

*O Ensino de História na Escola Técnica: Teoria e Prática**

Pedro Paulo A. Funari

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Júlia Falivene Alves

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Na realidade
Pouca verdade
Tem o cordel da História.
No meio da linha
Quem escrevinha
Muda o que lhe convém.

"Verdadeira embolada" (Edu Lobo e Chico Buarque)

Trata da educação técnica e do ensino de História no sistema escolar público, no Estado de São Paulo, ligado à Secretaria de Ciência e Tecnologia. Discutem-se os programas curriculares introduzidos desde 1990, ressaltando-se os problemas e avanços daí decorrentes.

Introdução: os objetivos da História

Tradicionalmente, a História tem sido ensinada como ciência que se interessa, sobretudo, pelo passado, despertando, por isso mesmo, pou-

* Agradecemos aos seguintes colegas que, de diversas maneiras, permitiram a realização deste trabalho: Maria de Fátima Simões de Souza, Ana Carolina Calderón, o conjunto de professores associados a este programa, Janete Bernardo da Silva e Thomas E. Skidmore. Contamos, ainda, com o apoio institucional do CEETEPS, da Unesp, da Unicamp e da Vitae. A responsabilidade pelas idéias recai exclusivamente nos autores.

o interesse nos alunos. Nas últimas décadas, porém, novas tendências passaram a encarar esta ciência como um instrumento para se refletir como a realidade social é produzida, através do tempo e em diferentes espaços, por meio de lutas, tensões, contradições, transformações e permanências (Maier, 1984, p.86). O passado deixa, portanto, de ser algo morto, pois está na base seja do hoje, seja do amanhã.

Para isso contribui o grande educador Paulo Freire (1981, p.29), ao considerar que "fazer a história significa estar presente e não, simplesmente, estar representado". Os educadores deveriam, assim, partir da realidade vivida pelos membros da comunidade na sua praxis diária (Fernandes, 1985, p.83). Esta pedagogia crítica preocupa-se, em primeiro lugar, com a experiência do estudante como ponto de partida (Giroux, McLaren, 1986, p.234). Desta forma, a cultura material, do passado e do presente, está no próprio centro dos processos de aprendizagem. Paulo Freire ressalta que as ações quotidianas, os objetos e sua interação com os homens, estão na base da pedagogia emancipadora e, neste sentido, a cultura material, a história não oficial, a visão dos vencidos e o quotidiano constituem parte essencial da Educação (Freire, 1971; Funari, 1991). Os estudantes não são considerados como vasos vazios a serem preenchidos com fatos, mas são pensadores e agentes sociais (Shor, 1986, p.422), capazes de decifrar o mundo à sua volta (Tragtemberg, 1985, p.43).

Elizabeth Ellsworth (1989, p.316) argumentou que a pedagogia crítica pode ser um conceito enganoso. Afirma que "as relações de poder entre estudantes e professores de diferentes raças, classes e sexos são injustas. A injustiça dessas relações e a maneira como estas distorções afetam a comunicação não podem ser superadas na sala de aula, não importa o quão empenhados estejam o professor e os alunos na superação das condições que perpetuam o sofrimento". É, realmente, difícil separar a ideologia do ensino. O único meio de contrabalançar os efeitos negativos dos nossos próprios interesses e pontos de vista consiste em admitir que estamos sempre engajados (Epstein, 1983, p.28). Devemos, desta

forma, aceitar que os fatores políticos fazem parte da formulação de diferentes estratégias pedagógicas.

O ensino de História tem sido particularmente vítima da manipulação ideológica. Currículos de História têm contribuído para a formação de atitudes que tornam mais fácil, para os grupos dominantes, manipular e controlar a sociedade, graças à sua legitimação pelo estudo na escola (Anyon, 1979, p.382), Iraida Vargas e Mario Sanoja (1990, p.90) chegaram a considerar que, na Venezuela, "a História oficial é a manipulação da história". Não seria muito diverso o caso brasileiro. No entanto, podemos escapar desta tendência se "construirmos um currículo escolar que englobe a realidade da vida dos estudantes, um currículo de História que seja verdadeiro e que estabeleça liames significativos com o presente" (Collicott, 1990, p. 109).

