

Ensino de história e cultura escolar:

fontes e questões metodológicas

Antonio Simplicio Neto*

Resumo:

O presente artigo trata de questões metodológicas e relacionadas às fontes quando da realização de pesquisas acerca da cultura escolar, mais especificamente no que se refere à disciplina escolar história. Tratamos fundamentalmente de dois tipos de fonte documental: 1) Registros manuscritos internos de escolas da rede estadual de São Paulo (décadas de 1960 e 1970) e 2) Relatórios de estágio dos alunos de prática de ensino de história da FEUSP (1972-79). Discutimos as práticas escolares relativas ao ensino de história durante a ditadura militar brasileira.

Palavras-chave:

ensino de história; prática escolar; cultura escolar; disciplina escolar; ditadura militar.

* Graduado em história (PUC-SP), doutor em história da educação e historiografia (FEUSP). Professor Adjunto I da Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Metodologia de Ensino.

History teaching and school culture: authority and methodological questions

Antonio Simplicio Neto

Abstract:

The present article examines some methodological questions and the sources used when the matter is school culture research, especially about History as a school discipline. We focus on two types of documental source: 1) Written records of district schools of São Paulo (in the decades of 1960 and 1970) and 2) Apprenticeship reports of Practice of History Teaching from students of FEUSP (1972-79). We also discuss the school practices related to the History teaching in the period of the Brazilian military dictatorship.

Keywords:

history teaching; school practice; school culture; school subject; military dictatorship.

1. Ao propor um exercício de análise dos afrescos pintados por Andrea Mantegna (1431-1506) no castelo dos Gonzaga, em Mântua, o historiador da arte Randolph Starn discute possíveis leituras dessas obras a partir de diferentes pontos de vista e acaba por concluir que “aquilo que se vê é aquilo que se capta” (Starn apud Hunt, 1992, p. 313). Essa conclusão, em nosso entendimento, pode servir como fio condutor para esse artigo, como veremos.

Durante a ditadura militar, ao longo de seus sucessivos governos, o ensino de história, e não só ele, recebeu um verdadeiro golpe que limitava as possibilidades de crítica ou questionamento ao poder instituído, e em seu lugar se impôs um ensino dócil, conivente, moralizante, reprodutivo, laudatório. Para tal empresa, o regime dispôs de diversos instrumentos e mecanismos, como a legislação autoritária que estabeleceu uma série de mudanças à educação, a criação de novas disciplinas escolares que descaracterizaram e diluíram o ensino de história, a repressão direta e indireta nas escolas e professores, as perseguições políticas, a censura aos meios de comunicação e o controle dos livros didáticos por meio dos diversos órgãos governamentais.

Vista assim a questão parece bastante óbvia e simples: a escola pública era boa, o ensino de história era bom, os professores eram bons. Veio a ditadura e tudo foi destruído. Outros olhares são possíveis, e é o que apresentamos neste artigo discutindo o ensino de história em sua prática em sala de aula, ensejando contribuir para a discussão acerca das fontes e encaminhamentos metodológicos, em um estudo que, apesar de se mostrar simples, não o era. O que existiu foi uma intrincada e complexa rede de acontecimentos e sujeitos, revelando uma nova perspectiva na análise do desenvolvimento dessa disciplina durante o regime militar. “*Aquilo que se vê, é aquilo que se capta*”.

2. Dando tento ao tema, optamos por investigar¹ a prática do ensino de história, discutindo a atuação de professores no cotidiano das esco-

1. Este artigo constituiu-se como um desdobramento de minha dissertação de mestrado: *O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar* (Almeida Neto, 1996).

las, relacionada às propostas curriculares oficiais, à burocracia escolar e produção didática nos anos de 1960 e 1970. A opção pela pesquisa sobre práticas na sala de aula decorre da concepção de que as mudanças ou permanências no ensino acontecem efetivamente no interior das escolas, às vezes de forma inesperada ou imperceptível às propostas oficiais. Isso não significa que não consideremos importantes os demais momentos do processo educativo para as mudanças educacionais², mas trata-se de reconhecer que, quando a porta da sala de aula se fecha atrás do professor e alunos, o tão propalado processo de ensino-aprendizagem institucionalizado ocorre, por intermédio dos conteúdos, ideias, valores, em relações pedagógicas complexas com um dinamismo peculiar.

