema no qual o conhecimento pedagógico, a prática e os conteúdos culturais (ou disciplinares) são elementos divergentes. Fazer com que estes se articulem de modo a propiciar uma formação que abarque com maior amplitude a relação de ensino e aprendizagem era a preocupação essencial dos reformadores, cujo entendimento punha o Estado na linha de frente da formação de professores por arcar com a instalação das Escolas Normais e agir deliberadamente para formar determinado tipo de professor.

A reforma foi relativamente bem sucedida e seu conteúdo passou a se espalhar para o interior de São Paulo e, posteriormente, para outros estados, em que professores paulistas auxiliavam na instauração de novas reformas. O modelo que buscava articular a prática aos conhecimentos culturais e pedagógicos se firmou e sua expansão nacional é mostra da necessidade de um novo profissional e um entendimento que a Educação pode ser sistematizada. Além disso, “Foi também nessa reforma da instrução pública paulista do início da República que ocorreu a primeira tentativa de elevar os estudos de educação ao nível superior” (SAVIANI, 2010, p. 15), apesar desta previsão jamais ter sido implantada. Seria apenas após a crise dos anos 1920 que a educação encontraria aber-

tura no ensino superior como conhecimento sistematizado e espaço acadêmico próprio.

Foi com o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 (Decreto n. 19.851/31) que a existência de estudos educacionais passou a fazer parte das “[...] condições para que uma instituição de ensino superior se constitua como universidade” (SAVIANI, 2012, p. 16). Apesar de não ser uma imposição e a existência de universidades ser possível sem uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, é notável o fato de os estudos educacionais figurarem ao lado de formações tradicionais como Direito, Engenharia e Medicina. Ficava cada vez mais claro que a formação de professores era uma condição fundamental para o aprimoramento da sociedade e seu conseqüente desenvolvimento, tanto cultural quanto econômico. Não por acaso o Estado brasileiro centralizador dos anos 1930 se infiltraria nas discussões e passaria a regulamentar uma estrutura educacional de abrangência nacional. Era constatado pelas autoridades estatais – como o ministro Francisco Campos, responsável pelo Estatuto –, que o ensino no Brasil era pobre e ineficiente. E tal precariedade recaía sobre a formação de professores, posto que estes não possuísem os subsídios pedagógicos e culturais necessários para alavancar o nível geral do alunado. Neste sentido, “A proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras era feita para sanar essas deficiências” (SAVIANI, 2012, p. 19). Ficava claro, assim, o caráter utilitário de formação profissional do professorado. Sendo projetados como reconstrutores da base cultural da população brasileira, os professores precisavam da competência e dos conhecimentos necessários para o cumprimento de tal missão. Novamente o Brasil se punha em marcha com a ordenação internacional e os membros do governo Vargas se viam como articuladores de uma modernização expressiva com base em uma industrialização maciça e a reforma do Estado como meio de fomentar e acompanhar as mudanças externas.

A ciência e a educação tinham como função, então, fazer funcionar um projeto de constituição de um ser nacional moderno e adequado às novas necessidades econômicas e sociais. Não é o acaso, portanto, que

permite vislumbrar a construção de novas e importantes universidades em centros políticos disputados, como são os casos da Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. É, na verdade, um projeto de sociedade sendo posto em funcionamento em que um dos elos para sua efetivação era a figura do professor capacitado e instruído – idealizado pelo movimento renovador ainda nos anos 1920 –, e que ganhou organicidade com a presença de expoentes da Escola Nova no governo Vargas. Vale destacar, entretanto, que o espírito escolanovista acabou arrefecendo devido a seguidos ataques contra seu modelo de autonomia, praticidade, descentralização e democracia – como é o caso de Anísio Teixeira, acusado por um suposto comunismo, e sua principal idealização no período, a Universidade do Distrito Federal (SAVIANI, 2012). Com o avanço do processo centralizador e seu corolário, o Estado Novo, ocorreu o favorecimento do caráter utilitário e profissionalizante das universidades, sendo a Universidade do Brasil – organizada pelo ministro da Educação Gustavo Capanema em 1937 – o modelo a ser seguido por todo território nacional. Evidencia-se, assim, que foi “[...] a Universidade do Brasil, de fato, [que] determinou a forma de organização desse nível de ensino durante todo o período que vai de 1940 a 1968” (SAVIANI, 2012, p. 33). É neste cenário que seria organizado pela primeira vez o curso superior de Pedagogia.

Criado a partir do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, o curso de Pedagogia foi instituído em território nacional com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Influente dentro do país, a estruturação curricular apresentada naquele momento serviria como base para as novas instituições de ensino. Nascia “[...] visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74). Esta estranheza demonstrada no nascedouro permite o questionamento acerca da realidade da formação pedagógica no Brasil ainda hoje. Tal fato vai sendo clareado, posto que “Em sua própria gênese o curso de Pedagogia já revela muito dos problemas que o

acompanham ao longo do tempo. Criou um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional” (SILVA, 1999, p. 34). Como se nota, há uma ambiguidade e um desencaixe da formação pedagógica de nível superior, o que se deve ao modo como foi organizado o currículo. Com algo esquizofrênico, o currículo pretendia formar dois tipos de profissionais. Porém, não deixava certa a identidade e a inserção profissional de ambos, pois o diálogo entre as disciplinas e as práticas didático-pedagógicas era irrisório. O problema óbvio de separação dos conteúdos culturais em relação à prática didático-pedagógica precisa ser questionado e estendido a partir de sua historicidade, pois

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, organizaram-se em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”. (SAVIANI, 2012, p. 35)

Deste modo, há uma incongruência no processo formativo dos professores, posto que os conteúdos de ensino não dialogassem com a reflexão didático-pedagógica. Além disso, duas questões agravavam a situação: por um lado, houve a dispensa da obrigatoriedade das escolas-laboratório e, por outro, a desvinculação dos processos de investigação acerca dos problemas educacionais. Verifica-se, assim, um estranho cruzamento. Enquanto era buscada a profissionalização do professor, sua formação era desviada dos processos de ensino e aprendizagem, posto que a separação entre teoria e prática tornasse-se a regra. Há de se questionar, assim, como os próprios objetivos postos pelo governo naquele momento seriam supridos. Como elevar a cultural geral do povo brasileiro, como defendia o Ministério da Educação, se os professores eram

formados de modo distante da pesquisa e da reflexão sobre a prática? Neste sentido, mesmo a formação didática tornava-se mais um elemento do conteúdo, em vez de se configurar como uma base teórica capaz de conduzir a avaliação de situações problemáticas da prática. Ou seja, “[...] o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ademais, vale lembrar outra questão séria relativa à formação do pedagogo: seu encaixe profissional. Se havia uma clara tensão provocada pela separação do processo formativo em dois momentos, a inadequação às exigências do mundo do trabalho não é mero apêndice. Esta se introduzia “[...] pela expectativa o exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse Bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação” (SILVA, 1999, p. 35). A falta de clareza em relação a um campo profissional que o demandasse marcou a identidade do pedagogo, por conta da difusão de possibilidades e da falta de espaço posto pela própria legislação. Havia, portanto, um currículo formativo para um profissional pouco claro. A probabilidade de o processo formativo ser inadequado nestas circunstâncias torna-se, então, evidente. No caso do licenciado, a situação se tornava ainda mais precária,

[...] pois não tinha o curso normal como um campo exclusivo de atuação. Isto porque a Lei Orgânica do Ensino Normal – o Decreto-Lei nº 8.530/46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior. Enfim, prova de quão difuso era o mercado de trabalho do licenciado em Pedagogia foi o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática a ele conferido. (SILVA, 1999, p. 35)

Nota-se, assim, como a atividade do professor era pouco clara e bem regulada, a despeito do desejo profissionalizante. Na realidade, o curso de Pedagogia oferecia aos seus ingressantes pouca perspectiva futura, visto que sua formação era descolada do mundo do trabalho e a concorrência

com outras formações os fazia atuar em situações adversas, com a possibilidade de ensinar disciplinas tão diferentes entre si. Por conseguinte, não seria estranho o desejo de reformular o curso, ou mesmo extingui-lo. Foi a discussão pautada ao longo dos anos de 1960 através, sobretudo, de Valnir Chagas – membro muito atuante do Conselho Federal de Educação (CFE) e relator de diversos e destacados Pareceres.

Através de seu Parecer n. 251 de 1962 articulava-se a discussão acerca da remodelagem ou extinção do curso de Pedagogia, por conta de sua indefinição e inadequação profissional. Contudo, o texto apresentado não trouxe mudanças muito grandes. Na verdade, “A diferença fica por conta de certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano” (SAVIANI, 2012, p. 37). O esquema então proposto (“3+1”) deixava de existir, o que pode levar ao engano de indicar que a contradição antes aferida entre conteúdo e método fosse superada e uma nova organização pautada pela relação teoria e prática fosse posta em funcionamento. O que se nota é o fato de pouca mudança ter ocorrido no currículo, mantendo-se seu caráter generalista, malgrado a conquistada liberdade das instituições de ensino para organizar a distribuição das disciplinas pelos quatro anos de curso (SAVIANI, 2012). Além disso,

[...] é interessante observar que o referido parecer não identifica precisamente o profissional a que se refere; trata do assunto de maneira geral quando estabelece que o curso de Pedagogia destina-se à formação do “técnico de Educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. (SILVA, 1999, p. 37)

Novamente, salta aos olhos a incongruência apontada anteriormente: um processo formativo que distancia os conteúdos dos métodos e uma indefinição profissional, tanto para o bacharel quanto para o licenciado. Desta forma, apesar da preocupação com o futuro do curso e sua necessidade, o que se observa é a manutenção de um esquema que gras-

sava desde os anos de 1940, cujas alterações pontuais não foram capazes de produzir significativas mudanças na situação.

Ainda ao longo dos anos 1960, o problema não deixaria de preocupar autoridades políticas e educacionais. Contudo, o momento histórico brasileiro traria mudanças substanciais à formação de professores e à atividade de ensino a partir do golpe perpetrado em 1964. O regime de exceção permitiria, através do autoritarismo, lidar com questões que se arrastavam no plano democrático e acelerar processos de abertura a soluções privatistas e disciplinamento de professores e alunos. É notável que

Após a implantação do regime militar de 1964 e da Lei nº 5.692, de 1971 o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado. Esta lei reformou o ensino obrigatório que passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino. Outra legislação deste período, a Lei nº 5.540, de 1968 que reformou o ensino superior, já trouxera modificações para o curso de pedagogia, fracionando em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação. Permitia, no entanto, em decorrência da manutenção da habilitação para a docência no curso normal, que se habilitasse também o professor primário em nível superior, já então uma reivindicação dos educadores. (SCHEIBE, 2008, p. 45)

Apesar do tamanho da citação, esta esclarece e resume muito bem importantes modificações impostas à educação brasileira durante o regime de exceção. No caso da formação do profissional da Pedagogia, outros documentos embasam esta discussão: o Parecer n. 252/69 e a subsequente Resolução CFE n. 2/69. Ambos, com a participação de Valnir Chagas, versaram sobre os problemas nos quais o curso estava envolto a partir de seu histórico e apontaram a partir da reforma universitária o caminho a ser seguido então. O destaque é a noção de que a Pedagogia não precisa ser decomposta em novos cursos, pois a natureza da ação educativa é única, bastando certa diferenciação no processo for-

mativo. Instituíam-se, assim, um curso com uma base comum e outra diversificada. Nesta, ocorria a diferenciação dos profissionais de educação através da forma de habilitações, as quais deveriam dar conta de diversos segmentos da atividade, especializando o trabalho pedagógico em setores. As habilitações eram, então, divididas em: Orientação Educacional; Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais; Administração escolar, para exercício na escola de 1º grau; Supervisão escolar, para exercício na escola de 1º grau; Inspeção escolar, para exercício na escola de 1º grau (SAVIANI, 2012). Pretendia-se, com efeito, superar o caráter generalista do curso de Pedagogia, formando técnicos com atribuições e formações bem específicas para as necessidades do mercado. Desta forma, era presuposto que

[...] num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo. Aliás, esta era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão. (SILVA, 1999, p. 43)

À primeira vista as suposições elencadas parecem satisfatórias: se a formação do pedagogo é inadequada, mudanças são necessárias; se o mundo do trabalho tem se especializado e o setor educacional faz parte deste, nada mais natural do que fazer uma diversificação dentro do currículo do curso para fugir da generalidade; se cada especialidade da atividade educacional encontra-se ancorada dentro de uma totalidade, é justo que seus profissionais possuam uma base formativa comum. Entretanto, a leitura das condições materiais objetivas apontariam problemáticas, não obstante a lógica clara da documentação oficial. A especialização e a flexibilidade que se mostrava como uma tendência

dentro do capitalismo internacional foi aceita como uma realidade no Brasil, um país periférico. Deste modo, a lógica interna da documentação apresentou seus equívocos, posto que não houvesse nem uma clareza em relação à caracterização dos especialistas, “[...] nem se poderia dar como constituído um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais correspondentes às habilitações propostas” (SAVIANI, 2012, p. 44). Daí decorreu um inchaço no setor de trabalho educacional, posto que um mesmo graduando pudesse realizar mais de uma habilitação, o que enfraquecia ainda mais sua identidade (SILVA, 1999). Em suma, a lógica interna da documentação, apesar de atraente, assentava-se sobre bases equivocadas e a tentativa de superar a generalidade através da especialização mostrou-se frágil, tendo como resultado “[...] uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso” (SAVIANI, 2012, p. 44).

O problema fundamental neste processo constitui-se pela concepção de educação apregoada no período, a qual estava subordinada ao mercado. Com efeito, os objetivos evidentes rondavam o avanço capitalista e a lógica privatista dos lucros. Não era posto, assim, o problema da desigualdade ou do subdesenvolvimento a partir de uma estrutura social historicamente determinada. Defendia-se, na realidade, que a escola era um espaço privilegiado para a conformação de uma força de trabalho capaz de superar o atraso brasileiro e, por consequência, sua própria situação de carência. De inspiração tecnicista, esta formação deveria estar pautada pelas noções de racionalidade, eficiência e produtividade alcançadas através de uma reorganização do trabalho de modo a ampliar e garantir a capacidade de expansão do capital (SAVIANI, 2013). A implantação deste esquema foi, de certa forma, possibilitada pelo regime ditatorial que, através da força, mostrou-se capaz de colocar em prática seu projeto de país, mais aberto à ação dos agentes econômicos privados. Daí articulou-se uma forma educacional baseada no conhecimento técnico, compreendido ideologicamente como um elemento de neutralidade dentro do campo de disputa político. Vale lembrar que o contexto brasi-

leiro após o fim da Segunda Guerra Mundial põe em disputa modelos distintos de desenvolvimento econômico, envolvendo, principalmente, o papel do Estado como indutor de políticas públicas (MOTA; LOPEZ, 2016). Esta querela teria no regime ditatorial relativo favorecimento aos agentes privados, os quais viam na aliança com o Estado a possibilidade de abertura de esferas de atuação, além do enquadramento da mão de obra como componente relevante para a ampliação do capital. As universidades e a educação de modo geral seriam inseridas nesta concepção e as reformas propostas pelo governo de exceção evidenciavam sua postura.

Em poucas palavras, pode-se afirmar sobre a reforma universitária posta em funcionamento em 1968 que

[...] convertida em problema político e social prioritário, a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 1964 e reclamava sua recompensa. (CHAUÍ, 2016, p.63)

Há, portanto, nesta ação uma movimentação política que busca modificar a formação superior no Brasil em busca de uma formatação da mão de obra especializada e uma possibilidade de alteração do status social de determinado grupo social, a classe média, economicamente mais estável e ansiosa por prestígio. Segue-se daí uma ampliação das vagas nas universidades. Contudo, com algumas modificações importantes. De forma sumária, três ganham destaque: a invenção do curso básico; a matrícula por disciplina; a departamentalização. Estas tinham por finalidade a ampliação do controle sobre espaços e ações universitários, além de reduzir os gastos e o ampliar uma suposta eficiência. No caso da departamentalização, esta

Consistiu em reunir num mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o menor gasto material (desde o giz e o apagador até mesas e carteiras) e sem

umentar o número de professores (um mesmo professor devendo ministrar um mesmo curso para maior número de alunos). Além de diminuir os gastos, a departamentalização facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos. (CHAUÍ, 2016, p. 64)

As modificações aqui expostas tiveram como consequência o enfraquecimento de comunidades universitárias, formando-se conglomerados de alunos que formavam poucos vínculos humanos, encerrados e modificados ao longo de cada semestre. Compreende-se, assim, que o regime ditatorial percebeu a necessidade de enfraquecer a politização universitária, de um lado reduzindo o contato constante entre alunos e, de outro, ampliando a rotação de graduandos ao criar cursos mais curtos. Em relação à formação de professores, esta modificação teve um impacto considerável, pois

[...] as licenciaturas curtas em ciências, estudos sociais e comunicação e expressão permitem, a curto prazo, satisfazer a demanda crescente dos estudantes e mantê-los por pouco tempo nas escolas, diminuindo gastos, enquanto, a longo prazo, aumentando a oferta de mão de obra para os cursos do ensino médio, garantem a baixa remuneração do professorado desse nível de ensino. (CHAUÍ, 2016, p.65)

Ainda que se possa argumentar que a ampliação do acesso à educação superior foi um avanço considerável, vale destacar que durante os anos de exceção “[...] o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4, 31% em 1975” (SAVIANI, 2008, p. 10). Portanto, é possível defender que a ação educacional estava direcionada para o cumprimento das exigências de produtividade do mercado, o enquadramento de uma força de trabalho competente e dócil, distante em seu processo formativo da reflexão, pois tecnicista e da ação política e coletiva, porque diminuto e desagregador.

Em suma, as reformas realizadas ao longo do período são caracterizadas por uma tentativa de preencher um mercado incerto com um profissional precário com o objetivo de reduzir os gastos públicos e ampliar a ação do capital. Daí a compreensão de que o Estado não se

ausentou da ação. Ao contrário, este foi um polo ativo das modificações econômicas impostas a partir do golpe de 1964. Com um poder discricionário, pode favorecer o setor privado com sua lógica de segurança nacional e adestramento da mão de obra, algo que, por vias democráticas, talvez não fosse possível. Desta maneira,

[...] a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas. (SAVIANI, 2012, p. 45)

Observa-se, então, um cenário em que um número expressivo de professores é formado rapidamente durante o ensino médio, de forma generalista, distante da prática, da pesquisa e do ambiente universitário para ensinar no primeiro grau e outro grupo formado no ensino superior para ser um técnico cuja função primordial é a aplicação não reflexiva de métodos produzidos por outrem. Logo, os professores passam por uma conformação cujas consequências é a precarização de seu trabalho – devido às condições concorrenciais com o inchaço do mercado e o enfraquecimento financeiro e político – e sua desumanização, com o bloqueio de suas capacidades criativas e reflexivas, posto que sua função é a mera reprodução de técnicas alheias. Ainda que essas colocações não se portem de forma mecânica como causa e consequência, as perspectivas abertas são temerárias; sobretudo por se supor “[...] que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade” (SAVIANI, 2012, p. 45).