Deixando de ser caracterizada, essencialmente, como "ciência do passado", a História deixou, também, de ser considerada detentora de verdades universais e definitivas, e de ser, conseqüentemente, ensinada como sucessão de fatos "dignos de memória", que se desencadeariam mecanicamente, em linha evolutiva, em direção ao progresso e ao aperfeiçoamento, inexorável, da humanidade (Grzybek, 1994, p.344). Os homens comuns, até então encarados como simples peões conduzidos por líderes carismáticos, os grande personagens ou heróis, passaram a ser estudados como produtores de história, e os documentos utilizados não se limitaram mais àqueles oficiais, resultado das reflexões dos dominantes. Assim, todo tipo de registro, escrito ou material, nobre ou vulgar, transforma-se em documento (Lozano, 1987, p.86).

A história não se restringe àquela contada pelo homem branco, europeu, cristão, adulto, rico e dominador. Os testemunhos quotidianos dos índios, negros, dos povos dominados, dos trabalhadores, mulheres, crianças e minorias sociais são contrapostos àqueles dos dominadores, para que se tente abarcar os múltiplos aspectos das vicissitudes históricas (Iggers, 1984, p. 195; Burke, 1989, p.3 e 4). Deixando de ser etapista e

elitista, a História constitui-se como conhecimento e praxis, a um só tempo, e prospectiva, ao propor o estudo do passado e do presente, para a ação social transformadora do porvir. Neste contexto, o estudo da História através de eixos-temáticos permite que se transite das partes para o todo e vice-versa, em constante vai-e-vem no tempo e no espaço, permitindo a compreensão da totalidade do social em suas contradições, mudanças e permanências.

O objetivo do ensino da História não visa ao conhecimento de toda a História, em todos os tempos, pretensão abstrata e ilusória do ensino tradicional. Mas, sim, deve ser capaz de levar o aluno a refletir sobre qualquer momento da história como analista crítico (Kloppenber, 1989, p.1011). Na História temática, como resultado dessas preocupações, parte-se do cotidiano do aluno para reflexões mais amplas sobre a totalidade social. O estudante deve tornar-se sujeito da História, cidadão que se reconhece no processo social e, percebendo os antagonismos, contradições e lutas, pode optar pela forma como, coletivamente, irá atuar na sociedade. Evita-se ainda, com essa abordagem, a idéia, difundida pela ideologia do "avanço inexorável da ciência", de que haja interpretações "superadas", a serem substituídas pelas mais recentes (e supostamente corretas) análises. Assim, não se trata de condenar "o mecanicismo e o determinismo econômico de um marxismo superado" (Faversani, Villalta), pois a adjetivação abundante não retira a subjetividade inevitável dos julgamentos implícitos nas expressões depreciativas usadas. O pensamento crítico prescindir desses recursos e não visa a converter o aluno à verdade ("a interpretação não superada, não mecanicista e não determinista"), mas fornecer elementos para que ele seja capaz de ter seus próprios argumentos e interpretações. Já em 1927, Aldous Huxley lembrava que "the mind is not a receptacle that can be mechanically filled. It is alive and must be nourished".

Na proposta curricular adotada, o primeiro ano visa ampliar a visão de mundo do educando; o segundo, procura desenvolver seu espírito

crítico e as técnicas de pesquisas para que, no terceiro ano, ele seja capaz de criar e recriar o tecido da História.