No entanto, entendemos que esse momento tão importante e privilegiado do processo educativo tem sido analisado de forma insuficiente, já que muitos estudos, independentemente de sua qualidade intrínseca, não levam a prática de sala de aula em questão ou minimizam sua importância. Tal postura decorre, em parte, de se encarar a escola como incapaz de efetuar algum tipo de produção intelectual própria, como se fosse um mero receptáculo de ideias de uma cultura que lhe é exterior. Para Chervel,

A concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina [1990, p. 182].

Alguns questionamentos instigantes sobre essa posição de desconsideração das práticas escolares a coloca sob suspeição: Como responder ao descompasso entre os programas oficiais e a realidade escolar? Por que os alunos ao saírem da escola, ao término do curso, não necessariamente se enquadram no que era pretendido pelos objetivos oficiais? O papel das escolas limita-se à reprodução dos conteúdos? Por que a

2. Goodson alerta para a ingenuidade da proposição de que “(...) o importante é a prática em sala de aula” (1995, p. 21).

escola ensina determinados conteúdos? Por que esses conteúdos são eventualmente modificados? Quem determina os objetivos do ensino? Como os professores tomam conhecimento desses objetivos? Nenhuma dessas variáveis da vida escolar poderá ser respondida se nos restringirmos a estudar as medidas oficiais, como se fossem total e plenamente aplicadas nas escolas e estas fossem espelhos fiéis daquelas. Sobre esse aspecto, Forquin afirma que:

[...] existe uma diferença entre aquilo que é pretendido e aquilo que é ensinado realmente. Pode-se, além disso, acrescentar que aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou creem ensinar [1992, p. 32].

Não se trata de desconsiderar o chamado currículo oficial ou “currículo escrito”, como se fosse obra absolutamente exterior ao ambiente escolar. Se o fizéssemos, incidiríamos no erro de conceber a escola como mera transmissora de saberes que lhe são exteriores. Goodson aponta a importância desse “currículo pré-ativo”, argumentando que ele é uma decorrência de conflitos e discussões anteriores, o ponto culminante de um processo intenso. Lança-se, dessa forma, um novo olhar sobre as chamadas propostas oficiais, apontando para a construção de sua historicidade, caso contrário “estaríamos aceitando como ‘tradicionais’ e ‘predeterminadas’ versões de currículo que, analisadas mais detidamente, podem considerar-se como a culminação de um conflito largo e contínuo”³ (1991, p. 13). Pensar as propostas curriculares escritas sem desprezar seu processo de construção e historicidade significa estudar os conflitos de formação em seus diferentes interesses e variáveis – professores, direção, alunos, Estado, interesses corporativos. O próprio Goodson afirma que:

[...] se os teóricos do currículo, os historiadores e os sociólogos da educação ignoram substancialmente a história e a construção social do currículo, resulta mais facilmente a mistificação e a reprodução da forma e conteúdo do currículo “tradicional” [idem, p. 16].

3. Tradução livre, bem como as demais citações de original em espanhol.

Em nosso entendimento, a recuperação dessa historicidade não pode limitar-se a análise do currículo formal ou oficial, necessitando, também, da averiguação e estudo das práticas escolares, a cultura escolar, constituída, segundo Viñao Frago, por um...

[...] conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas [2006, p. 73].

... que, no entanto, como aponta enfaticamente o próprio autor, tem contado com a “[...] cegueira dos historiadores frente a realidade cotidiana das instituições docentes e práticas educativas na aula” (idem, p. 86)

Criticando a postura de desconsideração destas práticas, Nóvoa, afirma que:

[...] chegou o tempo de olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar, nomeadamente nos momentos de conflito e ruptura. O funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do quotidiano escolar, as vidas e as experiências dos alunos e professores, eis instrumentos teóricos e metodológicos [mimeografado, p. 5]

A discussão das questões anteriormente assinaladas necessita, portanto, considerarmos a existência de uma cultura escolar, o que implica pensar a escola não como corpo passivo e vazio à espera das ações e determinações exteriores, mas como produtora de uma cultura que interage e conflita com as culturas externas. O próprio Nóvoa é bastante esclarecedor sobre essa perspectiva de cultura escolar:

Historicamente, a escola foi vista como um “lugar de cultura”: primeiro numa acepção idealizada de aquisição dos conhecimentos e das normas “universais”, mais tarde numa perspectiva crítica de inculcação ideológica

e de reprodução social. Num e noutro caso ignorou-se o trabalho interno de produção de uma *cultura escolar*⁴, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior. [...] Esta linha de trabalho pode conduzir a uma reformulação do conceito de cultura escolar e a uma análise das questões educativas a partir não só das determinações externas, mas também das conflitualidades internas, abrindo novas vias para compreender que as intenções, as realidades e os resultados não formam um todo historicamente coerente [idem, p. 15-16].