O lado perverso desta situação é a indução do professor como responsável principal pelo andamento de seu trabalho. Com efeito, o poder público pode se ausentar quanto às condições de trabalho, a estrutura física, os salários, a carreira e a situação social do alunado, pois estes não

são postos como questões problemáticas. A consequência direta é a culpabilização do professorado por situações que fogem ao seu controle, pois se tudo se encontra em seu devido lugar e os resultados educacionais não são satisfatórios o professor é o alvo preferencial para os ataques. Torna-se, assim, o incompetente, incapaz de apenas aplicar modelos aprendidos em sua formação. Assim, mesmo sua formação, ainda que precária, mantém-se aliviada. O fracasso escolar passa a ser subjetivado e as condições materiais não entram em discussão, postura de acordo com a concepção de escola e aprendizagem como capital coadunada com os pilares ideológicos do governo de exceção: segurança, desenvolvimento e integração nacional, pois

Afirmando-se que a educação é fator primordial de desenvolvimento econômico da nação, afirma-se que, a longo prazo, ela beneficia igualmente a todos e que seu crescimento bruto é, em si e por si, índice de democratização. Afirmando-se que a educação é fator de integração nacional, afirma-se que ela racionaliza e unifica a vida social, moderniza a nação, gerando progresso que, a longo prazo, beneficia igualmente a todos. Como o desenvolvimento é nacional, a dimensão de classe da educação é anulada. Como a integração é nacional, a reprodução de relações de classe pela mediação da estrutura ocupacional definida pela escolarização também é ocultada. (CHAUÍ, 2016, p. 67)

Portanto, além de componente produtivo, a educação também se enquadrava como fator ideológico ao mascarar os problemas sociais, como a desigualdade, e despolitizador ao lançar às ações individuais a responsabilidade por questões estruturais. Evidentemente, as ações do governo levaram a críticas, que ainda durante os anos de 1970 começam a repercutir e encontrar campo fértil com a deterioração do regime e as possibilidades abertas no fim da década. Abriu-se, a partir daí, uma discussão para a redefinição dos papéis e da identidade do pedagogo. A principal questão que surgia era uma formação global da Pedagogia tendo a docência como o centro gravitacional (SILVA, 1999). Discussão esta que se estenderia por décadas, tendo como pano de fundo a redemocratização do país e as reformas do Estado empreendidas ao longo dos anos 1990.

A grave crise do capitalismo vivenciada mundialmente a partir da década de 1970 traria alterações no modo de organização do trabalho e nas funções do Estado, com o intuito de “[...] recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia, que fora então confrontado pelas lutas operárias” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 63). Observa-se, então, um esvaziamento das funções do Estado, abrindo espaço para a expansão do capital em áreas antes enquadradas por políticas públicas, como saúde, segurança e educação. Ocorre em paralelo uma reestruturação da gestão do trabalho com a ascensão do modelo toyotista, o qual “[...] estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda”, pois “[...] se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/ a trabalhador/ a opera simultaneamente várias máquinas” (ANTUNES; PINTO, p. 64). Abre-se, então, um processo de disputa pela hegemonia política e ideológica que se alastraria pelos mecanismos de reprodução social, como a escola. Grosso modo, esta se torna uma esfera relevante para a expansão econômica através de dois pontos: como espaço para investimento econômico direto e lucro e mecanismo de enquadramento de uma nova lógica produtiva, com a flexibilidade como mote contínuo para a formação da futura força de trabalho. Motivações que apareceriam nas discussões acerca da instauração das políticas públicas de educação no Brasil. Vale destacar que essa lógica privatista apareceria através das indicações do Banco Mundial, que funcionaram como condições vinculadas à liberação de crédito pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). De certo modo, essa adequação serviria à atualização dos países periféricos diante das transformações econômicas e culturais decorrentes da globalização e da financeirização da economia. Para a educação, três elementos tornaram-se centrais nas reformas: ênfase na educação básica, descentralização da gestão e avaliação do sistema (MOTA; MAUÉS, 2014). Vale observar que

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo ren-

dimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos [...] E a centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. (MOTA; MAUÉS, 2014, p. 1140)

Então, se por um lado pode ser benéfico as escolas conquistarem maior autonomia, esta acaba por se inviabilizar quando há uma avaliação padronizada a cobrar resultados. O que ocorre, na realidade, é a culpabilização das unidades escolares por seu desempenho; e a vinculação de possíveis bônus financeiros por avanços estatísticos torna-se um atrativo poderoso dentro de um sistema educacional em que a precariedade é regra. A pressão decorrente daí sobre gestores e professores para o autocontrole é imensa, posto que as avaliações externas movam ações como o status social/ profissional e migalhas pecuniárias. Diante da estrutura profissional do professorado, estes são incentivos consideráveis. Ademais, o que se nota é a falta de força das unidades escolares para se contrapor ao modelo externo, visto que encontram-se em uma posição individualizada em relação aos seus resultados, os quais estão dispostos de acordo com uma economia flexibilizada e precária, em que a estabilidade profissional e a preocupação com a formação humana e intelectual do alunado permanece em segundo plano. Por consequência,

[...] a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2016, p. 47)

As instruções elencadas acima apareceriam nas políticas postas em discussão e promulgadas ainda na década de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Ademais, é notável o fato de que a reestruturação nacional tenha tido resultados apenas tanto tempo

após a redemocratização brasileira, prova de sua instabilidade e divergências. Deste modo, o que prevaleceu ainda mais de uma década depois do regime de exceção foi sua normatização para o campo educacional. Em relação ao interesse deste texto, a demora foi ainda mais alongada, posto que as regulamentações para a formação de professores no Brasil permaneceram iguais por mais de três décadas, fazendo-se sentir ainda hoje os pressupostos tecnicistas dos anos 1970. A estes se somam certa ambiguidade no campo das políticas públicas no início deste século, através da tentativa de conciliar a educação como direito universal, como posto pela Constituição de 1988, e as exigências do mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2009).

A formação do pedagogo no Brasil tem como uma de suas bases, desde 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs). Este documento é o resultado de uma série de discussões teóricas e debates políticos que ocorreram por décadas, tendo como norte a necessidade urgente de superar a divisão entre a teoria e a prática. Seu papel central na elaboração de currículos formativos e na definição profissional do pedagogo é carregado de polêmicas e assertivas críticas em relação a suas definições. Não é possível afirmar que sua publicação é um consenso, ou uma política construída em consonância com uma construção teórica coerente, pois possui princípios abrangentes e estão dispostos, assim, a diferentes tipos de configuração curricular (SCHEIBE, 2007). Como finalização de uma disputa longa e quase anacrônica, as DCNs são recheadas por disposições contrárias e datadas, o que torna a sua imagem algo desconcertado. Pode-se dizer que este elemento se deve ao fato do documento ter sido elaborado como uma solução provisória e uma tentativa de abarcar distintos posicionamentos, muitas vezes contraditórios, o que impede a conformação de uma atitude coerente e clara do trabalho e da identidade profissional do pedagogo (LIBÂNEO, 2010). Ademais, é interessante destacar o fato de que esta documentação - junto de seu parecer - faz referência, na verda-

de, à formação do licenciado em Pedagogia e não ao pedagogo, como será discutido posteriormente (SCHEIBE, 2007).

Com efeito, este quebra-cabeça teórico conformado no documento gera uma questão problemática no que diz respeito à identidade profissional do pedagogo, ou licenciado em Pedagogia. Isto se torna central, pois, em crise acerca de suas atribuições e possibilidades legais, o pedagogo se encontra em meio a uma situação turva, em que seus múltiplos direcionamentos profissionais o lançam a uma espiral formativa confusa e superficial. É possível afirmar que esta situação ganha corpo a partir, sobretudo, dos anos de 1980 com os debates encabeçados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Dentro do movimento ocorrido naquele instante acerca da reformulação dos cursos de formação de professores, a entidade “[...] reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo stricto sensu.” (LIBÂNEO, 2010, p. 46). Assim, profissionais das escolas e das universidades debatiam a situação da educação nacional e, entre os principais problemas, as condições de trabalho do pedagogo. Aqueles anos foram marcantes pela abertura política e intelectual através do esgarçamento da censura e da atuação autoritária do regime de exceção instaurado em 1964, pois permitiram apontamentos teóricos e práticos que buscavam colocar em xeque a estrutura escolar nacional rígida, anacrônica, elitista e nada democrática.

O ambiente político geral fazia, portanto, fermentar disposições e discussões que situavam a questão educacional dentro deste quadro geral da sociedade brasileira, levando em consideração seu presente, mas também sua constituição histórica. Uma das visões que ganharam destaque naquele momento dizia respeito à crítica feita à estrutura escolar como uma reprodução da divisão do trabalho capitalista. Ou seja, a fábrica e seu modo de produção característico sendo transportado para a escola. Via-se a divisão de funções e a forte hierarquização dentro das escolas como um mecanismo de reprodução das relações de produção capitalista,

que tinha por objetivo criar bons profissionais, obedientes e dedicados, aliados a um comportamento submisso, dependente e, portanto, comprometido com a manutenção do *status quo*. Destacava-se negativamente nos ambientes escolares a posição dos docentes e, principalmente, a dos pedagogos (LIBÂNEO, 2010).

A forma de organização do corpo de funcionários da escola ocorria de forma rígida, produzindo uma hierarquia quase intransponível e produzindo um fosso entre aqueles que ditavam as normas e o restante obrigado a colocar em prática receituários externos às salas de aula. Em parte, tal divisão ocorria por conta das exigências de formação para cada profissional instalado na escola. Havia o corpo docente, que trabalhava diariamente em contato com os alunos, e o grupo responsável pela gestão e organização do espaço escolar. Por possuírem formações diferentes, instaurava-se uma clivagem entre esses profissionais, na qual existia um grupo capaz e conhecedor de uma suposta totalidade do processo de ensino e aprendizagem e administrativo, responsável pela definição das normas de funcionamento da escola, e um grupo majoritário e enfraquecido atado unicamente às práticas em sala de aula. Neste sentido, os profissionais supostamente mais habilitados seriam os responsáveis pelo controle dos ditames governamentais, joguetes nas mãos de técnicos do Ministério da Educação. Discutia-se, desta maneira, a supressão das “[...] habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério.” (LIBÂNEO, 2010, p. 46). Estas habilitações eram, então, as responsáveis pela fragmentação pedagógica e pela criação de um ambiente dividido e pouco orgânico em sua funcionalidade.

Diante desta situação, não é estranho verificar a existência de uma crítica fundamentada na ideia de que a escola servia como agente privilegiado na constituição de uma classe trabalhadora pouco afeita a rebeldia, coordenada no sentido de reproduzir uma situação degradante de desigualdade. Os professores tornavam-se, assim, elementos deste

metabolismo, como peças de uma engrenagem, cuja finalidade é a legitimação da estrutura social vigente. Seus superiores hierárquicos eram, portanto, capatazes responsáveis pelo controle do processo produtivo, tal qual uma indústria. A escola tornava-se linha de produção e a quebra de qualquer um de seus elementos estruturantes era sinônimo de destruição ou enfraquecimento de toda a cadeia. Sem o trabalhador ordeiro e bem formado, não haveria desenvolvimento econômico e consumo. A crítica se dava pela perspectiva de uma ruptura desta hierarquia rígida, em que se buscava uma equiparação entre os elementos dentro da escola, fazendo, desta forma, uma reconstituição participativa do modelo recorrente. Defendia-se que a igualdade formativa dos profissionais da educação romperia o engessamento estrutural da escola e coloria em níveis igualitários de conhecimento e, portanto, de participação seus agentes. Em suma, advogava-se que a democracia escolar - em detrimento da organização ultrapassada, autoritária e reacionária da escola tradicional brasileira -, possibilitaria a liberação dos potenciais represados por uma hierarquia pouco afeita aos anseios dos alunos e de suas comunidades ao redor, ao permitir uma equiparação formativa e uma igualdade formal entre os profissionais da educação (LIBÂNEO, 2010).

Contudo, o que se destaca desta situação é o fato de que tal discussão e crítica foram vivenciadas ao menos duas décadas antes da promulgação das DCNs. Sendo assim, é legítimo questionar a atualidade desta crítica e como ela foi espelhada no documento de 2006. Para corrigir as distorções, decorrentes da hierarquização escolar, as Diretrizes privilegiaram uma formação única para a ocupação de diferentes cargos, como professor, supervisor, diretor, vice-diretor e coordenador. Com afirma o Parecer CNE/ CP 5/2005

Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em

que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não escolares (BRASIL, 2005, p. 10)

Definem-se, deste modo, distintas funções, com características particulares, podendo ser trabalhadas por um único profissional, o pedagogo. Imaginava-se, assim, a supressão da divisão do trabalho desigual e a construção de uma organização escolar mais democrática. Daí decorre parte da problemática acerca da identidade profissional do pedagogo. O que ele é profissionalmente? Para que teria sido formado? Seria através de seu processo formativo capaz de dominar áreas tão distintas e particulares de trabalho? Vale reforçar esta questão: o profissional da pedagogia pode exercer diferentes funções em variadas formas de ensino. Além de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental - imagem mais tradicional do pedagogo -, é também responsável pelos trabalhos educacionais realizados em creches e pré-escolas. A isto se acrescenta a possibilidade de trabalho no Ensino Médio - naqueles locais onde ainda abrigam o Ensino Normal -, formação de professores não vinculada ao ensino superior e atividades em outras instâncias educacionais, mormente aquelas não formais. Pode-se afirmar, desta forma, sem dubiedade que a docência é a base da pedagogia - segundo a documentação oficial do Estado brasileiro -, o que criaria sua imagem de igualdade diante da estrutura educacional. O corolário oferecido por esta perspectiva é a seguinte: se os profissionais da educação partem do mesmo processo formativo e podem exercer as mesmas posições, decisões autocráticas são supostamente impossibilitadas, pois o conhecimento pedagógico seria o mesmo para todos os membros do corpo escolar.

Logo após a publicação das Diretrizes Curriculares críticas já apareceram. Afirmava-se a incongruência teórica da documentação oficial, pois a definição da atividade do pedagogo tornava-se genérica, ampliando suas possibilidades profissionais, mas reforçando a docência como sua função primordial. Esta definição acaba por enfraquecer a Pedagogia como ciência, pois possui particularidades que não se conformam à do-

cência. Vale destacar que esta é uma ciência que reúne uma quantidade significativa de conhecimentos, não limitadas às ciências paralelas, mas uma visão global do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, é ressaltada “[...] a peculiaridade da Pedagogia de responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação.” (LIBÂNIO, 2010, p. 54). Ignorar este fato e reduzir o conhecimento pedagógico ao ensino é prejudicial à atividade escolar como um todo, pois desconsidera as especificidades de cada uma das atividades possibilitadas pela legislação, além de não oferecer uma visão geral dos problemas educativos. Não é possível pensar somente o professor pedagogo; é necessário também o intelectual pedagogo - o que não se conforma como uma contradição em termos. Fornecer as bases de conhecimento da Pedagogia como ciência é permitir o acesso a reflexões mais bem acabadas e situadas social e historicamente, pois a atividade educativa não se trata apenas da aplicação e transmissão de técnicas, mas também da contextualização e da capacidade crítica de seus membros. Este posicionamento corrobora inclusive as próprias disposições do Parecer supracitado:

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência de planejamento, execução, avaliação de atividades educacionais, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 6)

Imaginar que uma mesma graduação permitiria dar profundidade de conhecimentos em relação ao cotidiano de funções e cargos distintos como docência, gestão e supervisão pode parecer inverossímil. Além disso, incorporar tantas possibilidades em relação à profissão poderia até

mesmo desvirtuar a docência como elemento central da formação pedagógica. Se a atividade de ensino é o ponto fulcral do processo formativo do pedagogo, como formá-lo para trabalhar com distintas disciplinas no Ensino Fundamental – como Português, Matemática, Ciências, Geografia e História -, e ainda ser capaz de trabalhar na Educação Infantil, em ambientes não formais, gestão e supervisão escolar? Pode-se até advogar a necessidade de uma formação específica para cada uma destas atividades, em vez de reuni-las num único processo. Não estaria sendo formado um profissional com um conhecimento raso para cada uma destas atividades? Esta formação pouco especializada não conduziria a uma situação de pouca coerência e desorganização dos papéis dentro do ambiente escolar? Ainda assim, vale ressaltar a crítica anterior: como formar tantos profissionais para um mesmo ambiente e evitar uma hierarquização rígida e fomentar a constituição de um ambiente democrático?

Passada mais de uma década da publicação dos documentos e a adequação dos currículos do ensino superior, é possível verificar nas pesquisas realizadas nos últimos anos quais os resultados práticos referentes às mudanças. A formação pedagógica teria sido enfraquecida ou fortalecida diante das novas DCNs?

Nos últimos anos têm sido publicados inúmeros trabalhos que buscam dar conta dos resultados obtidos pelas novas Diretrizes e mapear a situação do curso de Pedagogia no Brasil. As conclusões não são animadoras, quando analisadas as condições formativas dos licenciados. O que se percebe é, inicialmente, um currículo formativo fragmentado, com uma quantidade grande de disciplinas pouco conectadas, o que ocorre em outras licenciaturas, como em História (FENELON, 2008). Existe “[...] uma grande quantidade e diversidade de disciplinas oferecidas pelos cursos investigados, muitas delas sem aderência à docência e às questões próprias dos anos iniciais da educação básica. Isso sugere um perfil amplo, disperso e impreciso do egresso dos cursos analisados [...]” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 22). Percebe-se que esta grande quantidade de conhecimentos trabalhados ao longo do processo de graduação e que

devem ser mobilizados a partir da leitura da documentação oficial produzem uma incoerência entre suas propostas e a maneira de efetivá-las nas instituições de ensino superior. Sendo assim, indica-se uma “[...] difusão e dispersão na formação do pedagogo, o que acaba por inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 24).

Aprofundando esta questão inicial, vale destacar entre os problemas curriculares a quantidade baixa de disciplinas relacionadas ao conhecimento pertinente à atividade de ensino, “[...] como a pouca incorporação de aspectos relativos à Didática e às Práticas de Alfabetização, às práticas relativas ao ensino de outras disciplinas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e as associadas à Educação Infantil.” (GATTI, 2012, p. 258). Em geral, há pouco tempo previsto ao domínio de linguagens tão distintas, o que gera um déficit de conhecimento em relação ao que vai ser aplicado em sala de aula, quando se considera o Ensino Fundamental principalmente. Utilizando os dados dos cursos de Pedagogia somente no estado de São Paulo (125 da rede privada e 19 da rede pública), constatou-se que, em geral, menos de quarenta por cento da carga horária dos cursos

[...] contempla disciplinas relacionadas aos conteúdos curriculares (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física, alfabetização, movimento, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, por exemplo), normalmente vinculados às suas respectivas metodologias de ensino, assim como outros conteúdos relacionados com a prática docente na educação infantil e nos anos iniciais de escolarização. (PIMENTA *et al.*, p. 22)

Ensinar disciplinas tão diferentes exige do professor um domínio relativamente grande não apenas das metodologias, mas, sobretudo, da racionalidade própria de cada área, como exigem as Diretrizes Curriculares ao definir um dos itens do núcleo de estudos básicos como a

decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primei-

ros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física (BRASIL, 2006, p. 3)

O pedagogo deve estar então apto a trabalhar com disciplinas com formas de pensamento bastante diversas e com correntes teórico-metodológicas variadas, atendo-se também às ações “[...] de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;” (BRASIL, 2006, p. 2). Destaco aqui, sobretudo, as atividades direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, não levantando a discussão acerca das particularidades da Educação Infantil ou do trabalho de gestão e supervisão por exemplo. Não é difícil perceber a quantidade imensa de exigências formativas que é feita ao profissional da Pedagogia e a amplitude de suas possibilidades. Se a formação dos professores para trabalhar com cada uma das disciplinas elencadas já é problemática, o que esperar do docente polivalente? Em qual grau ocorreria seu domínio sobre a racionalidade própria de todas as disciplinas que ensina? O problema se agrava quando se inclui o fato explicitado acima de que as disciplinas de graduação referente ao que é ensinado em sala de aula são de curta duração e podem se limitar a discutir metodologias de ensino. Não é, ademais, exagero destacar que o domínio sobre cada uma das áreas já é bem complexo; exigir um trabalho orgânico e interdisciplinar com uma formação curta, ampla, difusa e baseada em metodologias de ensino parece um sonho distante e irrealizável.