As escolas técnicas: um caso específico

A educação técnica é particularmente importante para o avanço econômico e social. Nos Estados Unidos, 37% dos trabalhadores passaram por escolas técnicas; no Reino Unido, 38%; na Alemanha, 67%; na Itália, 79%, e na França, 80% (Averbach, 1992, p.15). No Brasil, contudo, o ensino técnico está relegado a segundo plano. No auge do "milagre brasileiro", James A. Livingston (1976, p.513) expressava o ponto de vista tradicional: "os economistas ressaltam que uma população educada constitui um patrimônio para o país e pode elevar o produto interno bruto mais do que uma população não educada. Por outro lado, uma população inculta fornece uma mão-de-obra a um custo mais barato do que uma população que teve boa educação". Como resultado desse ponto de vista, o crescimento nas matrículas escolares foi muito lento (Plank, 1987, p.376) e as escolas técnicas, em particular, foram negligenciadas pelas autoridades. O efeito econômico deste pouco caso com a Educação pode ser observado se compararmos o Brasil e os países capitalistas desenvolvidos, em termos de PNB e população:

Países desenvolvidos = 100

Brasil	1938	1948	1960	1970	1980	1988
PNB(%)	12,0	11,3	12,1	12,7	17,5	12,1
População (%)	11,4	14,1	17,6	20,7	23,8	27,6

Fonte: Arrighi, 1991, p.45.

Isto significa que, após 50 anos, o Brasil continua a produzir cerca de 12% da produção total dos países desenvolvidos, mas nossa população aumentou 2,4 vezes! Durante o regime militar, houve grande repressão (Alencastro, 1994), Paulo Freire (1994) e a educação humanista foram perseguidos e as autoridades chegaram ao ponto de tentar retirar a História da escola de 1º grau, substituída pelos "Estudos Sociais" (Dias, 1990, p. 135). Contudo, a educação popular desenvolveu-se extra-oficialmente (La Belle, 1987), e houve tentativas de promover a educação de trabalhadores (Giroux, 1989, p.260; McLaren, 1988, p.228). Recentemente, não apenas educadores e ativistas sociais têm enfatizado a necessidade de levar adiante programas educativos de grande fôlego, como também economistas. Confederações de Indústrias e o empresariado esclarecido têm ressaltado que a economia de mercado depende do ensino técnico (Kunft, 1993).

Neste contexto, as escolas técnicas do Estado de São Paulo constituem um exemplo excepcional do que pode ser alcançado através da escola pública. Cerca de um milhão de jovens freqüentam o 2º grau no estado, sendo 300 mil em escolas privadas. As escolas públicas sofrem diversos problemas, a começar pela remuneração dos professores e pelas instalações disponíveis. As escolas técnicas ligadas à Secretaria de Ciência e Tecnologia, entretanto, estão agrupadas no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", instituição associada à Universidade Estadual Paulista, e constituem um caso à parte. No seu interior, a Vitae apoiou um programa especial para Nutrição e Alimentos, com o tema "A cultura alimentar do brasileiro", e para a Administração, com o tema "História da comunicação e dos registros de informação e conhecimento".

Em 1989, as professoras Maria de Fátima Simões de Souza e Ana Carolina Calderón, responsáveis pela disciplina de História nas 14 escolas técnicas que compunham o CEETEPS, iniciaram um processo de unificação da grade curricular da disciplina. Em 1990, um dos autores deste artigo começou a atuar como assessor para a implementação da História

temática no CEETEPS. Os principais objetivos da nova proposta consistiam na educação emancipadora — *emanzipatorische Erziehung* (Walter, 1973, p.21) — e na autodeterminação dos estudantes (Zopfl, 1979, p.90; Freitag, 1986, p. 178). Deveríamos redescobrir a capacidade de reflexão dos estudantes e promover, assim, a educação: o latim *educare*, como seu correspondente alemão *Erziehung*, significa "trazer para fora" algo que já se encontra no estudante, ou seja, sua capacidade de reflexão. O estudante, nessa proposta, é considerado como alguém que "quer saber" (cf. o latim *studeo*, "desejar"). Como não é adequado transmitir dados do professor ao estudante, se quisermos produzir seres pensantes, é necessário criar um ambiente que encoraje o pensamento crítico (Freire, 1983). Dessa forma, buscava-se mostrar que a escola técnica não tem, necessariamente, como substrato a teoria do capital humano.