Nessa perspectiva, procuramos aprofundar o entendimento sobre o ensino de história durante o regime militar no Brasil, a partir de uma visão que privilegiasse as práticas escolares, dirimindo visões que apresentam escolas indefesas ou heroicos professores reagindo bravamente às mudanças implementadas pelo Estado militarizado e avassalador da criatividade. Essas posições acabam por falsear a realidade, pois consideramos que, se por um lado a criatividade e a criticidade não foram aniquiladas, de outro alguns professores não só aceitaram as mudanças como foram entusiastas do regime autoritário que se instalava. Partimos, assim, do pressuposto que as análises que se limitam a problemáticas externas à sala de aula tendem a empobrecer o conhecimento histórico sobre o papel da escola desconsiderando conflitos inerentes às práticas da disciplina escolar.

3. A cultura escolar, segundo Viñao Frago, ainda aparece como uma “caixa-preta cujo conhecimento apresenta sérios problemas teóricos, metodológicos e de fontes” (2006, p. 86), embora constata-se aumento do número de estudos. É sobre esses dois últimos aspectos que nos detemos neste artigo, pois, se as possibilidades de pesquisa⁵ são várias, as limitações são equivalentes, dadas a pouca documentação disponível nas

4. Grifo do original.

5. Entre os elementos mais visíveis da cultura escolar a serem pesquisados, apontados por Viñao Frago, estão: os atores, representações mentais, discursos, aspectos organizativos-institucionais e cultura material (2006, p. 59-60).

instituições escolares e as dificuldades para localizá-la. Como lembra Vidal, chamando a atenção para a escassez de fontes e o descuido com a memória documental das escolas, a preservação de fontes como exercícios, cadernos, provas, diários e cartazes ampliaria as possibilidades de investigação (2005, p. 64).

Quando da realização de nossa pesquisa acerca do ensino de história, deparamo-nos com esse fato, pois é praxe nas escolas da rede pública e privada de ensino, salvo raras exceções, o descarte de qualquer documentação considerada velha. Numa das escolas da rede estadual de São Paulo que pesquisamos, a documentação antiga é arquivada numa sala que recebe o sugestivo nome de “poço” e, segundo informações da secretaria dessa unidade escolar, as escolas são obrigadas a guardar apenas documentos de até cinco anos precedentes, com exceção dos referentes à vida escolar do aluno e funcional dos professores.

Apesar da precariedade dos arquivos escolares, localizamos e utilizamos, quando de nossa pesquisa, registros manuscritos internos de escolas: livro de atas de reuniões pedagógicas, livros de registros de comemorações cívicas, livro de termos de visitas (supervisão), livros de ponto, livros de ocorrências de alunos, livro de comunicados e diários de classe, documentos que forneceram importantes dados acerca da temática proposta coadunando-se a outro material que se apresentou como especialmente rico em informações e inusitado pelo seu ineditismo como fonte documental. Refiro-me aos relatórios de estágios⁶ dos alunos de prática de ensino de história da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) supervisionados pela professora Elza Nadai, do período de 1972, quando passou a lecionar nessa faculdade, até 1979.

4. No escopo desse artigo, consideramos importante tecer algumas considerações acerca das limitações e soluções metodológicas envolvidas na utilização das referidas fontes – registros escolares manuscritos e os

6. Para a referida pesquisa, também utilizamos relatos orais de professores de história que atuaram no período militar, livros didáticos de história e educação moral e cívica, bem como documentação legal ou oficial, que não serão discutidos no âmbito desse artigo.

relatórios de estágio de prática de ensino de história – dado o fato de serem pouco ou nada utilizadas devido à sua escassez e por carregarem a marca do “meramente burocrático”, supostamente pouco contribuindo para ampliar o conhecimento da cultura escolar.

Com relação aos registros escolares manuscritos, a maior limitação foi decorrente da, já mencionada, não preservação desses documentos ou de sua existência de forma esparsa, devido, principalmente, à incineração periódica de documentos, prática rotineira nas escolas. Em geral, os que são localizados estão em péssimo estado de conservação. Dessa forma, trata-se de documentação não serial, apresentando-se com diversas lacunas.