Com efeito, não basta a técnica de ensino, é necessário na atividade docente também ser capaz de mobilizar os conhecimentos próprios de cada área para cumprir com a função social da escola – a transmissão do conhecimento científico e humano acumulado, ou seja, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2005, p. 13). O trabalho docente se dá, portanto, de forma organizada e a partir de pressupostos científicos, não se conformando a atividades espontaneístas e sem vínculo com o conhecimento sistematizado. Sendo assim, afirma-se que

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 2005, p. 15)

O docente deve, assim, estar preparado para organizar seu trabalho a partir do conhecimento científico, o qual deve conseguir dominar relativamente bem. No caso do docente polivalente, esta exigência torna-se ainda mais complexa, pois tem na interdisciplinaridade e no domínio de distintas linguagens parte de seu fundamento. A pergunta que resta, portanto, é como e se as Diretrizes Curriculares cumprem com esta função e se dá o subsídio necessário para o trabalho do professor. É essencial, ademais, acrescentar outras características mais perniciosas da educação nacional: de modo geral, ela se constituiu como um privilégio no Brasil, sendo absorvida por um grupo diminuto da elite e elaborada para as classes dirigentes. Desta forma, pode-se destacar a ausência histórica de um sistema educacional organizado nacionalmente com uma política de continuidade organizacional clara (SAVIANI, 2005). Pode-se argumentar que estes elementos reforçaram a estrutura social extremamente desigual no Brasil, o que fez, de certa forma, colar na educação nacional a imagem de um espaço de reprodução das mazelas econômicas e exclusão das classes populares. Aliás, tal direcionamento não é estranho à própria documentação que fundamenta a formação do pedagogo, que demonstra conhecimento e intenção de produzir modificações neste esquema consolidado historicamente. Alguns trechos do Parecer de 2005 que fundamenta as DCNs são, neste sentido, esclarecedores, pois buscam

uma compreensão das condições objetivas de vida e uma educação que as compreenda. Lê-se, por exemplo, que

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área de educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir *compromisso social* (grifos do autor). (BRASIL, 2005, p. 12)

Percebe-se, assim, que o docente polivalente ou o gestor educacional não devem ser sujeitos alheios ao seu entorno, mas agentes ativos na compreensão e na atuação direcionada para a superação de condições sociais específicas. Por isso, o mesmo documento afirma que

[...] a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidade históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL, 2005, p. 7)

Em suma, além da capacidade de organizar e planejar as aulas em diferentes disciplinas para idades distintas, o professor polivalente está eivado de uma necessidade ética e um compromisso social com seus alunos. Não apenas deve permitir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas também trabalhar para a ruptura de uma tradição social autoritária e excludente, inserindo temáticas referentes à vida de grupos marginalizados, a partir do pressuposto de que

[...] a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à

educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional. (BRASIL, 2005, p. 10)

Contudo, é preciso compreender como tais direcionamentos propostos pela documentação agem na realidade e se é plausível a manutenção de tal estrutura formativa do pedagogo. Por isso, é fundamental averiguar o funcionamento dos cursos de formação do licenciado em Pedagogia. O que se verifica é que o perfil das instituições de ensino e seus currículos corroboram a ideia de fragilidade da formação (GATTI, 2012). Isto ocorre, em partes, porque a maioria das instituições é particular e possuem cursos de pouca duração, que giram em torno de três anos apenas (PIMENTA *et al.*, 2017), em que os conteúdos de ensino são pouco estudados e há um grande desequilíbrio na relação entre teoria e prática (GATTI, 2010) – lembrando que esta situação gerara grandes críticas ao formato das antigas formações de educadores. Desta forma, é mantida

[...] uma estrutura formativa reificada nas proposições consolidadas entre nós, mais formalmente, nos inícios do século vinte, sem integrar a visão de que esses cursos objetivam formar profissionais para a educação escolar com as novas gerações, as licenciaturas se mostram em suas dinâmicas formativas alienadas das realidades socioculturais contemporâneas, da complexidade que transita do social para os espaços das escolas e das salas de aula, e das demandas que se colocam ao trabalho de um professor na interface com seus alunos no dia a dia das redes escolares. (GATTI, 2017, p. 726)

Verifica-se, assim, que, ocorre o inverso do que propõem as DCNs, ao afirmar em seu quinto artigo que o pedagogo deve estar apto a

I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

[...]

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

[...]

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; [...] (BRASIL, 2006, p. 2-3)

Forma-se, portanto, um profissional alheio a sua realidade, com pouco conhecimento direto sobre as disciplinas que ensina e quase sem contato com a produção de pesquisa, posto que não exista exigência legal para sua realização em faculdades particulares. Tornam-se, assim, inviáveis os apontamentos da documentação e o que ocorre é, na realidade, a manutenção de uma estrutura engessada de formação do professor polivalente, que ainda carrega um status social reduzido em comparação com o professor “especialista”,

[...] tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. (GATTI, 2010, p. 1359)

Acrescenta-se a este contexto, uma situação grave que é o aumento da oferta de cursos em Pedagogia a distância. Pode-se afirmar que esta modalidade pode enfraquecer ainda mais a formação do pedagogo, pois inviabiliza as vivências educacionais e científicas – como, por exemplo, a utilização maciça de materiais apostilados, afastando os graduandos da produção acadêmica –, os contatos humanos e os relacionamentos permitidos pela presença física. Ademais, acentua-se a fragmentação disciplinar e encurta o processo formativo, o que, evidentemente, atrasa a formação do docente e, quiçá, das outras funcionalidades permitidas. Pesquisas indicam que o número desses cursos para a forma-

ção de professores vem crescendo rápido e, no caso da Pedagogia, a oferta nesta modalidade chega a setenta por cento. No formato com tem sido trabalhado, é duvidosa sua eficiência. Na verdade,

Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, trabalho que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, motivacionais e de formas de linguagem e comunicação específicas. A modalidade a distância não favorece esse tipo de formação. Não podemos apenas nos pautar por uma racionalidade técnica, como parece fazer o pensamento dominante nas políticas de formação docente. (GATTI, 2012, p. 163-164)

Há neste caso uma correlação entre a necessidade crescente de professores - posto que a massificação da educação foi alcançada no final do século XX e início do XXI -, e políticas públicas de formação que facilitaram esta modalidade de ensino. Entretanto, a qualidade da oferta tem recebido questionamentos por não dar conta de um trabalho tão complexo quanto o docente, quicá formar um docente polivalente com um amplo espectro de possibilidades como o pedagogo. Ainda neste campo, há a queda do número de estudantes matriculados em cursos de licenciatura como um todo (GATTI, 2012). Isto provavelmente está relacionado pelas conhecidas condições de trabalho e perspectivas profissionais para os professores brasileiros. De modo geral, pode-se falar em baixas remunerações, ausência de planos de carreira, infraestrutura precária das escolas, longas jornadas de trabalho e status social reduzido.

Além disso, as ofertas de licenciaturas são majoritariamente de instituições privadas em cursos de curta duração, com currículos aligeirados e mensalidades baixas, atraindo, sobretudo, estudantes da escola pública, cujas famílias são menos escolarizadas e precisam trabalhar para manter os estudos (GATTI, 2010). Neste sentido, a formação na licenciatura funciona como um meio de progressão social, visto que, malgrado os baixos salários, a desigualdade social brasileira ainda coloca a profissão de professor em um patamar de relativo conforto - comparado a grande parte da classe trabalhadora precarizada. Tal situação tem feito poucos estu-

dantes optarem pela formação em licenciatura, o que em médio prazo pode agravar ainda mais a situação da educação brasileira.

Com efeito, todos os questionamentos realizados logo após a publicação dos documentos mostram-se factíveis. Há uma crise identitária clara, ainda mais quando se nota que “O curso de Pedagogia, como graduação, não encontra similar em outros países” (GATTI, 2012, p. 152). O pedagogo tem diante de si a premência da atividade docente, porém sua formação não cumpre suas necessidades em sala de aula. Com uma carga horária de disciplinas reduzida, é difícil esperar que os professores consigam efetivar seu trabalho com profundidade e produzirem reflexões sobre sua prática cotidiana. Sendo assim, não é difícil supor que busquem auxílio para sua atividade nos colegas de trabalho ou naquilo que vivenciou. Daí pode-se dizer que as tradições formativas e de trabalho podem permanecer intocadas, caso os novos profissionais da educação e da pedagogia não tenham subsídio intelectual para efetivar críticas às práticas consagradas de ensino e ser capaz de rever as suas próprias, com o intuito de conseguir realizar seus objetivos de trabalho. Sem arcabouço teórico, como avaliar seu entorno e rever práticas engessadas? Neste sentido, a tendência de trabalho docente seria a reprodução de técnicas e conhecimentos anacrônicos, ou o simples voluntarismo – atividade irrefletida, baseada somente na boa vontade do professor que queira superar situações deficitárias.

Desta forma, rever o processo formativo do pedagogo é algo premente para a superação da crise identitária e o próprio descompasso da educação brasileira. Tornar o professor subsidiado intelectualmente para ser capaz de avaliar seu trabalho e contexto é essencial, visto que a própria legislação faz estas exigências. Verifica-se, portanto, um desacerto entre as intenções e o resultado obtido a partir das determinações legais. Para cumprir com os objetivos aludidos pelo parecer e pelas DCNs, a reconstituição do processo torna-se urgente. Se a docência é a base da atividade profissional do pedagogo, formá-lo para um ensino reflexivo e contextualizado é o corolário não cumprido, como demonstram as pes-

quisas. Posto que cada uma das funções de trabalho permitidas ao pedagogo possui especificidades complexas, não é difícil perceber o problema de manter a atual estrutura formativa. Elaborar roteiros que deem profundidade de conhecimentos a cada uma de suas funções é fundamental para a realização destes trabalhos.

Em relação ao ensino de História, é possível observar problemas formativos nos percursos dos próprios professores especialistas, como a desarticulação dos conteúdos e a falta de prática de pesquisa e ensino (OLIVEIRA; FREITAS, 2013). Quando então se pensa a formação aligeirada do pedagogo e a pouca atenção às disciplinas que serão ensinadas, ainda que a docência seja a base de sua identidade, as propostas curriculares parecem um escárnio. Assume-se que

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (BRASIL, 1997, p. 39)

O trecho selecionado dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trata do ensino de História no primeiro ciclo, lança ao professor uma compreensão histórica considerável. Além de acesso a diferentes fontes, supõe-se que haja uma interpretação coerente da estrutura social e cultural brasileira e um conhecimento acerca da própria localidade onde se insere. Pensar tais questões, apenas do ponto de vista bibliográfico, já seria uma tarefa hercúlea; reunir tais conhecimentos em disciplinas curtas e desconexas é um engodo. Portanto, se os cursos de Pedagogia no Brasil ainda estão articulados através de uma herança tecnicista, em que a prática e a pesquisa não fazem parte do horizonte formativo da maior parte dos professores, como imaginar que o professor, diante da precariedade de suas condições de trabalho, possa fazer um trabalho de prospecção da realidade e da história local e atingir os objetivos propostos pelo documento? – como, por exemplo, “[...] reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão

cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade” e “[...] reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência” (BRASIL, 19997, p. 39-40).

Vale lembrar que as crianças são capazes, ainda que pequenas, de desenvolver seus argumentos sobre fontes históricas (COOPER, 2005). Porém, é preciso, por parte do professor, a capacidade de articular uma compreensão da História como ciência e sua didática. Se um dos fundamentos do ensino de História é a possibilidade de problematizar a realidade (CASAGRANDE; PELETTI; BATISTA, 2016), é preciso reconhecer que o professor deve ter acesso à lógica interna do pensamento histórico, sua metodologia de pesquisa e suas fontes. Além disso, o acesso às mudanças estruturais ocorridas na historiografia e suas principais correntes deve estar no horizonte ao longo do processo formativo. Por consequência, pensar o professor através de uma lógica tecnicista, de mero aplicador de técnicas e metodologias alheias, reproduzidor de competências técnicas, é pernicioso se for considerado que

O percurso em direção ao método da ciência histórica pressupõe, entre outros, que, na relação aprendizagem e ensino deve ser percorrido o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico. Neste caso, por exemplo, o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino. A educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonado. (SCHMIDT, 2019, p. 29)

Neste sentido, é necessário reconhecer que as potencialidades críticas do ensino de História podem ser perdidas, caso este se funde sobre uma ação não refletida, em que a reprodução de mantras da mitologia nacional é o mote principal. A História deixa, assim, de ser um conhecimento vivo e instável para se tornar um produto acabado, fruto do trabalho de especialistas. O que ocorre daí é a oficialização da competência técnica como elemento central do processo educativo, pois

professores e alunos deixam de ser considerados elementos ativos para se enquadrar como alvos de testes estatisticamente regulados, os quais suprimem o que o humano possui de inventivo, além de promover um mecanismo concorrencial entre unidades escolares e profissionais da educação.

Deste modo, funda-se um abismo entre as intenções regulamentadas e a estrutura educacional organizada, posto que o déficit escolar no Brasil seja histórico. Diante dos resultados de pesquisa acerca da formação de professores, não bastam, portanto, remodelações no processo formativo, mas uma avaliação global crítica do processo educacional, que possa compreender a escola a partir de sua função de espaço de acesso ao conhecimento humano sistematizado, em que o trabalho seja valorizado socialmente e o professor tenha suporte financeiro e formativo para a execução de seu ofício. Para isso, a educação não pode ser encarada como um simples mecanismo para a expansão do capital, direta e indiretamente, malgrado o fato de ser preciso compreender as mudanças do sistema produtivo e a nova estrutura cultural com o avanço das tecnologias de comunicação. Entretanto, não se pode reduzir o processo educativo à aplicação não refletida de novas mídias. Ao contrário, a educação deve ser encarada, primeiro, como um direito universal inalienável, em que a escola possa oferecer aos alunos o acesso ao conhecimento humano historicamente acumulado com respeito à diferença e aos professores condições decentes de trabalho, com jornada de trabalho reduzida, salários maiores e formação inicial e continuada coerente com sua prática. Deve oferecer, neste conjunto, ferramentas para a reflexão e o aprimoramento cognitivo sendo o conhecimento do passado um dos elementos para o acesso à realidade nacional, pois “[...] ensinar História significa contribuir para que jovens e crianças aprendam narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, podem encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser” (SCHMIDT, 2019, p. 34).

Minha terra tem palmeiras onde sopra o vento forte: Metodologia, Análise e Perspectivas

*Minha terra tem palmeiras
Onde sopra o vento forte
Da fome, do medo e muito
Principalmente da morte
Olelê, lalá*

*A bomba explode lá fora
E agora, o que vou temer?
Oh, yes, nós temos banana
Até pra dar e vender
Olelê, lalá*

*Aqui é o fim do mundo
Aqui é o fim do mundo
Aqui é o fim do mundo*

(Marginália II, Gilberto Gil e Torquato Neto)

A História do Brasil e seu ensino permanecem ainda recheados de imagens mitológicas? Essa narrativa arcaica mantém sua força, ainda que processos de modernização tenham sido colocados em funcionamento? Como se dá a articulação entre os resquícios coloniais e escravagistas com o capitalismo contemporâneo? Algumas perguntas são difíceis de contornar e responder. Esses questionamentos reverberam um dos objetivos específicos desta pesquisa: verificar se há a manutenção de uma narrativa laudatória da nação no ensino de História nos anos iniciais.

Além deste, esta pesquisa busca investigar as pesquisas de campo sobre as práticas pedagógicas do ensino de História nesta etapa da educação básica e identificar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor, posto que, grosso modo, não possui formação específica em História. E para dar prosseguimento aos objetivos propostos, serão apresentados nesta seção a metodologia utilizada ao longo da pesquisa e a análise dos dados coletados respectivamente. Como base, o texto buscará articular os capítulos anteriores, na tentativa de realizar um diálogo entre os problemas enfrentados na formação de professores e os específicos do ensino de História. Além disso, será substancial para a compreensão teórica dos dados a pedagogia histórico-crítica e sua compreensão da função primordial da escola: a transmissão do conhecimento humano sistematizado e historicamente acumulado (SAVIANI, 2005).

5.1 Metodologia

A reflexão acerca do ensino de História no Brasil é tarefa premente. Esta afirmativa, malgrado o tom alarmante, pode ser justificada através de duas razões principais. A primeira delas diz respeito ao papel da História na vida dos sujeitos, pois esta como forma de localização temporal é constituída como memória e arcabouço cultural tanto dos indivíduos, quanto das coletividades, tendo papel fundamental, portanto, na formação de identidades (RÜSEN, 2001). O segundo ponto a destacar é sua figuração como elemento de disputa e espaço de combates, sobretudo se for levado em conta o atual contexto político-ideológico, em que elementos que pareciam consolidados parecem perder seu sentido e ter sua potência compreensiva esvaziada, posto que é acusada de desviante de determinadas “normas” morais e pouco apegada à busca da verdade, enveredando-se suposta e unicamente como forma de discurso de afirmação de certa forma de pensamento desviante (PENNA, 2018). Neste ínterim, foi selecionado como tema de pesquisa uma parte específica do ensino de História: sua prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

etapa que, em geral, não possui a figura do especialista como mediador deste conhecimento, mas um profissional polivalente, o licenciado em pedagogia.

Na busca por dar organicidade a esta pesquisa, buscou-se, metodologicamente, um alinhamento às pesquisas de cunho qualitativo. Como o objetivo geral deste texto é investigar os resultados de pesquisa sobre o ensino de História nos anos iniciais em pesquisas de campo, os dados para análise deveriam ser outras pesquisas. Sendo assim, a pesquisa teria um caráter bibliográfico, forma de estudo em que se busca compreender determinada área de pesquisa. Portanto, ao ter por norte a exploração das características deste tipo de material, foi escolhida como chave metodológica aquelas pesquisas denominadas *estado do conhecimento* ou *estado da arte*.

Neste formato de pesquisa, a intenção se concentra na elaboração de um balanço acerca de determinada área do conhecimento e de pesquisa. Sendo assim, o que se busca é um mapeamento sobre as principais questões levantadas pelas pesquisas, seus aportes teóricos mais relevantes, seus pontos pouco explorados, seu auxílio a novos pesquisadores com o desenvolvimento bibliográfico, a divulgação do trabalho científico e, principalmente no caso de questões educacionais, a construção de políticas públicas fincadas em resultados científicos (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Desta forma,

[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Esta pesquisa está, portanto, alinhada às premissas elencadas acima ao se propor o esquadramento de determinada área de pesquisa, com o intuito de apontar os pontos convergentes e divergentes em relação às práticas de ensino e suas dificuldades. Sendo assim, é possível defender que o enquadramento desta pesquisa como *estado do conhecimento* ou

estado da arte é pertinente, pois está englobada como objetivo entre aqueles

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259)

Daí depreende-se a necessidade óbvia de selecionar uma base de dados que possa ser utilizada na obtenção do material. Inicialmente, foram selecionadas duas bases de dados digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entretanto, na época de coleta do material, o mês de abril de 2019, o endereço eletrônico do Catálogo da CAPES apresentava problemas para a captação de dados. Desta forma, foi excluído como mecanismo de coleta de dados, restando apenas a BDTD. Tendo em vista que “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa”¹, optou-se por apenas a sua utilização, sendo percebida como suficiente para a coleta de dados. Sendo vinculada ao *Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações*, a BDTD se afirma como uma das principais bases de dados bibliográficos do país, um repositório abrangente que busca a disseminação das pesquisas, dando visibilidade e conhecimento também aos investimentos públicos realizados nos programas de pós-graduação no Brasil. Desta forma, advoga-se aqui que a exclusão do Catálogo da CAPES não trouxe prejuízo a pesquisa, posto que

¹ Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

a BDTD cumpriu sua função integradora como base de dados para a publicização científica nacional.

Coleta de dados

A coleta de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) foi realizada durante o início do mês de abril de 2019. Foram feitas algumas tentativas de busca para a coleta de material, as quais estão descritas abaixo.

1ª Tentativa: foi realizada uma pesquisa em *profundidade* com a palavra-chave *ensino de história em todos os campos*, em seu sentido preciso, com a utilização de aspas. Os resultados somavam aproximadamente mil trabalhos, o que impossibilitou a leitura individual e sua separação.