Decidimos propor um programa em torno do tema "Trabalho escravo e cultura negra", com atenção especial para a escravidão, o preconceito racial, os direitos humanos e a cultura popular (Cantero, 1989, p. 131). Apenas as primeiras séries seguiram este currículo, estruturado a partir de livros paradidáticos, que deviam facilitar a passagem para a História temática:

1. Escravidão e exploração do trabalho: a escravidão como sistema

Livro paradidático utilizado: PINSKY, J. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988. 78p. (Coleção Repensando a História).

2. A resistência à escravidão.

Livros paradidáticos utilizados: MOURA, C. *Quilombos, resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1989. 84p. (Coleção Princípios, 180); MOTT, ML.D. *Submissão e resistência, a mulher na luta contra a escravidão*. São Paulo: Contexto, 1988. 86p. (Coleção Repensando a História).

3. Abolição.

Livro utilizado: MONTENEGRO, AT. *Abolição*. São Paulo: Ática, 1988. 79p. (Coleção Princípios, 127).

4. Cultura Afro-Brasileira.

Livro utilizado: MAGNANI, J.G.C *umbanda*. São Paulo: Ática, 1988. 86p. (Coleção Princípios, 34).

A introdução deste programa enfrentou alguns percalços. Os professores encontraram certa dificuldade em trabalhar com um tema, que se afastava da História factual tradicional e exigia preparação por parte dos docentes. Muitos estudantes e alguns professores não estavam preparados para tratar da etnicidade afro-brasileira. O fato de que estudantes e professores negros constituem um número muito reduzido, devido às dificuldades de acesso a essas escolas, contribui para a "invisibilidade" da cultura negra. Mais do que isso, a atenção dada aos traços culturais africanos trouxe à tona os preconceitos, o racismo e a discriminação. Como constatou, recentemente, Thomas E. Skidmore (1993, p.375): "a 'democracia racial' brasileira não existe". A experiência exigiria, portanto, reformulações.

Para o ano seguinte, quando a História temática seria estendida para as 2^{as} séries, passamos a contar com a professora Júlia Falivene Alves, cuja experiência com a história temática permitiu propor um eixo temático mais amplo e abrangente para as duas séries: o trabalho e a cultura popular. Os livros paradidáticos foram substituídos por diversos materiais, como documentos de época, artigos, vídeos, artefatos. Em parte, como resposta à insegurança dos professores quanto a uma História temática que não é ancorada na cronologia, procurou-se mesclar os temas a eixos cronológicos. Uma ênfase particular foi dada ao uso de diversos materiais didáticos, como letras de música, charges, quadrinhos, fotografias. Destaque-se o uso das técnicas de entrevista e de História oral e da análise da cultura material, na forma de pinturas, plantas, artefatos e, mesmo, escavações. A interdisciplinaridade pôde tornar-se possível, graças ao material que passou a ser oferecido aos professores. A convivência e a troca de experiências de professores com formação variada (História, mas, também, Ciências Sociais, Geografia, entre outras disciplinas) mostrou-se muito útil.

A partir de 1992, a professora Júlia F. Alves passou a ser a responsável pela disciplina, e Pedro Paulo A. Funari continuou como assessor. No decorrer desse ano, duas iniciativas foram marcantes: a interdisciplinaridade e a crítica do cotidiano. Trabalhos em conjunto com outras disciplinas passaram a ser propostos, englobando Inglês, Edificações, Educação Artística, entre outras áreas. Formulou-se, assim, um projeto integrativo em torno do estudo da catedral medieval. Também o cotidiano das comemorações históricas de 1992, como a Descoberta da América, em 1492, a Independência do Brasil, em 1822; a Semana de Arte Moderna, em 1922, e a Revolução Constitucionalista de 1932 serviram como motivo para uma análise crítica dessas datas e celebrações. Para isso, contamos com a coleção "Pátria Amada, Esquartejada", elaborada pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, composta de pôsteres e material didático de apoio. Outros eixos de discussão foram articulados em torno do Movimento pela Ética na Política, do Plebiscito sobre as Formas de Governo, da Campanha da Cidadania contra a Fome e das Eleições Gerais. Em 1993 e 1994, acrescentaram-se eixos temáticos interdisciplinares ligados às diferentes habilitações técnicas.