Essa documentação foi pesquisada nas escolas públicas estaduais Professor João Solimeo e Professor Jácomo Stávale, localizadas nos bairros Brasilândia e Freguesia do Ó, respectivamente. A escola Professor João Solimeo foi inaugurada há aproximadamente quarenta anos e sempre atendeu a uma população formada basicamente por filhos de trabalhadores do próprio bairro, da região periférica da cidade. A escola Professor Jácomo Stávale, cinquenta anos de existência, atendia principalmente a uma população de classe média, média baixa, do bairro e arredores, sendo considerada durante muitos anos uma escola modelo da região, contando com boa infraestrutura, como quadras, estádio, laboratórios de física e química, sala ambiente para artes e biblioteca. Essas escolas foram selecionadas por serem referências de “boa escola” em seus respectivos bairros até os dias de hoje e por nela terem lecionado dois dos professores entrevistados, além de também serem citadas em alguns relatórios de estágio. Deve ser lembrado, ainda, que nessas escolas foi franqueado, pela direção, o livre acesso a toda documentação existente, facilitando a pesquisa e, de certa forma, definindo a escolha.

Nessas escolas foram localizados e analisados os seguintes documentos⁷:

7. Os referidos documentos encontram-se arquivados nas respectivas escolas.

EEPSG “Professor João Solimeo”

- a. Livro de atas de datas cívicas (1963/1964)
- b. Livro de termos de visitas de supervisores (1972 a 1975)
- c. Livros de atas de reuniões pedagógicas (1963 a 1968 e 1970 a 1973)

EEPSG “Professor Jácomo Stávale”

- a. Livro de atas de reunião de área (1969)
- b. Livro de atas de reuniões do centro cívico (1971)
- c. Livro de escala de hasteamento e arreamento da bandeira nacional (1971 à 1976)
- d. Pasta (sem denominação específica) contendo relatórios de atuação da direção (1970)
- e. Pasta de ofícios emitidos pela escola (1964 a 1975)
- f. Livro de ocorrências disciplinares (1972)
- g. Livro de atas de reuniões de professores (1958 a 1959, 1972 e 1976 a 1978)
- h. Livro de termos de visitas da Inspeção de Ensino (1974 à 1977)
- i. Livro de atas de reuniões pedagógicas (1974)
- j. Livro de reuniões administrativas (1979)

Além da descontinuidade da documentação, é preciso considerar que são registros de carácter burocrático, sendo assim tratados pela equipe escolar, dada sua função essencialmente administrativa dentro da estrutura do ensino. Temos, então, que um livro de atas de uma reunião pedagógica muito raramente traz as discussões travadas entre os professores e a direção, limitando-se a registrar apenas o relato final sugerindo um aparente consenso; ou ainda, um diário de classe que foi preenchido para cumprir uma formalidade, muitas vezes não corresponde ao que de fato foi trabalhado em sala de aula. Devemos considerar assim que a “voz” predominante nas atas e livros de registros é a da direção do estabelecimento, e, em alguns casos devido às circunstâncias, aparece em perfeita sintonia com a hierarquia da estrutura institucional e com o poder estabelecido.

A “voz” dos professores, na maioria das vezes, aparece como submissa e concordante com aquilo que a direção ordena. Dessa forma, o que observamos são grandes silêncios, indeterminação dos sujeitos dos discursos ou “vozes” em aparente unanimidade, como nos exemplos: “Por sugestão de alguns professores ficou decidido...”, “Na opinião da maioria dos professores...”, “Por sugestão unânime dos presentes...”, “Foi feita menção...”. Assim, esse tipo de documentação que supostamente poderia conter informações mais precisas sobre o cotidiano das escolas, acaba por representar quase que exclusivamente os setores de maior poder na hierarquia escolar. No entanto, uma leitura mais acurada deixa entrever algumas contradições, quer em relação ao corpo docente, quer em relação à estrutura hierárquica.

No dia 6 de abril de 1964, por exemplo, no Colégio Estadual de Vila Brasilândia, mais tarde EEPSPG Prof. João Solimeo, o diretor do estabelecimento, à época o próprio professor Solimeo, sugeriu em reunião pedagógica que se lavrasse em ata um...

[...] voto de louvor ao Exmo. Senhor Governador Ademar Pereira de Barros, pela sua atuação no movimento revolucionário, que teve lugar em nossa terra... quando, graças à clarividência de autênticos brasileiros e a justa revolta do nosso ordeiro e sofrido povo, culminou com a vitória de todos aqueles que jamais querem ver varrida da nossa própria casa a “*Liberdade*”. Liberdade de *educar*, criar a própria família e *pensar*⁸, e não ter que ser transformado num simples e vil instrumento mecânico nas mãos de uns poucos manipuladores múmias humanas [Ata R.Pe.⁹, Prof.J.Solimeo, 6/4/1964].