2ª Tentativa: foi repetida a pesquisa anterior com o acréscimo do marco temporal (2007-2017). O número final de trabalhos ainda aproximava-se do milhar, o que novamente impediu a leitura detalhada para a coleta.

3ª Tentativa: a partir deste momento, foram iniciados os *cruzamentos* de palavras-chave, mantendo o marco temporal (2007-2017). A primeira selecionada foi *anos iniciais*, também em seu sentido preciso. O número de trabalhos foi reduzido de forma drástica, totalizando trinta e quatro, os quais foram separados para a leitura de seus títulos e resumos em seguida.

4ª Tentativa: logo após, foi utilizada outra palavra-chave para a realização de *cruzamento*. Desta vez, foi *séries iniciais*. Os resultados diminuíram, totalizando quatorze, os quais também foram separados para leitura e conferência posterior.

5ª Tentativa: o último cruzamento de palavras-chave utilizou o termo *primeiros anos*. Os resultados foram aproximados aos encontrados na tentativa anterior, contabilizando treze pesquisas. Novamente, houve a separação para a leitura e conferência.

Após esta coleta inicial de dados, teve início uma clivagem mais atenta, com o intuito de verificar possíveis repetições e pesquisas não vinculadas à temática do ensino de História. Foram encontrados por meio da leitura dos títulos sete trabalhos que apareceram em diferentes cruzamentos de palavras-chave. Vale destacar que o marco temporal

selecionado (2007-2017) deve-se ao ano de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em 2006. Daí teve início a leitura dos resumos para averiguar a possibilidade de existir trabalhos descontextualizados em relação aos objetivos da pesquisa. Entre os resultados, foram encontradas nove pesquisas que não diziam respeito ao ensino de História, o que levou à sua eliminação imediata dos dados.

As pesquisas restantes totalizavam quarenta e cinco. Foi, então, realizada a leitura individualizada dos resumos em busca do material que pudesse servir à pesquisa e dialogassem com o tema das práticas pedagógicas e dos saberes profissionais dos professores polivalentes do Ensino Fundamental. A leitura dos resumos permitiu a verificação de uma regularidade de subtemas, os quais começaram a ser separados por sua proximidade. Assim, foi possível verificar a existência de alguns eixos específicos aos quais as pesquisas estavam vinculadas. Estes foram classificados da seguinte maneira: abordagens metodológicas alternativas; currículo; Educação de Jovens e Adultos (EJA); formação de professores; livro didático; memórias; práticas e saberes profissionais; questão étnico-racial. A especificação de cada subtema está descrita abaixo junto da quantidade de pesquisas relacionadas.

Subtemas verificados e sua especificação para a seleção dos materiais de análise

- I. Abordagens metodológicas alternativas:** oito resultados versando sobre métodos alternativos de ensino de História nos anos iniciais, como o uso de fontes, história local, novas tecnologias, entre outros.
- II. Currículo:** apenas um resultado de pesquisa relacionada à discussão de currículos de História para os anos iniciais.
- III. EJA:** um resultado atentando para o desenvolvimento do ensino de História para os anos iniciais na Educação de Jovens e Adultos.
- IV. Formação de professores:** quatro pesquisas vinculavam seus temas especificamente à formação dos professores para o ensino de História nos anos iniciais.

- V. **Livro didático:** dez resultados analisando livros didáticos de História para os anos iniciais e sua utilização em sala de aula.
- VI. **Memórias:** três trabalhos utilizam memórias de alunos e professores sobre seus anos escolares em períodos determinados. Retomam, sobretudo, memórias durante a segunda metade do século XX e são trabalhos de caráter historiográfico.
- VII. **Práticas e saberes profissionais:** dez resultados de pesquisas que discutem as práticas e os saberes profissionais de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental *in loco*.
- VIII. **Questão étnico-racial:** oito pesquisas tratam especificamente de questões étnico-racial nos anos iniciais, seja nas práticas de sala de aula, seja na análise de políticas e materiais didáticos.
- IX. **Temas não vinculados:** nove resultados tratavam de temas não vinculados ao ensino de História e foram, logo, excluídos da pesquisa.

Diante dos resultados obtidos e das pretensões desta pesquisa, foram selecionados para discussão os dez trabalhos relacionados às práticas pedagógicas e saberes profissionais dos professores e professoras, em sua maioria polivalentes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale notar que seriam retirados os trabalhos que não fossem pesquisas de campo e mantivessem contato direto com esses profissionais. Como todos cumpriram este critério, não houve outras exclusões. O material selecionado foi separado por título, autor, instituição, cidade, ano, nível e orientação. Os detalhes estão relacionados em ordem cronológica a seguir.

Materiais selecionados

I. Título: Um estudo de caso sobre a práxis de professores polivalentes na Escola Comunitária: os caminhos do ensino de História.

Autor: Heloísa Helen Tourinho Monteiro

Instituição: Universidade Federal da Bahia

Cidade: Salvador-BA

Ano: 2008

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta de Campos Tourinho

II. Título: Que História é essa? Percursos da história ensinada a crianças em escolas do ensino fundamental

Autor: Miriã Lúcia Luiz

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

Cidade: Vitória-ES

Ano: 2010

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Regina Helena Silva Simões

III. Título: Artes de viver, artes de aprender: o ensino de História na trajetória de duas professoras de anos iniciais.

Autor: Marilane Schatzmann

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Cidade: Florianópolis-SC

Ano: 2010

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Clarícia Otto

IV. Título: Lembranças, vozes e confissões de professoras: um estudo sobre as ressonâncias do cotidiano da memória docente no ensino da história em séries iniciais.

Autor: Jeane Carla Oliveira de Melo

Instituição: Universidade Federal do Maranhão

Cidade: São Luís-MA

Ano: 2011

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Nascimento Souza

V. Título: O tempo histórico e os saberes docentes no ensino de História nos anos iniciais.

Autor: Marilei Maria da Silva

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Cidade: Florianópolis-SC

Ano: 2011

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Sabino Dias

VI. Título: Os documentos oficiais na escola: um estudo sobre as repercussões para a seleção de conteúdos de História para professores do 4^o e 5^o ano do ensino fundamental.

Autor: Nayad Pereira Abonízio

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

Cidade: Londrina-PR

Ano: 2013

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Magda Madalena Tuma

VII. Título: O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): Desafios e impasses teórico-metodológicos.

Autor: André das Chagas Santos

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Cidade: Cascavel-PR

Ano: 2014

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof. Dr. João Carlos da Silva

VIII. Título: Intelectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)

Autor: Elvis Roberto Lima da Silva

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Cidade: São Paulo-SP

Ano: 2014

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Helenice Ciampi

IX. Título: Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre história e ensino de História.

Autor: Michele Rotta Telles

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Cidade: Ponta Grossa-PR

Ano: 2015

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof. Dr. Luís Fernando Cerri

X. Título: O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Autor: Sandra Regina Luvisetto do Nascimento

Instituição: Universidade Nove de Julho

Cidade: São Paulo-SP

Ano: 2017

Nível: Mestrado

Orientador(a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Os dados foram organizados de forma preliminar por gênero, instituição, nível de pesquisa, ano de produção e distribuição geográfica dos trabalhos:

● Gênero:

1. Prevalência de pesquisas realizadas por mulheres, com nove trabalhos (LUIZ, 2010; NASCIMENTO, 2017; TELLES, 2015; SCHATZMANN, 2010; SILVA, 2011; MONTEIRO, 2008; MELO, 2011; ABONIZIO, 2013), sendo apenas dois realizados por homens (SILVA, 2014; SANTOS, 2014);
2. Entre os dez trabalhos selecionados, apenas três possuíam homens como orientadores (NASCIMENTO, 2017; TELLES, 2015; SANTOS, 2014).

● Instituições:

1. Prevalência de instituições de ensino superior públicas, sendo apenas duas as instituições de ensino superior privadas (PUC-SP e Universidade Nove de Julho-SP);
2. Do total, cinco trabalhos foram realizados em instituições de ensino superior públicas federais (Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal de Santa Catarina - dois trabalhos; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Maranhão);
3. Outros três trabalhos foram realizados em instituições de ensino superior públicas estaduais (Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

● Nível de pesquisa:

1. A totalidade dos trabalhos realizados foram em nível de mestrado; não constando, portanto, nenhuma tese de doutorado.

● Ano de produção:

1. 2008: (MONTEIRO, 2008);
2. 2010: (LUIZ, 2010; SCHATZMANN, 2010);
3. 2011: (SILVA, 2011; MELO, 2011);
4. 2013: (ABONIZIO, 2013);
5. 2014: (SILVA, 2014; SANTOS, 2014);
6. 2015: (TELLES, 2015);

7. 2017: (NASCIMENTO, 2017).

● Distribuição geográfica dos trabalhos:

1. A maior parte dos trabalhos foi realizada na região Sul do Brasil, totalizando cinco (TELLES, 2015; SCHATZMANN, 2010; SILVA, 2011; SANTOS, 2014; ABONIZIO, 2013);
2. Entre estes, três foram realizados no estado do Paraná (TELLES, 2015; SANTOS, 2014; ABONIZIO, 2013), e dois no estado de Santa Catarina (SCHATZMANN, 2010; SILVA, 2011);
3. A região Sudeste é representada por três trabalhos, um no estado do Espírito Santo (LUIZ, 2010), e dois no estado de São Paulo (NASCIMENTO, 2017; SILVA, 2014);
4. Na região Nordeste foram produzidos os outros dois trabalhos, um no estado da Bahia (MONTEIRO, 2008), e um no estado do Maranhão (MELO, 2011);
5. Sete trabalhos foram produzidos em capitais estaduais (LUIZ, 2010; NASCIMENTO, 2017; SILVA, 2014; SCHATZMANN, 2010; SILVA, 2011; MONTEIRO, 2008; MELO, 2011) e três foram produzidos em cidades do interior (TELLES, 2015; SANTOS, 2014; ABONÍZIO, 2013).

5.2 Análise dos dados

A leitura do material coletado teve início com a sistematização das características e objetivos abordados a partir dos resumos das dissertações. O Quadro 1 apresenta os objetivos gerais de cada uma das pesquisas, organizadas de forma cronológica:

Quadro 1: Autores, anos de produção e objetivos gerais

	Autor e ano de produção	Objetivo geral
1.	MONTEIRO, 2008	“[...] investigou o cotidiano de uma professora da 4ª série do Ensino Fundamental durante o ano letivo de 2007, com o objetivo de analisar sua práxis de ensino no que se refere à disciplina História.”
2.	LUIZ, 2010	“[...] investiga as práticas das professoras no município de Mantenópolis, visando a compreender como se efetiva o ensino de História e as apropriações que elas fazem das diretrizes curriculares.”
3.	SCHATZMANN, 2010	“Esta pesquisa trata acerca das memórias e dos saberes de duas professoras de anos iniciais da educação básica de escolas públicas estaduais da cidade de Joinville (SC). [...]”

		no intuito de identificar como elas, no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvem práticas relacionadas ao ensino de História.”
4.	SILVA, 2011	“[...] compreender como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, escolhidas nas esferas estadual e federal, compreendem e trabalham com o Tempo Histórico no seu fazer pedagógico, na perspectiva de perceber se existe ou não alguma relação entre a compreensão do trabalho realizado por estas professoras e as proposições para o Tempo Histórico, tal como é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.”
5.	MELO, 2011	“Nossa dissertação tem como objetivo primordial o estudo das vozes e práticas educativas de professoras das séries iniciais. [...] O ponto de partida do trabalho é constituído pela questão fundamental, já verificada em outros trabalhos, de que a história ensinada nas séries iniciais é ainda marcada pelo signo das permanências de formas remotas de práticas e conteúdos.”
6.	ABONIZIO, 2013	“O estudo propõe-se a identificar as opções que professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que trabalham em uma Escola Municipal de Londrina, atribuem ao Ensino de História, por meio das explicações que elaboram sobre os conteúdos escolares pelos quais optam para o ensino dessa disciplina.”
7.	SILVA, 2014	“O escopo central desta dissertação é desenhar a arquitetura das práticas e saberes escolares, relacionados ao ensino de História, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de duas escolas municipais da Prefeitura do Município de São Paulo. A problemática da investigação fundamenta-se no questionamento de como ocorrem, na escola, as discussões sobre a organização do saber histórico escolar no currículo e de como se concretizam as práticas pedagógicas do ensino de História nas séries iniciais.”
8.	SANTOS, 2014	“Neste trabalho visamos compreender os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de História da rede municipal de ensino de Cascavel no período entre 1990 a 2013, à luz das transformações sociais, econômicas e políticas. Especificamente o processo de elaboração do Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel e a implementação dos pressupostos da disciplina de História.”
9.	TELLES, 2015	“O objeto da pesquisa são as ideias acerca da história e do ensino de História por parte de professores unidocentes dos Anos Iniciais (quinto ano) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ponta Grossa, Paraná. Portanto, a questões norteadoras dizem respeito à como os professores significam a história e como concebem a disciplina de História; como se relacionam com o conhecimento histórico e com o saber escolar; e qual a relação entre suas identidades pessoais/profissionais e as características da compreensão do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”
10.	NASCIMENTO, 2017	“Esta dissertação tem como tema de pesquisa o Ensino de História e, como objeto, a análise da temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola da rede estadual de São Paulo. Orientaram a pesquisa as seguintes questões: como as professoras compreendem o ensino de história na formação das crianças nos anos iniciais? As práticas metodológicas desenvolvidas por elas em sala de aula contribuem para a conscientização das crianças? Os documentos e programas oficiais da rede pública e as Orientações curriculares subsidiam uma formação libertadora nessa faixa etária?”

Esta primeira aproximação às pesquisas por meio dos resumos permitiu verificar algumas informações importantes:

- Majoritariamente, as pesquisas foram realizadas em escolas públicas municipais ou estaduais, o que levanta certas dúvidas em relação ao que é ensinado e produzido nas instituições particulares de ensino, espaços pouco pesquisados.
- Os docentes foram considerados atores essenciais no processo de ensino e aprendizagem e estão presentes em todas as pesquisas como entrevistados ou respondentes de questionários – a metodologia empregada nas pesquisas não é idêntica e se conformam aos objetivos propostos; assim, há uma variedade de formas de abarcar o problema, como entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, questionários e acompanhamento em sala, análise de currículo e documentações oficiais. Há, desta forma, uma valorização das práticas e dos saberes docentes – incluindo suas biografias –, vislumbrando o modo como permeiam o cotidiano em sala de aula.
- Assim como foi percebido nos autores e nos orientadores da pesquisa, há uma imensa presença feminina nas dissertações – a presença masculina foi captada em apenas um trabalho, em que se fez um questionário que buscou abarcar a totalidade dos professores de uma mesma cidade, como se depreendeu posteriormente com a leitura mais detalhada do material.
- Os autores utilizados como arcabouço teórico das dissertações em muitos casos se repetem e podem ser divididos em dois grupos de interesse: educação e história. Além disso, foi perceptível a dificuldade na produção de pesquisas utilizando a metodologia do Estado da Arte, posto que os resumos não apresentem muitos detalhes acerca da forma como a pesquisa foi conduzida e quase metade deles não faz nenhuma referência ao suporte teórico utilizado para a análise do material. Nota-se também a baixa presença de autores relacionados ao campo historiográfico – apenas dois trabalhos o fazem, utilizando como referencial Marc Bloch, Jacques Le Goff e Jörn Rüsen. Os autores dispostos nos resumos podem ser vistos no Quadro 2 abaixo, organizados a partir da sequência na qual são citados:

Quadro 2: autores, anos de produção e referências teóricas

	Autor e ano de produção	Referências teóricas
1.	MONTEIRO, 2008	Não constam referências teóricas
2.	LUIZ, 2010	I. BLOCH, Marc II. LE GOFF, Jacques III. GIROUX, Henry IV. NÓVOA, António V. CHARTIER, Roger

		VI. SACRISTÁN, Gimeno VII. FERRAÇO, Carlos Eduardo VIII. BARDIN, Laurence
3.	SCHATZMANN, 2010	I. TARDIF, Maurice
4.	SILVA, 2011	I. TARDIF, Maurice
5.	MELO, 2011	Não constam referências teóricas
6.	ABONIZIO, 2013	Não constam referências teóricas
7.	SILVA, 2014	I. CHERVEL, André II. JULIA, Dominique III. GOODSON, Ivor IV. SACRISTÁN, Gimeno
8.	SANTOS, 2014	Não constam referências teóricas
9.	TELLES, 2015	I. RÜSEN, Jörn II. MOSCOVICI, Serge III. FORQUIN, Jean-Claude IV. CHEVALLARD, Yves V. ABRIC, Jean-Claude
10.	NASCIMENTO, 2017	I. FREIRE, Paulo

Neste primeiro estágio da análise de dados ficou evidente que a pesquisa em Estado da Arte possui a grande dificuldade de conseguir selecionar o material corretamente por conta de seu próprio formato. A leitura dos resumos impediu a compreensão de como todas as pesquisas foram organizadas e sistematizadas, além de ser falha a apresentação do arcabouço teórico selecionado. Este fato pode impedir uma pesquisa detalhada, pois não conduz a uma leitura clara, baseada num esquema único de produção de resumos. Parece haver uma miríade de formas de enquadramento das informações apresentadas, como notado em outras pesquisas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Daí reforça-se a percepção da necessidade de uma forma de sistematizar os resumos que permita uma leitura mais clara e direta acerca da metodologia, dos objetivos, do arcabouço teórico e dos resultados. Neste sentido, tal organização facilitaria a própria divulgação do trabalho científico no país e auxiliaria outros pesquisadores em seu trabalho, seja em pesquisas de Estado da Arte ou na elaboração de referências bibliográficas. Ademais, tal fato daria maior visibilidade e transparência para a produção acadêmica brasileira, visto que é elaborada majoritariamente em instituições públicas de ensino superior, e dar uma resposta à sociedade acerca de suas entranhas é fundamental na elaboração de debates e na criação de políticas públicas

condizentes com as particularidades nacionais, escapando do senso comum e das descontinuidades políticas.

Por conta de tal dificuldade, o material selecionado passou por outro processo de leitura. Na visualização dos sumários buscou-se averiguar as seções que tratavam diretamente da coleta de dados e de suas análises. Desta forma, por repetir parte da argumentação aqui empreendida, permaneceram em segundo plano os capítulos que versavam sobre o ensino de História no Brasil, a formação do pedagogo no Brasil e a análise de currículos e da documentação oficial.

A partir da leitura dos capítulos selecionados, foi realizada uma tentativa de sistematizar as pesquisas e organizá-las por meio de categorias para que a análise pudesse ser feita de forma mais clara. Foram, assim, procurados elementos que se repetissem nas abordagens, mas também aqueles que chamassem a atenção por sua excepcionalidade. Tal decisão foi tomada no intuito de buscar não apenas continuidades em relação à tradição de ensino de História nos anos iniciais no Brasil. Por isso, houve o interesse de incluir buscas acerca das mudanças que possam ter sido incorporadas pelos docentes polivalentes em seu discurso e prática de novas técnicas, temáticas e metodologias.

Vale destacar dois elementos importantes: (I) por haver uma abrangência nacional, as escolas e os docentes pesquisados estão inseridos em contextos diversos, social e culturalmente, o que auxilia no enriquecimento do panorama aqui apresentado, por permitir o vislumbre de rupturas e continuidades em diferentes espaços de vivências e condições de vida; (II) algumas pesquisas não foram realizadas por meio de observação e foram conduzidas por meio de entrevistas e questionários – tal fato pode, evidentemente, limitar a compreensão do problema, pois o interessante é notar o cruzamento dos saberes e percepções dos docentes em paralelo com suas práticas para verificar se as intenções e os aportes teórico-metodológicos são condizentes com os objetivos do ensino de História nos anos iniciais. Sendo assim, algumas questões receberam certo destaque nas pesquisas e tiveram relativa reincidência, como: gêne-

ro; livro didático; formação (inicial e continuada) e experiências pessoais; tradições cívicas; valor educacional e social. A análise então iniciada será guiada respectivamente pela divisão mencionada acima, dividindo a leitura a partir de tópicos. Entretanto, optou-se por manter os tópicos dentro de uma mesma sequência textual para evitar divisões estanques e buscar demonstrar a conexão entre cada uma delas.