Após alguns anos, é possível avaliar os avanços e problemas resultantes da introdução da História temática (Funari, 1992). Os principais desafios relacionam-se com o fato de que alguns desses problemas são "ocultos" e, portanto, difíceis de superar: o preconceito racial é um bom exemplo. Os preconceitos atingem, principalmente, negros, migrantes, certas religiões minoritárias, índios, entre outros. Além disso, mesmo quando os professores estão interessados em se tornarem verdadeiros educadores, eles não têm acesso garantido à literatura específica, assim como os salários e o número de aulas às vezes dificultam seu rendimento. Alguns ainda se encontram muito apegados à História factual e cronológica. Contudo, os avanços não deixam de ser notáveis: a maioria dos professores e estudantes foi capaz de melhorar sua compreensão criativa do mundo (Williams, 1965, p.19).

A constituição de um quadro institucional de acompanhamento da introdução e da orientação da História temática mostrou-se fundamental para a ação coletiva dos professores. O apoio institucional da Vitae e sua preocupação com a educação foram fundamentais a partir de 1994. Conseqüentemente, foi possível aos professores, através da autoconsciência de sua capacidade de ação, recolherem a si mesmos e à História Essa educação para a cidadania possibilita-os que lutem por seus direitos, pelas transformações sociais, pela democracia e contra a opressão, dentro e fora da escola. E apenas o início de uma longa, mas excitante, luta por uma sociedade mais justa.

Referências bibliográficas

- ALENCASTRO, L.F. Fogueira da Inquisição continua acesa no país. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 10 abr. 1994. cad.D, p.2.
- ANYON, J Ideology and United States History textbooks. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.49, n.3, p.361-386, 1979.
- ARRIGHI, G. World income inequalities and the future of socialism. *New Left Review*, n.1 89, p. 3 9-65, 1991.
- AVERBACH, P. On socialist optimist. *New Left Review*, n.192, p.5-35, 1992.
- BURKE, P. *The Historical anthropology of early modern Italy. Essays on perception and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- CANTERO, EG. Educación y derechos humanos: consecuencias para el conocimiento de la teoría y de la práctica educativa y líneas de investigación. *Revista Española de Pedagogía*, n. 182, p. 113-136, 1989.

COLLICOTT, S.L. What history should we teach in primary schools? *History Workshop*, n.29, p. 107-110, 1990.

DIAS, IM. A situação do ensino e da pesquisa da História Medieval no Brasil. O interesse brasileiro pela Idade Média. *Revista de Ciências Históricas Universidade Portucalense*, n.5, p. 135-141, 1990.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.59, n.3, p.297-324, 1989.

EPSTEIN, E.H. Current left and right: ideology in comparative education. *Comparative Education Review*, v.11, n.1, p.3-29, 1983.

FAVERSANI, F., VILLALTA, L.C. O Tratado de Tordesilhas nos livros didáticos brasileiros. *Vértice*, n.63, p.55-62, 1994.

FEINBERG, W. Essay Review, the problem of knowledge in contemporary marxist educational thought. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.50, n.4, p.506-512, 1980.

FERNANDES, L.B. Basic Ecclesiastic Communities in Brasil. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.55, n.1, p.76-85, 1985.

FREIRE, R *Paedagogik der Unterdrueckten*. Stuttgart: Suhrkamp, 1971.

_____ The people speak their world: learning to read and write in Sao Tome and Principe. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.51, n.1, p.27-30, 1981.