Também no Colégio Estadual e Normal Escola Professor Jácomo Stávale em 1969, a diretora solicitou “[...] a obstrução de opiniões pessoais sobre política, religião, ou raça”, alertando que “O J.S. sempre foi

8. Os referidos documentos encontram-se arquivados nas respectivas escolas.

9. Adotei como critério de referência aos documentos das escolas, a abreviatura: “Ata R.Pe.” para ata de reunião pedagógica, “Ata R.Ar.” para ata de reunião de área, “Pasta Of.” para pasta de ofícios, “Livro R.Adm.” para ata de reuniões administrativas etc.

foco de atenção da Inspeção” (Ata R.Ar., Prof.J.Stávale, 12/3/1969). No mesmo colégio, em 1970, a então diretora do Curso Primário Anexo, Maria Aparecida Rossi, respondendo ao Comunicado 1/70 (D.O. 31/2/1970) afirmou que “[...] não existe servidores, sob a minha subordinação, que tenham sofrido suspensão dos direitos políticos ou cassação de mandato eletivo Federal, Estadual ou Municipal” (Pasta Of., Prof.J.Stávale, Ofício 2/70 de 3/2/1970) Já em 1975, o então diretor desse colégio, que comparecera em reunião no 5º Departamento de Ensino Secundário e Normal (DESN) com outros diretores e o delegado de ensino, relatou que este último determinou o cumprimento de várias normas a serem seguidas, entre elas a de...

3) Dissolverem-se grupos que dentro da Unidade Escolar não comunguem com as mesmas ideias; 4) A não permissão de abaixo-assinados, sejam de que espécie forem, sendo que a hierarquia deverá se rigorosamente respeitada [Ata R.Pe., Prof.J.Stávale, 15/8/1975].

Ainda na escola Prof. João Solimeo, em 1972, “[...] a supervisora lembra a cobrança da direção junto aos professores dos documentos: Atestado Ideológico (Departamento de Ordem Política e Social – DOPS), Folha de Antecedentes Criminais e Folha Corrida (Justiça)” (Livro T.V.Sup., Prof.J.Solimeo, 17/4/1972). Ao lado das expressões DOPS e Justiça, alguém, provavelmente da direção por ter acesso ao livro, grafou a lápis, como que para não se esquecer ou para se certificar dos locais onde providenciar a documentação exigida por ordem superior e lembrada pela supervisora.

O estabelecimento dessas normas e a exigência de seu cumprimento pelos diretores indicam como se estruturava o poder para regular os diversos procedimentos da vida escolar, particularmente no que se refere às manifestações de opinião sobre a vida política do país, com o objetivo evidente de cercar qualquer tipo de postura e possíveis ações contrárias ao regime.

Nosso trabalho consistiu em identificar os sujeitos (indivíduo ou grupo) das diversas “vozes” presentes nos documentos, suas manifes-

tações, silêncios e, na medida do possível, em que circunstâncias foram produzidos e por que foram assim registrados. Tal postura nos revelou, por exemplo, que a unanimidade era apenas aparente, sendo possível observar situações de discordância e conflito, como quando das comemorações da Semana da Pátria de 1971, em que o então diretor do colégio Professor Jácomo Stávale, professor José Mário Pires Azanha, lembrou que as festividades “[...] não poderão fugir ao esquema proposto pela legislação em vigor [...]” e que o Centro Cívico Escolar foi “[...] criado por uma imposição legal”. Tais colocações deixam entrever não uma vontade do diretor, mas uma certa impossibilidade de se discordar da imposição legal vigente sem, contudo, deixar subentendido que está obedecendo a uma determinação exterior à escola.

Percebemos ainda, que os silêncios nem sempre se apresentaram como fruto de uma imposição da hierarquia ou do regime ditatorial, mas como uma postura voluntária, seja por concordância com as determinações das estruturas vigentes, seja por comodismo ou aparente alienação. Tal situação é identificável, por exemplo, na irônica situação que precedeu a comemoração, em 1964, da proclamação da República no colégio Professor João Solimeo. O 15 de novembro cairia num domingo, e o professor de educação artística “apoiado pelos demais colegas”, solicitou à direção que transferisse a comemoração, alegando que “[...] quanto ao patriotismo, era muito relativo, porque há muitas formas, talvez mais sinceras e eficientes, para demonstrar o verdadeiro sentimento cívico e patriótico”, com o que aquiesceu o diretor, desde que não houvesse uma obrigatoriedade legal de realização da cerimônia na data correta. Dessa forma, procuramos identificar os diversos conflitos e divergências internos às escolas, presentes nessa documentação ainda que registrados de forma furtiva, para o necessário cotejamento com as demais fontes de pesquisa.