5.3 Dados em destaque

Inicialmente, um fato que chamou a atenção durante a leitura dos resumos foi a intensa participação de mulheres nas pesquisas, como autoras ou orientadoras. Tal tendência permaneceu ao longo das dissertações, quando se percebeu que em apenas uma pesquisa apareceram professores homens (em quantidade ínfima) – “[...] a imensa maioria das participações constitui-se de professoras, visto que dos 85 questionários devolvidos, apenas 3 foram respondidos por homens [...]” (TELLES, 2015, p. 117-118). A questão de gênero e, sobretudo, a posição da mulher nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi destacada e questionada em diferentes sentidos. Seja por conta de “[...] no campo dos silenciados, (infelizmente) a mulher professora, mais do que qualquer outro sujeito, ainda tem sido, comumente, relegada ao anonimato e à inexistência” (MELO, 2011, p. 55), ou mesmo por questões pessoais das professoras pesquisadas:

O elemento fundamental do saber histórico escolar que embasa a arquitetura das práticas escolares de Afrodite é a discussão de gênero. Problematizou a ação das mulheres em diferentes tempos e espaços históricos, postulando a vertente de que o conhecimento é historicamente produzido, é resultante de uma construção no presente, mas carregado de conflitos do passado. (SILVA, 2014, p. 135).

A isto é possível acrescentar uma situação histórica: a posição da mulher dentro do quadro social brasileiro, em que suas atribuições são exageradas e sua exclusão das esferas decisórias é marcante. O que se

percebe, assim, é uma tendência dentro do quadro destacado anteriormente em que a educação como profissão se torna para as classes menos abastadas uma possibilidade de elevação social, pois “[...] o magistério ia se constituindo como um caminho mais viável para as mulheres oriundas de família de baixa renda adquirir status e ascensão profissional” (MELO, 2011, p. 63). Deste contexto, podemos talvez aferir certa tendência cristalizadora da imagem das professoras dos anos iniciais como pessoas que gostam de criança, sendo a atividade docente uma espécie de missão completamente descontextualizada e despolitizada, vinculada a um elemento maternal. Sendo assim,

Profissionalmente a professora polivalente se sente desprezada no seu valor social não só pelos baixos salários, sendo os menores na hierarquia de pagamento, como também por se considerar, no pensamento coletivo da sociedade, que trabalhar com infância não exige uma formação especializada, adequada e que alguém que goste de criança tem capacidade de trabalhar neste universo (MONTEIRO, 2008, p. 135).

Entretanto, vale destacar a existência forte de um discurso contrário a esta perspectiva, em que o papel do docente polivalente é destacado por sua importância na inserção das crianças no mundo da cultura letrada e, como tal, devem ser entendidas “[...] as docentes como pertencentes a uma categoria profissional necessária ao processo de escolarização, e não apenas como professorinhas do fundamental I, como vulgarmente são chamadas” (SILVA, 2014, p. 108). Verifica-se, desta maneira, uma perspectiva em que sua posição como intelectual e sujeito ativo da educação é fundamental e a imagem de cuidadora frágil se rompe como elemento tradicional da escolarização brasileira e da percepção das professoras como seres desprovidos de capacidade crítica.

Quando, entretanto, busca-se a situação específica do ensino de História nos anos iniciais nestas pesquisas, a situação é geralmente confusa e repleta de incoerências, tais como as poucas horas de trabalho com a disciplina, a ênfase dada ao ensino de Português e Matemática e a autonomia do professor para definir a carga de trabalho para cada área. Uma

constante encontrada nas pesquisas é: a História como disciplina recebe pouquíssima atenção no cotidiano escolar das escolas pesquisadas, como é possível perceber nos seguintes trechos:

[...] responderam que trabalham semanalmente de 1 a 2 horas, o que corresponde a cerca de uma aula por semana. Essa carga horária é, no entanto, flexível, dependendo da necessidade de avanço no conteúdo proposto no currículo. [...] No conjunto das atividades, os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática ganham mais carga horária. [...] Assim, portanto, o critério para a carga horária da disciplina de história é definida pela sua obrigatoriedade (SANTOS, 2014, p. 82).

Aspecto destacado é que ela utiliza os conteúdos de História como fonte para leitura e interpretação de textos. É como se a disciplina de História fosse uma extensão da disciplina de Língua Portuguesa. (SANTOS, 2014, p. 84).

Os dados empíricos demonstram que as funções que, tradicionalmente, cabiam ao docente [...] estão sendo secundarizados pela sistematização de um currículo avaliado, no alcance de metas para a elevação dos índices da unidade escolar. Essa lógica perversa está ocasionando a crise de identidade dos docentes e, conseqüentemente, uma hierarquização dos conhecimentos escolares (SILVA, 2014, p. 117).

Ao ser questionado sobre qual a carga horária que o professor destina ao trabalho com os conteúdos de História, nenhum professor respondeu com exatidão (ABONÍZIO, 2013, p. 108).

[...] muitas vezes, ela deixa de trabalhar História com as crianças, por faltar conhecimento de como fazer, além de não haver grande cobrança a essa disciplina, como acontece com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (SCHATZMANN, 2010, p. 113).

[...] nos parece que é a professora quem decide o número de aulas que serão destinadas ao trabalho com a disciplina de História durante a semana. Esta flexibilização, em nossa percepção, em decorrência da prioridade atribuída, nesta fase da escolarização ao trabalho com as disciplinas de Português e Matemática [...] (SILVA, 2011, p. 85).

[...] em suas práticas, elas priorizam a alfabetização, mesmo nas 3ª e 4ª séries. Desse modo, a disciplina de História é direcionada ao ensino da leitura e da escrita (LUÍZ, 2010, p. 192).

Há uma clara preferência pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos excertos selecionados. A História recebe, assim, um caráter acessório – como outras disciplinas (Ciências, Geografia e Arte) –, sendo seu conteúdo e seu tempo de execução limitado e flexível. Os motivos para esta situação algumas pesquisas indicam e apontam para uma mesma direção. Esta seria a cobrança recebida por tais profissionais em suas escolas pelas gestões, posto que somente Língua Portuguesa e Matemática são consideradas, geralmente, em avaliações externas, como a Prova Brasil, que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O lado perverso deste apontamento é o fato de as metas alcançadas nas avaliações condicionarem bônus aos profissionais das escolas, o que, evidentemente, escancara uma das motivações para a preferência recebida por Língua Portuguesa e Matemática.

Ademais, as pesquisas demonstram uma constância impressionante acerca do uso do livro didático. Em muitos casos, este é o principal recurso de estudo e de montagem dos currículos e das aulas. As questões fundamentais neste quesito dizem respeito à qualidade dos livros oferecidos através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e à maneira como os docentes polivalentes os utilizam durante suas aulas. De modo geral, a produção de livros didáticos tem sido aprimorada desde o lançamento do PNLD. Porém, não se pode esquecer o fato de estes se constituírem objetos de consumo e interesse das editoras. Desta forma, pode-se destacar que se constitui como uma problemática real do ensino de História nos anos iniciais a forma como os livros didáticos moldam as aulas e a aprendizagem, como é possível aferir a partir das preocupações e das notas dos pesquisadores utilizados e selecionadas abaixo:

[...] os conteúdos são selecionados seguindo o livro didático e a proposta do currículo. (SANTOS, 2014, p. 83).

Verificamos que os professores reivindicavam mais materiais para utilizarem em suas aulas (SANTOS, 2014, p. 91).

[...] o texto fala da cidade de Cascavel de uma forma romântica, que lembra os objetivos do ensino de História do século XIX e início do século XX, em que o objetivo é a formação do sentimento nacionalista, o sentimento de orgulho pelo pertencimento a um local que avança em direção ao progresso (SANTOS, 2014, p. 92).

As docentes desenvolvem atividades, de acordo com as prescrições metodológicas do currículo paulistano, mas selecionam os conteúdos a partir do livro didático adotado (SILVA, 2014, p. 118).

[...] as professoras Atenas, Hera, Cronos e Afrodite construíram metodologias diferenciadas, como roda de leitura, rodas de conversas, leitura compartilhada, sequências didáticas, pesquisas e projetos, com certa variedade de materiais didáticos, além do livro didático, possibilitando práticas escolares significativas (SILVA, 2014, p. 121).

As estratégias didáticas e metodológicas desenvolvidas por Afrodite concentraram-se, exclusivamente, na utilização do livro didático com aulas expositivas e a utilização do caderno de História (SILVA, 2014, p. 134).

[...] o livro nos faz compreender que uma das características dos textos e das atividades é a superficialidade. [...] no que se refere à História segue uma linha mais factual e a professora, nesta aula, não foi mais além do que o proposto pelo livro (MONTEIRO, 2008, p. 108-109).

[...] ficou evidente que a matéria para a professora, praticamente resumia-se ao que o conteúdo do livro possibilitava (MONTEIRO, 2008, p. 112).

[...] as aulas foram pautadas quase sempre na leitura do livro didático e na explicação da professora, após a leitura. O livro é muito resumido e bastante limitado no sentido da análise e das possibilidades de crítica e correlação com a realidade (MONTEIRO, 2008, p. 118).

As questões são retiradas de livros didáticos tradicionais e factuais e configuram uma linha de raciocínio onde os acontecimentos têm um encadeamento

de causas e consequências que atende a uma linha cronológica do tempo, não esquecendo o personalismo [...] (MONTEIRO, 2008, o. 132).

Não há como afirmar que é o livro didático que define totalmente o currículo, porém, auxilia na decisão de quais conteúdos serão destacados (ABONÍZIO, 2013, p. 115).

[...] sendo quadro negro e o livro didático os instrumentos mais utilizados pela maioria dos professores (ABONÍZIO, 2013, p. 119).

Chama-nos atenção, na fala da professora Lúcia, que o ensino de História não pode se constituir, na prática, em aulas expositivas nas quais o livro didático é o principal recurso mediador. Entretanto, nos parece que esta busca por alternativas se justifica mais pela necessidade de tornar as aulas mais atrativas e acessíveis ao entendimento dos alunos. (SILVA, 2011, p. 86).

Verifica-se que os materiais didáticos não se tratam de simples objetos de reprodução de formas obsoletas de ensino, mas são parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem em que o docente imprime sua marca. Sendo assim, muitas docentes pesquisadas tentam não limitar suas atividades à reprodução de temas predispostos pelos livros. Buscam, na verdade, a partir de suas experiências e percepções caminhos para o aprimoramento de suas aulas, destacando principalmente a ideia do ensino de História como um mecanismo de reforço de uma cidadania ativa e crítica.

O que se nota, entretanto, é talvez certa dificuldade em fazer a escolha e a leitura dos materiais a partir de conhecimentos próprios do campo historiográfico, como o conceito de fonte histórica ou mesmo uma noção clara de como se fundamentam as correntes de pesquisa e discussão. Neste sentido, é possível conectar tais diagnósticos com a situação da formação do pedagogo no país e como ela tem ocorrido nos últimos tempos. Tal fato é perceptível nas pesquisas, pois a preocupação com a formação, tanto inicial como continuada, é recorrente, sendo um dos empecilhos para uma atividade de ensino mais consciente e reflexiva em relação ao ensino de História e sua forma de linguagem e trabalho como

ciência consolidada. Vale lembrar que a capacidade para lidar com diferentes formas de pensamento e avaliar seus contextos está posto como exigência e norte da documentação que trata das licenciaturas em Pedagogia. Entretanto, o que as pesquisas demonstram é o oposto: uma dificuldade em trabalhar temas históricos de forma coerente e crítica pela fragilidade das formações. Os trechos separados abaixo ilustram tal percepção:

[...] foram enfatizadas a leitura de textos pedagógicos direcionados aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, construindo uma hierarquização entre os conteúdos relevantes nas avaliações externas, legitimando a construção do currículo avaliado.

A pesquisa empírica permitiu identificar a ênfase novamente no currículo avaliado nos momentos de formação dos professores [...] (SILVA, 2014, p. 115).

A formação da pedagoga como intelectual necessita da urgente aliança entre as duas áreas de fronteiras: Educação e História, que não podem ser dicotomizadas. Deve também considerar a identidade peculiar dos anos iniciais, que é o processo de alfabetização e letramento (SILVA, 2014, p. 137).

No que se refere ao entendimento sobre as fontes históricas e a metodologia para a produção historiográfica, observa-se que isso é pouco explorado (ABONÍZIO, 2013, p. 118).

Notei que alguns conceitos históricos fazem parte de sua prática, mas eles parecem estar descolados de uma compreensão histórica [...] (SCHATZMANN, 2010, p. 77).

Sobressai-se a ausência do conhecimento acerca da noção temporal da criança por essa professora [...] (SCHATZMANN, 2010, p. 82)

[...] pude observar que elas entendem que é preciso rever as metodologias utilizadas para se trabalhar as datas comemorativas, porém manifesto que suas dificuldades são decorrentes da falta de formação específica em História e que não são supridas em cursos de formação continuada. (SCHATZMANN, 2010, p. 98).

[...] a professora demonstrou insatisfação sobre a forma de ensinar História aos seus alunos, dizendo que cursos de formação em História para os anos iniciais raramente se têm [...] (SCHATZMANN, 2010, p. 104).

As respostas das professoras sinalizam que, durante o curso, não houve abordagem expressiva sobre a temática da temporalidade. Neste sentido, três professoras manifestaram que não participaram de nenhuma atividade ou reflexão cujo foco fosse o Tempo Histórico, ou mesmo a questão do tempo no sentido mais amplo. (SILVA, 2011, p. 100).

[...] acreditamos que o distanciamento entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, nos currículos dos cursos de Pedagogia, contribuem para que as professoras dos Anos Iniciais, no exercício da docência, valorizem e se aproximem mais dos conhecimentos pedagógicos e disponham de poucos elementos teóricos e metodológicos para o ensino de conceitos mais específicos como é o caso do Tempo Histórico. (SILVA, 2011, p. 101).

Diante das afirmações das professoras entendemos que há um distanciamento destas com relação às proposições curriculares, distanciamento que já é estimulado pela forma como tais documentos são abordados na formação inicial e que vai se perpetuando com o decorrer do tempo. Isto porque talvez a visão que as professoras mais experientes tem do documento, acaba também por influenciar as professoras menos experientes que buscam se orientar a partir dos encaminhamentos de quem já está na escola há mais tempo. (SILVA, 2011, p. 104-105).

[...] frequentemente os professores formadores da disciplina de Metodologia do ensino de História não são historiadores, ou seja, é mais comum que as universidades e faculdades atribuam a elaboração e execução da ementa de tal disciplina a professores pedagogos. (TELLES, 2015, p. 120).

[...] os professores licenciados em Pedagogia tendem a não priorizar a valorização de vestígios históricos (fontes históricas) ao ensinarem História. Consequentemente, isso pode significar uma visão restrita ou até mesmo equivocada sobre o que são fontes históricas e como são imprescindíveis também para o ensino de História. (TELLES, 2015, p. 148).

[...] do ponto de vista da historiografia, embora de forma muito difusa, observam-se uma mescla de elementos de corrente positivista e da Nova História. (NASCIMENTO, 2017, p. 120).

[...] 17% das professoras, em resposta ao questionário, alegam que o desafio que encontram ao ensinar História para crianças é a fragilidade da formação, pois trabalhar essas relações propriamente da História, como a temporalidade, requer uma compreensão específica dessa área e, como as professoras não possuem essa formação, esse ensino é caracterizado por lacunas. (LUÍZ, 2010, p. 135).

Uma dos desafios que as professoras investigadas salientaram, no que se refere ao ensino da História local, diz respeito à necessidade de uma prática constante de pesquisa, pois o livro didático utilizado não traz a História do município para ser trabalhada, mas apresenta sugestões de atividades de pesquisa com moradores antigos, com as famílias e visitas a locais públicos que possam fornecer informações sobre a História local (LUÍZ, 2010, p. 174).

É possível perceber uma tendência de reforço a problemas elencados anteriormente a partir da situação formativa dos docentes polivalentes: (I) um status social reduzido por conta de seu processo formativo e uma imagem maternal, vazia de crítica e capacidade intelectual; (II) dificuldade de analisar criticamente seu material de trabalho por conta de superficialidade e incoerências formativas; (III) as atividades de formação continuada reforçam a imagem da História como disciplina acessória nos anos iniciais, pois estão vinculadas ao currículo avaliado e aos temas de Língua Portuguesa e Matemática. Deste breve quadro, fica a noção da impossibilidade de separação das temáticas que envolvem a formação e a atividade docente. Estas compõem, na realidade, uma totalidade pouco clara e desorganizada, com inúmeros caminhos percorridos de forma pouco refletida, o que reforça a tonalidade turva do ensino nos anos iniciais e a fraqueza da identidade profissional do pedagogo.

Com efeito, na dinâmica de seu trabalho, o docente polivalente não é apenas um ser pronto a reproduzir fórmulas e apenas cuidar de seus alunos. Há, amiúde, uma preocupação angustiada com sua atividade no sentido de aprimorar suas práticas e buscar formas tornar a atividade de

ensino e aprendizagem mais eficientes. O problema nesta situação é a maneira como isto pode ser feito, pois se o pedagogo não possui uma formação que o capacita intelectualmente e dá acesso ao universo cultural humano, é possível criar e avaliar estratégias novas de ensino que quebrem o imobilismo de práticas consagradas de memorização desconectadas do cotidiano de seus alunos? Ou ocorreria um voluntarismo sem crítica, uma vontade de vivenciar mudanças sem a devida reflexão teórica? As pesquisas analisadas apontam algumas situações nesta trilha:

Não percebemos, no entanto, em suas falas, o domínio ou o conhecimento das discussões sobre as principais concepções historiográficas. Não foram citados autores nem obras sobre as discussões teórico-metodológicas da história. (SANTOS, 2014, p. 88).

A seleção dos conteúdos históricos, com base no livro didático, possibilita-nos afirmar que as docentes não são meras reproduzoras de um currículo prescrito. Suas escolhas partem de suas experiências, anseios, identidades profissionais e saberes que mobilizam no ato de ensinar (SILVA, 2014, p. 119)

É uma docente que, mesmo sem livro didático, pesquisa e utiliza diferenciadas atividades, materiais e livros didáticos, para suprir suas dificuldades e, concomitantemente, proporcionar aos educandos experiências históricas concretas, focalizando a construção de noções temporais (SILVA, 2014, p. 125).

Pela parte de Rosinha não há a ideia de um processo histórico e as aulas limitavam-se a uma descrição factual e linear (MONTEIRO, 2008, p. 123).

Outro aspecto, que chama a atenção de nossa narradora, é a forma de condução das aulas de história, que para ela exigem uma postura relacional e aberta ao diálogo, em sintonia com o presente e com as vivências dos alunos, de modo a criar estratégias didáticas que facilitem o aprendizado, no contexto de uma perspectiva que se oriente pela diversidade cultural (MELO, 2011, p. 75).

[...] preocupou-se em não fragmentar o ensino, procurando transmitir a seus alunos que todas as áreas do conhecimento são importantes, pois todas são partes integrantes da vida de cada um. (SCHATZMANN, 2010, p. 79).

Aparentemente, as produções encontradas nos cadernos dos alunos exigem pouca reflexão; no entanto, dialogando com ela, percebi que demonstra ter conhecimentos mais amplos, os quais são transmitidos oralmente e que não é possível captar no material produzido. (SCHATZMANN, 2010, p. 90).

[...] percebemos que a convivência constante da citada professora num contexto de interação com professores especialistas nas áreas de História e Geografia nos primeiros anos do exercício da docência vão propiciar a ela se apropriar de algumas particularidades do saber disciplinar que, como veremos no decorrer desta análise, não percebemos na fala das demais professoras. (SILVA, 2011, p. 83).