_____ *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____ E preciso dizer que tudo isso aconteceu. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 maio 1994. cad.G., p.9. Mais!

- FREITAG, B. Expositora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.67, n.155, p. 172-187, jan./abr. 1986.
- FUNARI, RR A. Education through archaeology in Brazil: a bumpy but exciting road. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.43, n. 1, p. 15-16,1991.
- _____ *A História e o sentido das escolas técnicas*. São Paulo: CEETEPS/UNESP, 1992.
- GIROUX, HA. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.53, n.3, p.257-293, 1989.
- GIROUX, HA., McLAREN, P Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.56, n.3, p.213-238, 1986.
- GRZYBEK, P. Semiotics of History — historical cultural semiotics. *Semiotica*, v.98, n.3/4, p.341-356, 1994.
- HUXLEY, A. *Proper studies*. Londres: Chatto & Windus, 1927.
- IGGERS, G.G. *New directions in European historiography*, rev.ed. Middleton: Wesleyan University Press, 1984.
- KLOPPENBERG, J.T Objectivity and historicism: a century of American historical writing, *The American Historical Review*, v.94, n.4, p. 1011-1030,1989.
- KUNFT, R. Educação é a base do modelo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 2 maio 1993. p.2, Cad. de Economia.
- LA BELLE, T. J. From consciousness raising to popular education in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, v.31, n.2, p.201-217, 1987.

LIVINGSTON, J.A. Educational administration and supervision in Brazil. *International Review of Education*, v.22, n.4, p.503-513, 1976.

LOZANO, J. *El discurso histórico*. Madri: Alianza, 1987.

MAIER, F.G. Der historiker und die Texte. *Historische Zeitschrift*, v.238, n.1,p.83-94, 1984.

MCLAREN, PL. Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 58, n.2, p.213-234, 1988.

PLANK, D.N. The expansion of education: a Brazilian case study. *Comparative Education Review*, v.31, n.3, p.361-376, 1987.

SHOR, I. Equality is excellence: transforming teacher education and the learning process. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 56, n.4, p.406-426, 1986.

SKIDMORE, TE. Bi-racial U.S.A. vs. multi-racial Brazil: is the contrast still valid? *Journal of Latin American Studies*, n.25, p.373-386, 1993.

TRAGTEMBERG, M. Relações de poder na escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.20, p.40-45, 1985.

VARGAS, I., SANOJA, M. Educación y el manejo político de la historia en Venezuela. *Boletín de Antropología Americana*, n.21, p.88-101, 1990.

WALTER, H. *Emanzipatorische Erziehung: versuch Modelle emanzipatorischer Praxis*. Steinberg: Hauptschule, 1973.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. Hardmondsworth: Penguin, 1965.

ZOPFL, H. Posibilidades y límites de la educación emancipadora.
Educación, n.20, p.89-100, 1979.

Recebido em 24 de janeiro de 1995.

Pedro Paulo A. Funari, doutor em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e assessor para o ensino de História junto ao Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula de Souza" (CEETEPS) da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Júlia Falivene Alves, licenciada em Ciências Sociais, é professora do ensino público paulista, coordenadora de História no CEETEPS/Unesp e autora de livros paradidáticos.

The paper deals with vocational education and history teaching at the São Paulo State public school system under the authority of the Secretariat for Science and Technology. New History syllabuses introduced from 1990 are discussed, stressing the problems and achievements resulting from their introduction.

L'article discute l'enseignement d'Histoire auprès des écoles publiques d'Education technicienne de l'État de São Paulo, liées à la Secrétairerie de Science et Technologie. On discute aussi les programmes introduits en 1990, en particulier leurs points positifs et négatifs.

Este artículo trata de la educación técnica y de la enseñanza de Historia en las escuelas públicas del Estado de São Paulo, ligadas a la Secretaría de Ciencia y Tecnología. Los programas introducidos en el 1990 son discutidos, con especial atención para los puntos positivos y negativos.