No que se refere às questões pedagógicas, propriamente ditas, e ao ensino de história, mais especificamente, essas fontes também são bastante reveladoras das questões relativas à organização curricular, tendo em vista os índices de reprovação. Na escola Professor João Solimeo, localizada em um bairro periférico, como já foi dito, cuja população

era formada em sua maioria por trabalhadores, foi decidido quanto à avaliação que “[...] devido ao meio, deve-se fazer o maior possível de variáveis... não comparando com o aluno padrão”. Tal medida não representaria, no entender da direção, um problema para a “[...] formação do aluno, que de acordo com o nível do bairro, não será a intelectualização, mas sim dirigida para o trabalho” (Ata R.Pe., Prof.J.Solimeo, 2/3/1970). Percebe-se que os professores eram chamados a colaborar com uma política educacional que visava escolarizar os alunos trabalhadores sem, contudo, capacitá-lo para outras formas de atuação, fossem elas sociais, culturais ou políticas. Em plena consonância com o regime, o diretor dessa escola sintetizou em uma reunião pedagógica o pensamento educacional em voga no momento:

A política do governo federal é o ensino prático. Dar-se-á a prática e depois a análise do resultado. Transformar o Brasil em um país de técnicos [...]. Como nosso bairro é essencialmente proletário devemos adotar o ensino prático [Ata R.Pe., Prof.J.Solimeo, 10/8/1970].

Com relação ao ensino de história, raras são as referências. Nas atas consultadas, entre 1966 e 1978, aparecem apenas três referências. Numa delas sugere-se a criação de um painel com um mapa-múndi para salientar os fatos que acontecem no mundo (Ata R.Pr., Prof.J.Stávale, 20/3/1966). Noutra, o professor de história sugere que a disciplina deveria “[...] contribuir para a formação do adolescente, através de atitudes de comportamento – Ensinar a estudar – despertar gosto pelo estudo, leitura e pesquisa” (Ata R.Ar., Prof.J.Stávale, 23/8/1971). Apenas em 1978, aparece alguma reflexão sobre o assunto:

[...] após troca de ideias, os professores consideraram que dificilmente se poderia desenvolver um curso razoável, a nível de conteúdo e aprendizagem, propondo-se como programa toda a História Geral. [...] Os objetivos do curso de História não deverão ter caráter essencialmente “quantitativo”, em termos de conteúdo, procurou-se, assim, selecionar conteúdos significativos que permitissem uma compreensão do “processo” histórico [Ata R.Pr., Prof.J.Stávale, 23/2/1978].

Quase um ano depois, em 1979, numa reunião da área de humanas¹⁰ – história, geografia, estudos sociais, EMC e OSPB – do mesmo colégio, o ensino de história aparece com maior destaque. É como se os participantes houvessem descoberto alguma importância inaudita nessa disciplina:

Inicialmente os professores se colocaram quanto ao conteúdo com que trabalham e as dificuldades que encontram. Trocaram ideias sobre a natureza de suas disciplinas, ...o material utilizado, a reação dos alunos. [...] Por este caminho [a utilização de textos] mostrar à classe e tornar o assunto mais interessante. [...] Diante de um impasse é preciso parar e mudar. Os assuntos que [dois professores] escolheram, cortou a sequência da História [a dos programas e livros didáticos], para atender ao interesse dos alunos – o que importa é que o aluno aprenda. Lembrou então que o aluno cansado, que já trabalhou o dia inteiro, não tem condições de se interessar por um assunto desligado e longe de suas percepções. [...] Sempre relacionando os assuntos com os problemas do Brasil atual. [...] O importante não é bem o conteúdo que se trabalha, mas as relações que se estabelece, a fundamentação das ideias, a troca de ideias entre os alunos. [...] É preciso não levar o assunto pronto aos alunos [Livro R.Ad., Prof.J.Stávale, 18/9/1979].