O que se sobressaiu, no discurso das professoras, é que estas buscam as orientações de que necessitam com seus pares, de modo especial aqueles com mais tempo de experiência na docência. (SILVA, 2011, p. 101).

[...] nas respostas de 25% das professoras, “A História de vida da criança” aparece como um dos conteúdos necessários para ser ensinado (LUÍZ, 2010, p. 158).

As falas das professoras revelam que, em suas práticas, ensinam História partindo da História de vida das crianças, tendo como mote a memória. Para as professoras, ao apresentarem algum conteúdo de História, elas utilizam como referência aspectos que possam ser relacionados com aquele conteúdo e que permitam buscar pela memória. (LUÍZ, 2010, p. 160).

A ênfase à História local também é constante nas falas das professoras, e as observações revelam que suas práticas também estão voltadas a essa temática (LUÍZ, 2010, p. 170).

[...] revelam que a História local é um conteúdo sempre pautado para ser trabalhado. Entretanto, faz-se pouca alusão a um contexto mundial; a maior abrangência percebida é a nacional (LUÍZ, 2010, p. 171).

A professora se esforçava sempre para aproximar o assunto da realidade dos alunos, fazendo comparações das extensões territoriais das capitânicas com as fazendas locais e bairros da cidade. Também buscava fazer conexões entre os

acordos estabelecidos entre o governo português e os donatários e entre os fazendeiros e seus meeiros locais. (LUÍZ, 2010, p. 193).

Com a formação enfraquecida e a necessidade de efetivar seu trabalho, muitos docentes buscam na sua própria experiência ou na dos colegas a solução de possíveis impasses. Há, como se nota, a ânsia por ensinar de forma crítica e relacionada com a vida dos alunos. Porém, ocorre uma atividade pouco fundamentada, em geral, em trabalho de pesquisa ou seguindo uma linha teórica coerente e bem articulada. Desta forma, ocorre uma dispersão do trabalho docente nos anos iniciais. Na realidade, um reforço do descompasso e da desorganização; o que é bem diferente de uma pluralidade de perspectivas. Como vem sendo discutido, o gargalo evidente deste problema é uma formação de nível superior fragmentada, curta e superficial, cujas exigências são muitas e o preparo para cumpri-las reduzido.

Desta maneira, o que pode ocorrer com relativa frequência é a reprodução de formas de trabalho tradicionalmente consagradas advindas das experiências pessoais. Posto que o ensino de História no Brasil foi organizado e se consolidou a partir da ideia de construção da nação e do brasileiro, não é estranho ou equivocado supor que o trabalho em sala de aula com temáticas vinculadas aos heróis da nacionalidade ou datas cívicas sejam comuns. Tal suposição se consolida com a leitura das pesquisas. Em muitos momentos, as tradições cívicas surgem como elemento fundamental na condução dos poucos momentos de História nas aulas dos anos iniciais. Os excertos abaixo esclarecem esta percepção:

De forma pontual, nos anos iniciais, há uma inculcação dos valores para a formação do cidadão nacional (SILVA, 2014, p. 125).

Através das observações, foi possível perceber a ênfase em transmitir de maneira linear e em muitos momentos de modo evolutivo a História de Londrina e do Paraná (ABONÍZIO, 2013, p. 111).

O que se observa é que o professor ainda está apegado aos conteúdos e que, no trabalho com a História, segue a linha cronológica dos acontecimentos

históricos. Esse tipo de abordagem tradicional mantém o tratamento superficial dos conteúdos de História [...]. (ABONÍZIO, 2013, p. 112).

[...] transmitir os acontecimentos históricos passados é vistos como mais importantes do que trabalhar com conceitos que permitirão que o aluno compreenda o mundo a sua volta, como se a aprendizagem do Ensino de História se limitasse à memorização de datas e personagens importantes (ABONÍZIO, 2013, p. 126).

Ela igualmente manifestou seu gosto em trabalhar com homenagens cívicas, entendendo que é uma forma de ensinar a criança a portar-se socialmente, a aprender o Hino, o qual é mais cantado em época de copa ou olimpíadas. Ela disse que é preciso cultivar o patriotismo sempre, não somente nessas ocasiões. (SCHATZMANN, 2010, p. 98).

Apesar das disciplinas História e Geografia, desde o século passado, terem retornado ao currículo dos Anos Iniciais como disciplinas autônomas, no Colégio de Aplicação elas ainda estão aglutinadas e recebem o nome de Integração Social [...] (SILVA, 2011, p. 84).

[...] a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. (NASCIMENTO, 2017, p. 108).

[...] 19% elegeram as datas comemorativas como um dos conteúdos que é necessário ser trabalhado nas séries iniciais. (LUÍZ, 2010, p. 150).

Os desenhos para “colorir” e a confecção de “lembranças” (para pais, mães, professor, etc.) são práticas frequentes nas séries iniciais, quando a questão são datas comemorativas. (LUÍZ, 2010, p. 155).

Com a visualização do registro das aulas, é possível perceber que são muitas as aulas de História destinadas às datas comemorativas (nota-se também um equívoco em relação à classificação de data cívica, pois se registra o “dia da vovó” como data cívica) (LUÍZ, 2010, p. 158).

[...] percebo que a História, como ciência, aparece de forma muito limitada nas séries iniciais das escolas observadas, não sendo perceptível uma preocupação com a explicação histórica dos conteúdos, o trabalho com fontes

históricas e a compreensão dos processos vividos, como parte de uma História mais geral (LUÍZ, 2010, p. 195-196).

A preocupação evidente desta situação é o reforço do discurso autoritário de harmonia social e a fuga da compreensão da realidade social. Como já se discutiu anteriormente, esta imagem de prestidigitação em que desaparecem os conflitos é fundamental na sociabilidade desigual da vida brasileira. Os alunos recebem, assim, uma fileira de eventos, nomes e datas pouco relacionados com suas vidas, cuja metodologia de ensino é a memorização e a consequência a castração da capacidade crítica. Desta forma, percebe-se o tamanho do problema que é a carência de uma formação adequada. Um elemento há muito discutido e superado na pesquisa historiográfica permanece vivo na atividade docente. É evidente que esta situação também possui conexões com as condições sociais brasileiras e não se trata de um momento isolado no cotidiano escolar. Todavia, o fundamental é compreender como a Educação pode funcionar como espaço de legitimação de uma tradição de desigualdade e violência, ao invés de cumprir seu papel de transmissão do conhecimento sistematizado. Neste sentido, parece não ter sido efetivada na ação dos docentes, grosso modo, uma superação de ideias relacionadas ao senso comum - como o ufanismo patriótico e seus usos políticos -, para um pensamento fundamentado em argumentos científicos.

5.4 Perspectivas para um problema: o pedagogo entre a tradição e o capital

A reunião dos fatores relacionados acima - como gênero, desvalorização da disciplina, uso do livro didático, formação inicial e continuada e mitologia nacional - serão analisadas agora a partir da conexão de duas estruturas distintas: a formação social brasileira e o capitalismo neoliberal. Com efeito, defende-se que há, na realidade, uma sobreposição de elementos tradicionais da sociedade brasileira com outros relacionados à mundialização do capital como elemento fundamental do metabolismo

social. Isto será notado pela existência de componentes como a desigualdade de gênero e a imagem ufanista do processo de constituição do Estado nacional, aliados à adequação da educação nacional às necessidades de crescimento da produtividade num contexto de alterações no funcionamento do mundo do trabalho. Por conseguinte, o que será destacado é como o arcaico pode sobreviver ao contemporâneo sem choques evidentes, demonstrando, de certa forma, o funcionamento dos mecanismos de reprodução social na periferia do capitalismo.

O capital e o pedagogo

Como já foi afirmado anteriormente, houve uma alteração drástica na forma de funcionamento do capitalismo a partir dos anos de 1970, sobretudo, com a crise de acumulação de capital que assolou os países centrais e seu Estado de bem-estar social (HARVEY, 2008a). Na esteira de movimentos contestatórios e de dificuldades na expansão dos lucros, modificações na economia passaram a ser desenhadas e, por consequência, afetando o mundo do trabalho. Pode-se afirmar que ocorreu a passagem de um formato de gestão do trabalho fordista para o toyotista. Isto significa dizer que ocorreu uma modificação na forma de trabalho especializado e parcelar, característico da linha de montagem, que buscava a produção em massa e a expansão do mercado consumidor com o barateamento das mercadorias industrializadas. Para isso,

[...] Ford buscará abolir todo trabalho que não gere valor. Seu primeiro objetivo será fixar os/ as trabalhadores/ as nos postos, evitando deslocamentos pela empresa. Daí a ideia de colocar não apenas o objeto de trabalho, mas as ferramentas e máquinas ao alcance da mão dos/ as operadores/ as. Os postos e bancadas, aliás, seriam arranjados para permitir uma articulação e um fluxo contínuo entre as diversas operações da fábrica, a fim de que, em cada ponto, fosse agregado valor, com um mínimo de perda em termos de tempo e de deslocamento. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 40)

Há nesse formato de trabalho a imagem clássica do trabalhador preso ao seu posto de trabalho, tendo determinado seu dia pelo cronômetro, repetindo a mesma operação, distante da compreensão geral do produto final. É a especialização mecânica da maior parte dos trabalhadores e a separação entre projetor e executor do trabalho. Há, portanto, na divisão fordista o recrudescimento da distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Contudo, tal sistema encontrou seus limites com o avanço tecnológico e a dificuldade de escoamento de uma produção, por vezes, distante da demanda. Entre outros modelos, o que ganharia destaque seria o conhecido como toyotista, por seu nascimento na empresa japonesa, que buscava modificações na estrutura produtiva, por conta das dificuldades enfrentadas no Japão após o fim da Segunda Guerra Mundial. Neste,

Passou-se a atribuir a cada trabalhador/ a, de forma gradativa, não somente um número e diversidade maior de máquinas, mas também novas tarefas e responsabilidades. Junto da operação, se lhes atribuíram funções de diagnóstico, reparo e manutenção dos equipamentos, assim como a programação, ao mesmo tempo em que métodos de aceleração das trocas de ferramentas eram continuamente implantados. Num último estágio, foram atribuídas a praticamente todos os postos de trabalho tarefas de controle de qualidade antes concernentes a um departamento específico na empresa.

Emergiu desses procedimentos o conceito de “polivalência” [...]. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 69)

Apesar de este modelo parecer liberar o trabalhador de sua condição de peça a repetir um único movimento estafante para uma atividade mais desafiadora e menos desumanizadora, não se deve ter em mente que o objetivo da atividade industrial permanece a utilização da mão de obra para a expansão do capital. Deste modo, o trabalhador não deixa de ser alienado do produto final de sua atividade, esta apenas recebe uma coloração distinta, com resultados complexos para a equação social. Isto ocorre porque

Um resultado geral do sistema toyotista é a redução do número de trabalhadores/ as nas organizações onde é aplicado. [...] É evidente que o mundo da “empresa flexível”, da acumulação *lio*filizada, não alterou a forma de ser do capital, mas alterou, em muitos pontos, os mecanismos do padrão de acumulação do capital. E isso tem consequências também, na própria subjetividade do/ a trabalhador/ a e nas distintas manifestações do fenômeno da alienação. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 73)

Há desta forma o destaque de dois elementos importantes da economia atual: a redução do número de trabalhadores em setores antes densos e politizados, como a indústria, e uma mudança relevante no ponto de vista da subjetivação e da cultura. Se por um lado a questão do número de trabalhadores parece mundialmente combinar uma ampliação do terceiro setor, ou setor de serviços – atividades relacionadas à circulação do capital –, com a ampliação de um exército reserva de trabalhadores, administrado para manter a expansão do capital em detrimento da renda da classe produtora (HARVEY, 2018), a questão do processo de subjetivação parece um tanto turva.

Muitos adjetivos já foram elaborados na tentativa de compreender a contemporaneidade. É possível falar em capitalismo tardio ou também sociedade pós-moderna, pós-industrial e líquida. Entretanto, compreender como essas mudanças no metabolismo social engendrados pela crise de acumulação de capital acometeu a subjetividade é difícil de medir, pois suas consequências não são quantificáveis, posto que são processos de conformação de consciências e interiorização de mecanismos sociais. O que se pode afirmar é que com a chegada dos anos 1980 e a vitória de uma política qualificada como neoliberal com as figuras de Ronald Reagan nos Estados Unidos e Margaret Thatcher ocorre uma grande virada nos modos de ação governamentais e na compreensão dos indivíduos. Por consequência, observa-se “[...] a implantação geral de uma nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar duradouramente políticas e comportamentos numa nova direção” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190).

Em outras palavras, com uma compreensão distinta de Estado, modificando suas preocupações – como estabilidade e pleno emprego, educação e saúde universalizadas – e funções como regulador da desigualdade capitalista, era necessário transformar também a forma como as próprias pessoas viam sua existência e compreendiam seus direitos e responsabilidades. Era, portanto, um pressuposto dos novos tempos a necessidade de se elaborar uma compreensão de mundo individualizada e aliada às necessidades de um novo mundo do trabalho flexível e instável e à ampliação da atividade financeira com o alargamento dos espaços de investimento do capital, como educação e saúde. Com efeito, destaca-se

[...] o caráter *disciplinar* dessa nova política, que dá ao governo um papel de guardião das regras jurídicas, monetárias, comportamentais, [que] atribui-lhe a função de vigia das regras de concorrência no contexto de um conluio oficioso com grandes oligopólios e, talvez mais ainda, confere-lhe o objetivo de criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas de mercado. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191)

Considerando o impacto geopolítico dessas modificações, posto que acontecessem em países centrais do capitalismo, é possível afirmar que se coloca em prática mecanismos de adequação das populações à lógica concorrencial, reafirmando a posição dos indivíduos através de sua atividade econômica e reduzindo as possibilidades de ação e solidariedade coletiva ao reduzir os sujeitos à capacidade de lucrar. Por isso,

Se a ordem econômica keynesiana e fordista repousava sobre a ideia de que a concorrência entre empresas e entre economias capitalistas deveria ser enquadrada por regras fixas comuns no que diz respeito a taxas de câmbio, políticas comerciais e divisão de renda, a nova ordem neoliberal instaurada no fim dos anos 1980 erige a concorrência em regra suprema e universal de governo.

Esse sistema de regras definiu o que poderíamos chamar de sistema disciplinar mundial. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 197)

Há, portanto, uma modificação clara nas funções do Estado como garantidor do bem-estar social com políticas de distribuição de renda e geração de emprego. Desta forma, diferentemente do que pode defender certo senso comum, nesta política não ocorre a ausência do Estado como agente interventor da economia e da sociedade; acontece, na verdade, uma ruptura com um antigo modelo em que o interesse passa a recair sobre a indução da lógica concorrencial através, por exemplo, das privatizações de empresas públicas e do fomento a comportamentos adequados com a exaltação da atividade individual e o ataque aos organismos de classe, como os sindicatos. Como ação disciplinar, os Estados passaram a estar, em consequência da crise de acumulação dos anos 1970, presos a recomendações de organismos multilaterais como o FMI e o Banco Mundial, posto que necessitassem de crédito para a difícil recuperação econômica dos anos 1980. Seria, portanto, nas condições impostas para a liberação de verbas que a lógica concorrencial seria incrementada. Por conseguinte,

As políticas seguidas pelos governos tanto do Norte como do Sul consistem em buscar no aumento de suas parcelas de mercado em nível mundial a solução para seus problemas internos. Essa corrida à exportação, à conquista de mercados estrangeiros e à captação de poupança criou um contexto de concorrência exacerbada que levou a uma “reforma” permanente dos sistemas institucionais e sociais, apresentada à população como uma necessidade vital. As políticas econômicas e sociais integraram essa “adaptação” à globalização como dimensão principal, tentando aumentar a capacidade de reação das empresas, diminuir a pressão fiscal sobre os rendimentos do capital e os grupos mais favorecidos, disciplinar a mão de obra, baixar o custo do trabalho e aumentar a produtividade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 199)

Nota-se, assim, como a educação poderia ser atingida pelas condicionalidades impostas, como um dos meios para disciplinar a mão de obra. A mudança deveria ocorrer, então, da estrutura do Estado para a vida diária dos indivíduos, os quais seriam instados a reduzir suas ações ao nível do mercado, sendo suas subjetivadas atingidas por um modo de ser que tem no aprimoramento de si como mercadoria sua substância. Por

este meio, as energias canalizadas pelos sujeitos devem ser desviadas para o cálculo individual de interesses, os quais se distanciam das ações coletivas através da classe e da crença do Estado como indutor de políticas de proteção à pobreza. Entre outras coisas, o neoliberalismo afirma que

O “Estado de bem-estar”, querendo promover o bem-estar da população por meio de mecanismos de solidariedade, eximiu os indivíduos de suas responsabilidades e dissuadiu-os de procurar trabalho, estudar, cuidar dos filhos, prevenir-s contra doenças causadas por práticas nocivas. A solução, portanto, é pôr em ação, em todos os domínios e em todos os níveis, sobretudo no nível microeconômico do comportamento dos indivíduos, os mecanismos do cálculo econômico individual. O que deveria ter dois efeitos: a moralização dos comportamentos e uma maior eficiência dos sistemas sociais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 211)

Há, portanto, neste esquema explicativo a crença de que o ser humano, por natureza, conjuga suas ações no sentido de satisfazer suas necessidades básicas com a aplicação de pouca energia. Logo, as pessoas só agem se instadas por necessidade a fazê-lo; caso contrário, permaneceriam em estado letárgico a esperar por uma satisfação fácil de suas exigências físicas. Surge daí a percepção de que o ser humano para ter ações produtivas, inventivas e socialmente úteis ele deve estar relegado à própria sorte, sendo autor de sua jornada, responsável por suas ações e aprimoramento pessoal. Um movimento ideológico de enfraquecimento do Estado e de crítica à perniciosidade de seu potencial distributivo passa a agir em diferentes meios, sendo incorporado em políticas públicas. Não por acaso “Um novo discurso de valorização do “risco” inerente à vida individual e coletiva tenderá a fazer pensar que os dispositivos do Estado social são profundamente nocivos à criatividade, à inovação, à realização pessoal”. E, por consequência, a existência se torna “uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213).

O indivíduo e o cálculo econômico tornam-se, assim, a medida da vida e como tal deve ser incorporada pelos sujeitos em seu cotidiano, sendo posta em funcionamento através de diferentes mecanismos disciplinares sobre os países capitalistas centrais e periféricos – lançados numa espiral de disputas comerciais, as quais agiram sobre as populações através da exigência de autorregulação para a adequação aos novos paradigmas. Assim, as ações de cada um são normatizadas de acordo com a lógica do mercado – valorização da própria mercadoria (força de trabalho) e ampliação dos lucros (renda) – gerando um novo nível de responsabilização (ou culpabilização) por possíveis falhas ou fracassos. Por trás, portanto, de uma aparência de liberdade – posto que os indivíduos construam seus próprios caminhos – há o abandono da responsabilidade coletiva pelo funcionamento da sociedade. Atomizados os trabalhadores passam a ter em sua eventual pobreza a responsabilidade única pelo insucesso. Perversamente, as estruturas que regem o metabolismo social continuam intactas, sendo o grupo de desempregados e subempregados administrados por uma condução de si como elemento fundamental do fracasso, seja através do esforço insuficiente ou das escolhas errôneas. Com efeito, para que sejam interiorizados esses mecanismos de autorregulação, é necessário que, concomitantemente, as condições materiais de sobrevivência sejam alteradas, o que será parte da estratégia neoliberal:

[...] criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios (privatização, criação de concorrência dos serviços públicos, “mercadorização” de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a “obrigação de escolher” para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como única “regra do jogo”, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217)

Deste modo, cada sujeito se torna uma pequena empresa e sua estrutura de autogestão deve estar vinculada aos pressupostos concorrenciais.

Pode-se, argumentar, a partir de agora como essas modificações no mundo do trabalho e nos processos de subjetivação atingiriam as escolas. Já foi debatido anteriormente como é notória a presença do FMI e do Banco Mundial nas políticas públicas de educação no Brasil. Por conseguinte, utilizar-se-á como pressuposto que há uma lógica concorrencial e uma busca pela ampliação da produtividade como mecanismo de crescimento econômico na documentação oficial e uma perda por parte da escola de sua função primordial – a complexificação do pensamento e o acesso ao conhecimento humano historicamente acumulado – e a confusão com uma política social de alívio à pobreza (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). Em outras palavras, a educação fica reduzida à sua capacidade de aprimoramento da mão de obra ao incorporar a noção de empregabilidade nas políticas públicas, com o intuito de reduzir a pobreza extrema. Sendo assim,

Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseada na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. (LIBÂNEO, 2016, p. 49)

Em consequência, esse tipo de organização curricular não busca alterações drásticas na estrutura social e na disposição dos trabalhadores no mercado concorrencial. Na tentativa de sanar conflitos de classe, o que ocorre é a manutenção da distribuição desigual de renda ao apenas corrigir a colocação econômica dos mais pobres no mundo do trabalho. Pode-se, inclusive, especular um inchaço na base da pirâmide social, posto que a carência educacional brasileira seja histórica e a dificuldade de superar sua insuficiência por parte dos alunos é imensa, pela ocasião

de uma padronização precária de conhecimentos práticos. Isto leva à possibilidade de se afirmar que o modelo escolar e avaliativo presente no Brasil desde as reformas nos anos 1990 corroboram a hipótese da institucionalização dos preceitos neoliberais. Logo, o que se nota não é

[...] uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para o que vivem somente do trabalho. (LIBÂNEO, 2016, p. 49)

Em suma, não é por acaso que se nota uma ampliação dos mecanismos de controle das escolas, através da responsabilização individualizada pelos sucessos e fracassos dos estudantes nos testes externos. Na realidade, é a incorporação dos preceitos neoliberais na lógica de funcionamento da educação nacional – reforço da educação básica, currículo prático, fomento da individualidade e avaliação através de testes padronizados – que se torna a regra. Na busca por gerar uma mão de obra mais produtiva e gerir os conflitos de classe, observa-se a instauração de um regime disciplinar indutor da lógica empresarial de autogestão nos indivíduos, em que o fracasso escolar se torna culpa ou do aluno pouco aplicado e sua família desatenta, ou do professor descomprometido e que pouco fez para se atualizar e conhecer novas metodologias. Introjetado pelos sujeitos, do fracasso passa ao longe as condições precárias de trabalho e formação dos professores e a ação perniciosa da desigualdade social no acesso ao capital cultural e na reprodução da pobreza. Quando tal ocorre, a responsabilidade do Estado com o aprimoramento da educação torna-se descartável, devido à individualização das obrigações e à crença neoliberal da incapacidade de gestão das instituições públicas.

Em certa medida, essas questões acabam por reverberar nos elementos destacados ao longo da pesquisa. Se de um lado, as avaliações externas – como a Prova Brasil, medida para a elaboração do IDEB –

estão presentes nas preocupações de professores e gestores, seu formato e cobranças acabam por influir nos métodos e conteúdos trabalhados em sala de aula. No caso particular do ensino de História, o problema reside no fato de os únicos conteúdos cobrados na avaliação serem os de Português e Matemática – embora comecem a surgir novas orientações, no sentido de incluir a cobrança de conteúdos referentes às Ciências Humanas e da Natureza, como está ocorrendo no estado de São Paulo. Deste modo, não foi estranho perceber o número reduzido de aulas dedicadas à disciplina. Na realidade, esta é uma tendência óbvia, posto que bons resultados em índices estatísticos reflitam status profissional e bônus pecuniário. Para os professores, cujo ofício precário rende diminutos benefícios financeiros e valorização social, bons desempenhos de seus estudantes podem ser encarados como uma vitória, independente de seu formato. Além disso, aparece nas pesquisas a falta de preocupação das instituições públicas com o ensino de História ao longo das formações continuadas, as quais demonstram o interesse nos conteúdos cobrados em avaliações externas. Há de se destacar também que a metodologia de ensino pode ser impactada. Isto ocorre pelo formato das questões cobradas dos alunos. O formato de testes de múltipla escolha favorece os alunos que puderam receber um bom treinamento para sua resolução. Deste modo, a repetição de exercícios de forma mecânica que simulem situações pré-definidas tendem a eliminar atividades em que a criatividade ou a liberdade de pensar sejam fatores essenciais. Refletir sobre a realidade e ser capaz de narrá-la torna-se, assim, um estranho incômodo, posto que suas exigências não convirjam para o interesse estatístico, pois necessitam de tempo e a criação de esquemas mentais não mecanizados. São problemas determinados fora do contexto escolar e, amiúde, distante da vida dos estudantes que passam a valer como medida para a avaliação de uma educação de qualidade, como, em geral, adjetiva o senso comum. O bom aluno e a boa educação são, por consequência, aquele que consegue se sair bem em testes cuja validade é questionável e cuja função é alheia aos seus interesses. Com efeito, os processos mentais superiores

podem deixar de ser ativados, remetendo os alunos ao papel de reprodutores de conhecimentos cristalizados e solucionadores de problemas, os quais se ligam a competências práticas, dentro da lógica da compartimentação de conhecimentos.

Por outro lado, há a destacada presença do livro didático no cotidiano de professores e alunos. Vale lembrar que estes materiais não são simples composições para a transposição didática, com atualizações recorrentes para agregar as novidades historiográficas. Na realidade, “[...] trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (BITTENCOURT, 2009, p. 301). Dentre os sujeitos integrados a sua produção destacam-se o Estado na forma do currículo e de avaliador das produções e o mercado editorial, visto que como elemento da indústria cultural a produção do livro didático seja altamente rentável. Por isso,

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.

Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. (BITTENCOURT, 2009, p. 301)

Deste modo, o livro didático adentra a sala de aula como outra possibilidade de controle das situações de ensino e aprendizagem. E isto acontece, sobretudo, pela relação entre Estado e mercado. Vale lembrar que as políticas educacionais brasileiras são consideravelmente comprometidas com os valores e objetivos apregoados por organismos multilaterais. Ademais, a ingerência do capitalismo sobre a educação não se dá apenas na conformação de determinada mão de obra ou na privati-

zação do direito à escolaridade. Esta acontece também na formatação dos materiais que são utilizados por alunos e professores, como é o caso do livro didático. Como mercadoria, sua função dentro do mercado é auxiliar na expansão do capital e, como tal, não dá para supor que haja uma correlação direta entre as necessidades de lucro e a condução de uma aprendizagem focada na reflexão crítica da realidade.

Na realidade, sua produção, por estar vinculada aos currículos e às avaliações externas, provavelmente, reforçarão metodologias de ensino, cujas competências práticas serão o alvo. A esta questão problemática, pode-se acrescentar que, em diversos níveis, o livro didático permanece como importante ferramenta – ainda que não a única, por conta da expansão do acesso à internet – para a formação daqueles que entram em sala de aula (FREITAS, 2019). Temas pouco conhecidos, ou mesmo negligenciados ao longo do processo formativo, encontram no livro didático o caminho para a preparação de aulas e o guia para a compreensão histórica. Não por acaso, é possível afirmar “[...] seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder” (BITTENCOURT, 2009, p. 298). Neste sentido, o livro didático pode acabar por ocupar o espaço reservado à formação inicial e continuada do professor, posto que seja produzido de modo a indicar fórmulas e explicações ao professor sobre seu conteúdo e metodologia. Seria estranho supor, portanto, que não haveria um processo de desqualificação do profissional de educação e precarização de seu trabalho. Qual seria a necessidade, do ponto de vista da gestão capitalista, de investir altos valores na formação do professorado, se é possível corrigir suas ações com a produção de materiais que o auxiliam? Logo, a formação inicial pode ser encurtada, sua profundidade pouco questionada e seu trabalho avaliado pela lógica interna das avaliações e dos materiais didáticos. Com isso,

As destrezas de que os docentes habitualmente necessitavam, tidas como essenciais para a arte de trabalhar com crianças – tais como a planificação e a deliberação do currículo, a planificação de estratégias curriculares e de ensi-

no para grupos e indivíduos específicos, com base num conhecimento íntimo das referidas pessoas -, já não são mais necessárias. Com o fluxo massivo de materiais pré-empacotados, a planificação separa-se da execução. A planificação realiza-se ao nível da produção, tanto das regras para a utilização do material, como do próprio material. A execução é empreendida pelo docente. No decorrer do processo, aquilo que previamente se considerava como destreza válida, gradualmente, vai-se atrofiando, porque são exigidas com menor frequência. (APPLE, 2001, p. 220)

Por conseguinte, a figura do professor tende a se tornar um acessório do processo de ensino e aprendizagem, pois já não é necessária uma figura capaz de fazer a relação entre o conhecimento historicamente acumulado e o plano didático-pedagógico. Todo o processo é dado de antemão. O que resta ao profissional é sua capacidade adaptativa e a vontade de se atualizar, pois o mercado concorrencial enseja a necessidade de aprimoramento técnico contínuo. E no caso dos professores, isso não é diferente. Novamente, o que resta é a responsabilização individual pelas diferentes situações educacionais com a incorporação da autorregulação e de uma ideia de que o trabalhador funcione como uma empresa de si mesmo, tendo como objetivo fundamental a valorização de seu capital. Os profissionais são, assim, requalificados de acordo com as necessidades do mercado e do capitalismo (APPLE, 2001), posto que sua fonte de sobrevivência seja unicamente sua força de trabalho. Vale destacar que esse processo não ocorre de forma unilateral, sendo alunos e professores autômatos incapazes de responder às exigências do capital e de se colocar como agentes ativos politicamente. Na verdade, compreende-se que há uma tendência na educação brasileira de desvalorização de seus profissionais relacionada às mudanças no capitalismo contemporâneo, cujas alterações exigem novas necessidades formativas da força de trabalho. Deste modo, como qualquer processo histórico, ocorrem e ocorrerão resistências e contestações das partes envolvidas.

Logo, vale destacar que o processo formativo dos pedagogos no Brasil, apesar das novas diretrizes, permanece incapaz de solucionar a situação em que se encontra a educação nacional e a incerteza acerca de

sua identidade. O que ocorreu foi a sobreposição de uma estrutura formativa especializada sobre uma base comum – no caso das habilitações, que pouco funcionavam – para a implantação de uma perspectiva flexível – tão ao gosto do neoliberalismo – cujo fundamento é a ideia de docência como atividade principal do pedagogo. Note-se que, na realidade, pouco mudou nas concepções herdadas dos anos 1970. Se antes, imaginava-se um núcleo de sustentação para a graduação em Pedagogia, que em seguida se diferenciava nas habilitações, com as últimas modificações o que se instaurou foi a incorporação de todas as habilitações dentro de um mesmo processo formativo, cujo núcleo é a docência (SAVIANI, 2012). Em busca da superação de uma estrutura hierarquizada que separava técnicos de professores, o que se conseguiu foi a precarização de uma identidade já insegura. Deste modo, observa-se que ocorreu a sobreposição de uma nova linguagem e tonalidade – como a ideia de flexibilidade e democratização da escola através de uma formação única – sobre uma estrutura carcomida de formação rasa e tecnicista, voltada à conformação de uma mão de obra treinada e obediente. Por isso, a permanência de resquícios da antiga legislação, como o conceito de “3+1”, a separação entre os conteúdos culturais e os didático-pedagógicos e a manutenção de disciplinas como Ensino de História e Geografia – relembrando os antigos Estudos Sociais – não são corpos estranhos, mas o resultado de um processo de adequação das exigências do capitalismo contemporâneo às práticas cristalizadas ao longo do século XX. Como as Diretrizes Curriculares são amplas e abertas, muitos cursos acabam, então, por manter formatos obsoletos com uma novílingua, baseada nos dogmas neoliberais – como produtividade, proatividade, flexibilidade e competência. Outra mostra do avanço capitalista sobre a educação foi a notável presença de instituições particulares de ensino superior na formação de pedagogos no país, evidenciando como a educação é um importante nicho de mercado para a expansão do capital. Por conseguinte,

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para

atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as *ciências humanas*; ao contrário, poderá concebê-las como *decalque* das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104)

A tradição e o pedagogo

O outro ramo da argumentação aqui desenvolvida é o que trata das estruturas tradicionais da sociedade brasileira, as quais serão desenvolvidas sobre dois pontos destacados pelas pesquisas analisadas: a questão de gênero e a mitologia da nação. Ficou claro que a profissão de pedagogo é praticada, em ampla maioria, por mulheres. Esta condição é, na verdade, o resultado de um processo histórico determinado. Este possui sua raiz ao longo da segunda metade do século XIX, quando “A feminização do trabalho docente acontece em com concomitância com a expansão mundial dos sistemas de ensino, por sua vez, como um requisito do próprio desenvolvimento do capitalismo” (FERREIRA, 1998, p. 43). É um período em que o mercado de trabalho abre novas possibilidades e a entrada de mulheres passa a ser admitida em determinados setores, nos quais são exigidas características específicas. Estas acabam por constituir uma divisão do trabalho baseado em especificidades relacionadas ao sexo. O que se destaca é que

O século XIX acentua a racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual. Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminados, até em seus detalhes. Paralelamente, existe um discurso dos ofícios que faz a linguagem do trabalho uma das mais sexuadas possíveis. (PERROT, 2016, p. 187)

Surge, neste contexto, uma preocupação cientificista com as diferenças naturais entre os sexos, numa tentativa de enquadramento

racional de suas funções e qualidades. Ou seja, “[...] um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares” (PERROT, 2016, p. 186). Em consequência, há a instauração de um conhecimento determinista acerca das atribuições pertinentes a homens e mulheres, em que a imagem racional do masculino se contrapõe ao sentimentalismo feminino. Evidentemente, essas singularidades induzem os sexos a posições específicas dentro da ordem social, seja ela qual for, posto que as diferenças estejam inseridas na natureza das espécies. É importante notar nessas colocações que há uma indiferenciação entre sexo e gênero, o que leva a uma conexão imediata entre as características biológicas e a identidade individual e coletiva. Todavia,

O conceito de “sexo” é regularmente utilizado para definir categorias inatas, dadas a partir da perspectiva da biologia: o feminino e o masculino. Já “gênero” diz respeito aos papéis e às construções sociais que homens e mulheres optam por performar durante a vida. Em suma, sexo é uma categoria mais fixa, o resultado visível de diferenças anatômicas, enquanto o gênero “traduz o sexo”; é uma distinção socialmente construída e que ultrapassa a evidência biológica operada a partir de categorias binárias. (SCHWARCZ, 2019, p. 183-184)

Deste modo, o que vai ser depreendido da figura feminina é sua atividade materna e com ela uma série de adjetivos, como doçura, meiguice e abnegação. Segundo esta lógica, nada seria mais natural do que uma divisão adequada das qualidades sexuais em atividades distintas. Há, deste modo, um recrudescimento da divisão sexual do trabalho, a qual “[...] está ancorada na naturalização de relações de autoridade e subordinação, que são apresentadas como se fossem fundadas na biologia e/ou justificadas racialmente” (BIROLI, 2018, p. 42). Neste momento de afirmação da sociedade burguesa, a diferenciação entre homens e mulheres auxiliou na conformação da política e do espaço público como espaço masculino. Desta maneira,

[...] existe uma correspondência entre a caracterização da esfera pública como âmbito da universalidade e da razão e a caracterização da esfera privada como âmbito da particularidade e dos afetos. A distinção entre as duas esferas organiza-se em um processo histórico e político no qual as identidades de gênero foram produzidas como papéis, comportamento e limites. (BIROLI, 2018, p. 95)

Como mãe, portanto, a mulher passa a ser vista a partir de seu ambiente doméstico e o cuidado com os filhos como sua vocação natural. Com efeito, suas funções dentro da ordem social deveriam estar, de certo modo, relacionadas com suas particularidades. De modo geral, sua colocação profissional se concentrou, sobretudo no século XX, no setor terciário, os quais “[...] são marcados pela persistência de um caráter doméstico e feminino: importância do corpo e das aparências; função das qualidades ditas femininas, dentre as quais as mais importantes são o devotamento, a prestimosidade, o sorriso etc.” (PERROT, 2017, p. 123). Não por acaso o trabalho com crianças está entre as atividades principais da empregabilidade feminina. Aqui seus cuidados, carinhos e paciência são elementos fundamentais para o dia a dia infantil. Pode-se afirmar também que não apenas as características maternais induziram o emprego da mão de obra feminina na educação. Outros elementos tiveram importância, como: a falta de outras oportunidades para as mulheres; o abandono da profissão pelos homens; a expansão do ensino (FERREIRA, 1998).

Contudo, não se pode negligenciar o peso atribuído ao trabalho de cuidar como elemento essencial da identidade feminina. Isto ocorre, especialmente, pelo posicionamento da família dentro do ordenamento moral brasileiro ainda no século XIX, como parte do projeto de constituir um povo brasileiro (NARITA, 2019). Nada mais justo do que “educar” a mulher, para que esta possa dar continuidade a uma determinada conformação social. Ademais, é notável o fato de que

O Estado procurar deslocar o ideário da violência, punição e severidade nas séries iniciais do ensino para promover um aumento na abrangência social.

Com isso, as mulheres teriam ganhado espaço na formação das escolas ‘normais’ porque competiria a elas essa tarefa de atenuar a severidade. Não foram poucas as pesquisas que demonstraram a feminização do trabalho docente como parte de um processo que toma a vocação “natural” da mulher, cuidadora, preceptora, maternal e doce. (OLIVEIRA, 2015, p. 162)

Ou seja, a figura feminina ao longo do tempo teve por função modificar a estrutura de funcionamento educacional a partir de suas características tidas como inatas. Neste sentido, foi naturalizada a função maternal da mulher e sua capacidade de docilizar seus alunos. Não seria estranho supor, portanto, que há uma conexão entre a feminização e a tentativa de adequação dos estudantes a uma determinada hierarquia social, em que a obediência e a segurança das posições de classe sejam os objetivos não manifestos. Sendo assim,

A alocação de tarefas tem o gênero como um eixo. Ancora-se na naturalização de habilidades e pertencimentos, definidos de acordo com uma visão binária, não apenas simplificada, mas também ilusória, da conexão entre sexo biológico e comportamentos. (BIROLI, 2018, p. 67)

Portanto, não há uma relação segura entre o emprego de mulheres na educação e a instauração de certa docilidade nas crianças. Na realidade, esta expectativa apenas reforça estereótipos de gênero que subjagam atitudes a características biológicas.