Chama a atenção a preocupação com a disciplina história, evidenciando certo descontentamento com o trabalho que vinha sendo desenvolvido e ao mesmo tempo uma disposição dos professores, ou ao menos de parte deles, de implementar mudanças. Passaram a se discutir o tipo de conteúdo dado, a importância da qualidade em detrimento da quantidade, as dificuldades do processo de ensino, a preocupação com o aluno como participante desse processo, a distância entre os conteúdos e a realidade, em especial dos alunos trabalhadores, que geralmente frequentavam o período noturno e apresentavam maiores dificuldades, para as quais o professor não tinha formação específica. Propunha-se, então, um ensino voltado para esta realidade, mais próximo do aluno,

10. Denominação dada pela própria escola.

que pudesse ser mais interessante, através do qual se estabelecesse uma relação entre passado e presente.

É verdade que propostas não necessariamente significariam mudanças efetivas na prática. Muitas propostas não foram levadas a cabo e muitas vezes ficaram no território da retórica, como verificamos no cruzamento com outras fontes. Não era incomum criticar o ensino distante do aluno e na prática continuar trabalhando com os mesmos conteúdos e da mesma forma. Outras vezes trabalhava-se com os mesmos conteúdos travestidos em técnicas e métodos inovadores. De qualquer forma, deve ser destacado o momento, final da década de 1970, em que o ensino de história passou a ser objeto de reflexão dos próprios professores, como um despertar dos professores sobre o caráter e o significado dessa disciplina.

5. Junto a Faculdade de Educação da USP foram pesquisados, aproximadamente, quarenta avaliações do curso (1977) e quatrocentos relatórios de estágio (entre 1972 e 1979)¹¹ de prática de ensino de história sob a responsabilidade da professora Elza Nadai, realizados em escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares. Desse montante foram efetivamente utilizados quarenta relatórios e dez avaliações de curso referentes a 38 escolas públicas estaduais da região metropolitana de São Paulo¹², de cursos de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio),

11. Os relatórios de estágio dos alunos da prof^a. Elza Nadai, de 1972 até 1994 (quando veio a falecer), encontram-se no Laboratório de Ciências Humanas da FEUSP, onde foram arquivados após leitura, seleção e organização realizada para minha dissertação de mestrado.

12. Para a pesquisa foram utilizados documentos e informações constantes nos relatórios dos estagiários sobre as seguintes escolas da grande São Paulo: CE Taboão da Serra, CE de Quitaúna, CE Prof. Francisco da Costa Guedes, CE Domingos Faustino Sarmiento, CE Mlle. Perillier, CE e Normal Antonio Raposo Tavares, CE José Maria Reis, CE Prof. Antônio Alves Cruz, CE Prof. Gabriel Ortiz, CE Pe. Manuel de Paiva, CE do Tucuruvi, Colégio Pedro II, GE Jardim Bonfiglioli, GE de Vila Marieta, GE Izar Leiner, Grupo Escolar e GE Dr. Edmundo de Carvalho, Instituto de Educação Estadual Virgília Rodrigues de C. Pinto, GESC Quintino Bocaiúva, Instituto Estadual de Educação Prof. Alberto Levy, IIE Antônio Firmino de Proença, Unidade Integrada de 1º Grau Alberto Kenworthy, EEPSP José Oscar de Abreu Sampaio, EEPSP Senador Felinto Miller, EEPG Napoleão de Carvalho

séries e turnos diferentes, já que muitos alunos do curso de licenciatura faziam estágio com mais de um professor ou em diferentes séries.

Essa documentação caracteriza-se por apresentar relatórios com grande semelhança, constando dados muito parecidos tratados de maneira muito formal, provavelmente em decorrência de apresentarem certa padronização de registro exigida pela professora do curso. Além disso, alguns alunos acabavam fazendo registros pouco consistentes ou rigorosos, provavelmente pela pouca experiência de alguns, obrigatoriedade de se seguir certo padrão ou, simplesmente, falta de empenho daqueles que viam os estágios apenas como exigência burocrática do curso em vez de uma oportunidade objetiva de observação, crítica e aprendizado. Tal circunstância demandou um trabalho de verdadeira garimpagem daquilo que de fato fosse relevante para a pesquisa.