Sobre este tema, vale destacar também o papel da inserção da mulher na educação com a precariedade deste profissional. Seguindo a lógica da divisão natural do trabalho entre os sexos, é possível argumentar que se uma mulher é por essência mãe, cuidadora e abnegada, qual a necessidade de uma formação complexa para a atuação como professora? Pois se para trabalhar com crianças basta ter em seu íntimo o dom fornecido pela natureza, como a paciência e a meiguice, qual seria a função de ofertar subsídios científicos sobre a relação entre ensino e aprendizagem? E se a natureza relegou à mulher como vocação o papel doméstico de cuidado com a família, por qual motivo seu emprego como

professora deveria ser financeiramente valorizado, posto que apenas siga suas funções normais? Neste sentido,

[...] a busca pela profissão docente está intimamente relacionada com a reprodução dos papéis que a mulher desempenha na sociedade, como o de mãe e esposa. Esta reprodução traduz traços da personalidade feminina que favorecem ao tipo de trabalho que ela vai desenvolver. Em outras palavras, a “paciência”, o “carinho” e a “meiguice” serão os instrumentos mais importantes que ela, e só ela, irá utilizar nesta atividade. (FERREIRA, 1998, p. 51)

A esta questão, pode-se acrescentar a herança colonial brasileira em que a educação estava relacionada à atividade sacerdotal. Neste sentido, a função do professor era entregue a uma figura que se lançava a uma missão, através da palavra e na tentativa de moralização da sociedade (HANSEN, 2016). Por isso, exigir sacrifícios do professor não seria nada estranho. Na realidade, sua atividade era sua própria entrega física e psicológica. E, assim, como missão, não poderia se lançar a questionamentos pecuniários. Se a missão foi dada como dom, da natureza ou da providência, ela deve ser cumprida com abnegação, permanecendo a ciência, o conhecimento, o preparo e as condições de trabalho abandonados como acessórios brilhantes, porém de pouca utilidade. Em suma,

Numa sociedade desigual, como a nossa, o reforço dessa forma de perceber a profissão (como “missão”, “sacerdócio”, “doação”) não deixa de ser um modo de camuflar e tentar garantir a aceitação de precárias condições de salários e trabalho que vem marcando a atividade. (FERREIRA, 1998, p. 57)

A imagem da mulher na sociedade brasileira e as violentas relações de gênero compõem parte do quadro da sociabilidade nacional, herdeira do escravismo, e impedem a participação democrática e a igualdade de condições entre gêneros (BIROLI, 2018; SCHWARCZ, 2019). E apesar de, comumente, o brasileiro se considerar pacífico e tolerante, o que se nota em seu passado é um cortejo fúnebre de violência, desigualdade, exclusão e mandonismo, alicerçado sobre uma narrativa supostamente harmoniosa de formação do Estado e da nação. Dentro desta mitologia

encontram-se os grandes personagens – em geral, homens brancos e ricos – em espaços e situações grandiosas – desde o descobrimento de “novas” terras a batalhas memoráveis entre esfarrapados e florestas exuberantes – confluindo para a conformação da nacionalidade – o encontro das três raças e o surgimento de um povo singular – e de sua identidade – festiva e cordial. As representações acima mencionadas fazem parte de uma construção histórica elaborada ao longo do século XIX, como dito em outro capítulo, com a função de definir a nacionalidade após a consolidação do Estado brasileiro com a assunção de D. Pedro II e o fim das acirradas disputas regenciais. Estas imagens animaram a elaboração de uma determinada memória histórica e produzem ainda sentido no ensino de História, como foi observado nas pesquisas. Daí a afirmação de que se trata de um mito, pois passível de reorganização de acordo com o momento histórico. Ou seja, um conjunto de representações da realidade que podem ser alterados em sua forma pela ideologia dominante sem perder seu conteúdo, podendo-se repetir, assim, indefinidamente (CHAUÍ, 2013).

Desta forma, não foi estranho encontrar ao longo das pesquisas analisadas uma noção do ensino de História relacionada ao patriotismo e ao culto dos grandes ídolos forjadores da nação. O que interessa notar é a presença funesta desta concepção, que repete antigos esquemas explicativos de forma linear e positivista. De modo geral,

Essa história oficial e positivista “normaliza”, deforma e elimina todos aqueles fatos históricos difíceis, inexplicáveis ou abertamente subversivos, fatos que, por sua própria natureza, são contra suas versões planas, lineares, ascendentes e fatalmente legitimadoras do status quo atual. (ROJAS, 2017, p. 92-93)

Sendo assim, vale o questionamento acerca da formação do pedagogo para ensinar História dentro de um cenário amplo de precarização para compreender como a repetição de formas ultrapassadas se mantém ativas. É possível argumentar que a reprodução de modelos e metodologias relacionadas ao ensino de História está fincada sobre uma formação

inicial rasa e uma continuada despreocupada com o tema. Mas para compreender o problema, é preciso lembrar que os professores não são seres abstratos, mas pessoas com ideias próprias, biografia, conhecimentos e saberes, que utilizam de forma sincrética aquilo que aprenderam em sua formação, em sua prática e também como aluno. Sendo assim, pode-se dizer que

Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. (TARDIFF, 2010, p. 66)

Há, portanto, inscrições de sua própria temporalidade no trabalho do professor. Este está inserido num contexto social, mas também é um sujeito que acumulou experiências pessoais e gerou mecanismos de julgamento, os quais são colocados em funcionamento em seu trabalho. Deste modo, observando a forte presença da legislação educacional do regime militar desde a redemocratização brasileira, afirmar que professores formados no espírito ufanista do período fariam reproduzir em seus alunos, que adentrariam os cursos de pedagogia e pouco receberam de conhecimento histórico, não é estranho. Em outras palavras, se um profissional que vai ensinar História nos anos iniciais ao longo da graduação obteve um breve contato com o conhecimento histórico, a tendência é que o mesmo invoque modelos de ensino que vivenciou; logo, aquelas aulas recheadas de memorização, datas e personagens são retomadas como fonte de segurança para a prática em sala de aula – junto do livro didático. Isto ocorre porque

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus

problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão. (TARDIFF, 2010, p. 69).

É importante destacar também que a situação não deve recair sobre a figura do professor. Não é sua responsabilidade individual a reprodução de conteúdos e metodologias datadas ou pré-fabricadas. Há, na realidade, um determinado contexto social que induz certas situações. E é este o problema a ser enfrentado.

O problema em perspectiva

Já foi dito anteriormente que os itens destacados ao longo da análise dos dados poderiam ser articulados através da sobreposição de elementos do capitalismo contemporâneo com tradições da sociedade brasileira, fincadas em seu passado de violência e exclusão. Para concluir, é preciso entrelaçar esses problemas para evidenciar a situação como um todo. Há de um lado as necessidades impostas pelos organismos multilaterais e incorporada pelo Brasil em suas políticas educacionais, relacionadas à conformação de uma determinada mão de obra, que induz à precarização das condições de trabalho e à padronização de competências através de currículos, livros didáticos, avaliações externas e descentralização (ou culpabilização?) da gestão escolar. Por outro lado, existe uma herança histórica, em que a figura feminina é relegada ao segundo plano – pois sua profissão é apenas um complemento da renda do marido e uma vocação, posto que sua singularidade esteja na maternidade – e uma determinada narrativa histórica que funciona como máscara para a realidade nacional. Neste imbróglcio está a figura do pedagogo, um profissional de identidade incerta, cujas responsabilidades e atribuições são difusas, responsável único por seu aprimoramento profissional e por cumprir metas estatísticas de leitura, escrita e cálculo em condições de trabalho, em geral, desfavoráveis – como muitos alunos por sala, baixa remuneração e excesso de trabalho. Dentro deste quadro, ainda se inscreve a responsabilidade por inserir conteúdos e metodologias de ensino

de História que possam incluir o aluno criticamente em sua realidade. Além de hercúlea, a tarefa é, na realidade, surreal.

Deste modo, talvez fosse necessário inverter o pressuposto de que a formação do pedagogo seja um fracasso e admitir o fato de que esta é um sucesso. É um sucesso do ponto de vista econômico, social e ideológico. É um sucesso porque explora economicamente um nicho que, na verdade, é um direito inalienável, com a oferta de cursos de graduação curtos e baratos, produção de livros didáticos e enquadramento da mão de obra. É um sucesso porque não rompe a desigual estrutura social brasileira ao não permitir oportunidades iguais com a mercantilização do ensino e a desvalorização da escola pública. E é um sucesso ideológico, pois incorpora a noção de capital como medida de todas as coisas ao lançar os indivíduos no mercado concorrencial e não permitir o desenvolvimento de um pensamento complexo, crítico e desafiador da ordem estabelecida. Neste sentido, não é apenas a formação do pedagogo que irá alterar radicalmente a situação do ensino de História nos anos iniciais, quiçá nos outros níveis em que atuam os chamados especialistas. É a ação política consciente de enfrentamento tanto das heranças trágicas da sociabilidade brasileira quanto da sinuosa estratégia do capital de inserção em toda a atividade humana que deve ser clara para professores, alunos, gestores e famílias. Evidentemente, não se pode ignorar o tamanho do desafio; sobretudo, num momento de expansão da desigualdade, dos subempregos e do desvelamento de uma sociabilidade agressiva, onde no horizonte se desenha uma vida precária e insegura.

Há distância entre intenção e gesto: Considerações finais

[...]

*Meu coração tem um sereno jeito
E as minhas mãos o golpe duro e presto
De tal maneira que, depois de feito
Desencontrado, eu mesmo me contesto.*

*Se trago as mãos distantes do meu peito
É que há distancia entre intenção e gesto
E se o meu coração nas mãos estreito,
Me assombra a súbita impressão de incesto.*

*Quando me encontro no calor da luta
Ostento a aguda empunhadora à proa,
Mas meu peito se desabotoa.*

*E se a sentença se anuncia bruta
Mais que depressa a mão cega executa,
Pois senão o coração perdoa.*

[...]

(Fado tropical, Chico Buarque e Ruy Guerra)

Existe, em certo grau, uma distância entre intenções e gestos em relação à formação dos pedagogos no Brasil e seus saberes e práticas. Durante a pesquisa, foi possível averiguar quais complicações são recorrentes nas práticas pedagógicas diárias do docente polivalente que ensina

História. Como ficou demonstrado, há uma situação educacional complexa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, espremida entre perspectivas distintas e por vezes contraditórias. Isto se dá por conta de uma série de motivos. Porém, foi perceptível como algumas das questões podem ser vinculadas ao processo formativo do pedagogo. As críticas realizadas sobre os elementos que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia foram pertinentes e mostraram sua correção teórica e conceitual, posto que as pesquisas demonstrassem como os receios referentes à abordagem realizada na documentação oficial também se confirmaram. Foram definidos, assim, como pontos recorrentes dos dados - por vezes não relacionados somente com a educação, mas com questões estruturais da conformação social brasileira -: a situação complexa da divisão de gênero no país, visto que a função de professor polivalente está historicamente relacionada com as mulheres, que compõem a maioria absoluta dos profissionais nos anos iniciais; as tradições cívicas permanecem compondo o imaginário social e continuam sendo reproduzidas no ambiente escolar, através de um ensino pouco crítico e efetivador de um preocupante distanciamento dos alunos em relação ao passado, composto de forma homogênea e harmoniosa, de modo a legitimar a estrutura social brasileira extremamente desigual; a relação entre o processo formativo inicial e continuado do professor polivalente com suas experiências cotidianas, em que, amiúde, por relativa carência em sua graduação busca saídas para sua atividade pedagógica nos colegas mais experientes ou nas vivências em seus tempos de aluno; a desvalorização educacional e social da História como disciplina, posto que ficasse evidente a importância dada ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, situação derivada da centralidade dada ao currículo avaliado através das avaliações externas, cujo resultado no ranqueamento avaliza o recebimento de bônus financeiros. Desta forma, pode-se concluir, de acordo com os objetivos da pesquisa, que: a prática do ensino de História nos anos iniciais ainda permanece como uma área que recebe pouca atenção dos pesquisadores brasileiros; existem dificul-

dades formativas, mas também sociais, na condução das aulas de História nesta etapa da escolarização; há uma forte permanência de uma metodologia baseada na memorização e conteúdos relacionados à mitologia da nação e do Estado.

Vale destacar que foi possível apontar algumas perspectivas para o problema envolvendo as tradições sociais brasileiras – como a desigualdade social e de gênero – e as tentativas de adequação da educação nacional aos paradigmas dos organismos multilaterais e às características do capitalismo contemporâneo. Parece haver, neste sentido, uma sobreposição entre características arcaicas da formação social brasileira e elementos atuais de conformação ao receituário neoliberal e os perigos que isso acarreta para a efetivação de uma educação que seja capaz de criticar a realidade e construir soluções. Ainda que a discussão permaneça, de certo modo, num campo especulativo, é interessante notar como a relação entre a produtividade/ flexibilidade e a educação é alçada como ponto fulcral do processo formativo, conquistando espaço na produção de documentos oficiais e nas diferentes formas de mídia¹. Este ponto inclusive serve de luz de alerta para as discussões ocorridas desde o final do último regime de exceção. Isso porque depois de mais de três décadas de discussão, os pontos mais problemáticos possuem semelhanças com as regulamentações da década de 1970 fortemente criticadas – apesar de a vestimenta apresentar alguns tons diferentes. Talvez seja necessário fazer um balanço dessa experiência para verificar possíveis caminhos para entender como um plano de democratizar as relações dentro das escolas e aprimorar a relação de ensino e aprendizagem pôde levar a perspectivas economicistas/ individualistas e à fragilidade identitária e profissional do pedagogo. Deve-se buscar compreender se há, de fato,

¹ O discurso da produtividade encontra espaço em diferentes meios de comunicação, como se lê em artigo publicado recentemente no jornal Folha de São Paulo no dia 1º de dezembro de 2019 – com o título *Brasil vive entre riscos de extrema direita e recaída lulista* – em que os autores Paulo Hartung, Marcos Lisboa e Samuel Pessoa afirmam que “A imensa pobreza no Brasil tem muitas causas, mas a principal, segundo a evidência disponível, é a falta de acesso das novas gerações ao cuidado na primeira infância e à educação fundamental de qualidade, que garanta o aprendizado em português e matemática. Sem a aquisição dessas competências, os resultados são baixa produtividade e pouca mobilidade social”.

uma distância entre a intenção e o gesto e onde estão os fracassos e os acertos dessa experiência. Neste sentido, vale o questionamento se esse ato de resistência – a exigência de uma graduação em que a docência fosse a base, supostamente igualando condições e oportunidades diante de um passado de autoritarismo – não acabou por auxiliar indiretamente no reforço do próprio esquema combatido – como acontece, em muitos casos, com atitudes de resistência de alunos à autoridade do professor que acabam, por fim, sem maculá-la e reforçam condições de classe (APPLE, 2001).

Por fim, devem ser apontadas algumas limitações desta pesquisa. Inicialmente e mais óbvia é a metodologia utilizada. Por se tratar de uma coleta de dados bibliográficos, não foram observadas situações práticas ou discutidas situações acerca dos saberes profissionais diretamente com professores atuantes na área. Desta forma, o material coletado – limitado no que diz respeito à quantidade – pode levar a induzir um viés generalista. Além disso, não foi verificado o processo formativo dos pedagogos para ensinar História. Não foram, assim, incluídos ao longo da pesquisa dados referentes especificamente às disciplinas que tratem do ensino de História nos cursos de Pedagogia brasileiros. Logo, o entrelaçamento entre a teoria e a prática não pôde ser diretamente verificada. E, finalmente, a pesquisa buscou nos dados apenas as informações pertinentes aos objetivos propostos, o que acabou por deixar em segundo plano questões metodológicas e teóricas dos trabalhos estudados.

Referências

- ABONÍZIO, Nayad Pereira. *Os documentos oficiais na escola: um estudo sobre as repercussões para a seleção de conteúdos de História para professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental*. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- ABUD, Kátia. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Rev. Bras. De Hist.*, São Paulo, v. 13, n. 25/ 26, set. 92/ ago. 93, p. 163- 174.
- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O golpe de 1964 e o voto popular. *Novos Estudos*, São Paulo, Cebrap, mar. 2014, p. 5-11.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, nº 1, p. 77-89, jan./ jun. 2002.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, v. 05.1, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Resolução n.1, 15.5.2006. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

CÂNDIDO, Antônio. A Revolução de 1930 e a Cultura. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 2, 4, p. 27-36, abril 1984.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda Política e Construção da Identidade Nacional Coletiva. *Rev. Bras. de Hist.*, São Paulo, v. 16, n. 31 e 32, pp. 328-352, 1996.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASAGRANDE, Rozangela Maria; PELETTI, Amilton Benedito; BATISTA, Eraldo Leme. O trabalho pedagógico na disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Orgs.). *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. In: ROCHA, André (Org.). *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Belo Horizonte: Editora Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: ROCHA, André (Org.). *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Editora Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educ. rev.* 2006, n. spe, p. 01-15.

- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, v. 12, p. 23-35, 1º semestre 2008.
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). *Tóp. Educ.*, Recife, v. 16, n° 1-3, p.43-61, 1998.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2009.
- FONTANA, Josep. *História depois do fim da História*. Bauru: EDUSC, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial para professores da Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./ jan./ fev., 2013-2014.
- GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

- GATTI, Bernardete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017
- GOMES, Ângela de Castro; ABREU, Martha. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia: apresentação. Dossiê Primeira República. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 11-24, jan./jun. 2009.
- GONÇALVES, Nadia G.; MONTEIRO, Ana Maria F. C. Saberes e práticas docentes e ensino de História: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça). *Contemporânea*, São Carlos, v. 1, n. 2, jul.- dez. 2011, p. 17-36.
- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1998, p. 5-27.
- HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.
- HARVEY, David. *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- HOBSBAWM, Eric J.; Ranger, Terence (Orgs.). *A Invenção das Tradições*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- HOBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- HOBSBAWM, Eric J. *A Era das Revoluções*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- JANCÓS, István; PIMENTA, João Paulo G. Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira). In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000)*. Formação: Histórias. São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. V. 45, nº 159, p. 38-62, jan./ mar. 2016.
- LUIZ, Miriã Lúcia. *Que História é essa? Percursos da história ensinada a crianças em escolas do ensino fundamental*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- MELO, Jeane Carla Oliveira de. *Lembranças, vozes e confissões de professoras: um estudo sobre as ressonâncias do cotidiano da memória docente no ensino da história em séries iniciais*. 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. *Um estudo de caso sobre a práxis de professores polivalentes na Escola Comunitária: os caminhos do ensino de História*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. *História do Brasil: uma interpretação*. 5ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

- MOTA JÚNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaís Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n° 4, p. 1137-1152, out./ dez. 2014.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Rev. Bras. De Hist.*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set. 92/ ago. 93, p. 143-162.
- NARITA, Felipe Ziotti. *A educação da sociedade imperial: moral, religião e forma social na modernidade oitocentista*. Curitiba: Editora Appris, 2019.
- NASCIMENTO, Sandra Regina Luvisetto. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
- NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n° 2, p. 279-301, jul./ dez. 2005.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v. 25, p. 197-209, mai./ago. 2009.
- OLIVEIRA, Margarida Dias de. O PCN de História e a ANPUH: embate acadêmico e político. *Saeculum*, João Pessoa - PB, n. 10, 2004, p. 163-183.
- OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*. V. 2, n° 3, p. 131-147, 2013.
- OLIVEIRA, Mariana Esteves. Teoria, Trabalho e Gênero: Debate Historiográfico e Diálogos Entre Precarização e Feminização do Trabalho Docente. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v. 4, n° 8, p. 148-167, jan.-jun. 2015.
- PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGOS, Esther Solano (Org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 8ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.
- PUNTONI, Pedro. A Confederação dos Tamoios de Gonçalves de Magalhães – A poética da histórica e a historiografia do Império. *Novos Estudos*, São Paulo, Cebrap, n. 45, julho 1996, p. 119-130.
- RICCI, Cláudia Sapag. Política Curricular. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. *A Historiografia no século XX: História e Historiadores entre 1848 e... 2025?* São Paulo: EDUSP, 2017.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodoro. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SANTOS, André das Chagas. *O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): Desafios e impasses teórico-metodológicos*. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC – Campinas*. Campinas, nº 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14, nº 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHATZMANN, Marilane. *Artes de viver, artes de aprender: o ensino de História na trajetória de duas professoras de anos iniciais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 2, nº 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai./ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Didática da Educação Histórica: contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene (Orgs.). *Formação e Aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2019, v.1, p. 25, 45.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

- SCHWARTZMAN, Simon. A ciência no império. *Parc. Estrat.*, Brasília, v. 17, n. 34, jan./jun. 2012, p. 155-176.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SILVA, Marcos; Guimarães, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2016.
- SILVA, Marcos. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, Marcos A. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.
- SILVA, Marcos. Parâmetros para quem? Sobre outras histórias. *Anais do XIX Simpósio Nacional de História – ANPUH*, Belo Horizonte, jun. 1997.
- SILVA, Marcos. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. Primeira Versão, Porto Velho, v. 8, n. 121, nov. 2003.
- SILVA, Marilei Maria da. *O tempo histórico e os saberes docentes no ensino de História nos anos iniciais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- SILVA, Elvis Roberto Lima da. *Intellectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)*. Dissertação de Mestrado. (Mestre em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, p. 61-88, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- TELLES, Michele Rotta. *Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre história e ensino de História*. 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org