Devemos considerar, ainda, que, embora sejam um tanto quanto formais em sua apresentação e tipo de registro e até certo ponto padronizados em seu formato – o que poderia limitar a fidedignidade das observações em sala de aula –, estes relatos trazem contribuições significativas sobre a prática dos professores pelos depoimentos que eles registram sobre os vários aspectos da vida escolar: alunos, direção, livro didático, processo educativo, dinâmicas de funcionamento, rotina, procedimentos. Também há depoimentos de alunos e da direção, inclusive sobre a estrutura hierárquica a que estavam todos submetidos na escola. Aparecem implícitas as posições do Estado, da professora de prática de ensino da FEUSP e a do próprio aluno estagiário, que variava entre uma atitude mais complacente com aquilo que observava e outra bastante crítica.

Nesses relatórios também estão presentes as observações dos diversos grupos colhidas ao longo do estágio. Alguns dados surgem de maneira informal, como o de um bate-papo com alunos da escola onde

Freire, EEPSP Luís Elias Attiê, EEPSP Plínio Barreto, EEPG Marechal Floriano, EEPG Lasar Segall, EEPG Brasília Machado, EEPG Almirante Barroso, EEPSP Major Ercy, EEPG Erasmo Braga, EEPG Ministro Costa Manso, EEPSP Cel. Bonifácio de Carvalho, EEPSP Maria José, EEPSP Afrânio Peixoto, EEPSP Prof. Jácomo Stávale e EEPSP Prof. João Solimeo.

foi realizado o estágio, outros de maneira mais formal, através de uma entrevista com perguntas definidas, geralmente as que eram feitas com alguns diretores. Também verificamos registros que, embora relatados na primeira pessoa, apresentam o pensamento do diretor ou do professor. Às vezes as observações se misturam ou aparecem como um discurso claramente inventado, criado por aquele aluno que sequer fez estágio e, como forma de cumprir uma formalidade, redigiu uma suposta observação, esvaziando-se de sentido para nossa pesquisa. No entanto, esse vazio é muitas vezes superado pela riqueza de detalhes que alguns alunos imprimem em seus relatórios, chegando a anexar modelos de avaliação e exercícios, planejamentos, entrevistas.

Os estagiários são observadores que estabelecem relações ambíguas com os professores. Há, por exemplo, mudanças nas atitudes dos professores quando da presença do estagiário na classe. Entretanto o estagiário parece ter mais proximidade com os alunos, que o consideram, muitas vezes, como um cúmplice, pois sabem que ele acaba sendo um avaliador do professor. Tais características imprimem aos relatórios uma qualidade especial como documento de pesquisa. Diferentemente das demais fontes utilizadas, essa apresenta uma informalidade advinda de um olhar mais desprezioso do observador, contando com relativa neutralidade em relação ao objeto observado e, até mesmo, certa objetividade pelo cumprimento de uma tarefa obrigatória para o curso de licenciatura.

Com relação ao momento político do país, é notória a ausência de informações. Apenas dois alunos estagiários, entre 1972 e 1979, fizeram, de forma muito velada, alguma referência. Um dos alunos afirmou que determinado professor com quem estagiou lecionava de forma ruim talvez para não arrumar complicação, por não ser “conveniente, pelo perigo” da abordagem de conceitos ou situações “comprometedoras” (Relatório P.E.H.¹³, 1977). Outro, que não se identificou, numa avaliação de curso em 1977 opinou:

13. Adotei como critério de referência aos relatórios de estágio, a abreviatura relatório ou avaliação “P.E.H.”, referindo-me à disciplina prática de ensino de história.

O ensino brasileiro está imbuído de um grande autoritarismo. Autoritarismo talvez reflexo da situação em que se vive. Sentimos este autoritarismo em todos os cantos. [...] Na maioria das vezes existe uma reprodução disto em sala de aula. Este autoritarismo paternalista retira do indivíduo a sua capacidade de ir criando a sua própria responsabilidade. [...] O meu espanto foi grande quando percebi que também aqui [FEUSP] o ranço do autoritarismo estava presente [Avaliação P.E.H., 1977].

Os relatórios eram padronizados, havia uma “guia para observação” do estágio que vinha acompanhada (em 1972 e 1973) de uma entrevista a ser feita com o diretor do estabelecimento sobre a lei 5.692/71. Nas palavras de uma estagiária, o diretor da escola Taboão da Serra “[...] foi bastante evasivo, apontando o fato de que sua implementação não seria imediata, dadas faltas de condições materiais e humanas nas escolas, a emergência do fato e a falta de regulamentação complementar” (Relatório P.E.H., 1972). Já para o diretor da escola Professor Francisco da Costa Guedes, com a nova LDB, “[...] a área de ciências humanas está iniciando uma pesquisa por intermédio de uma ficha socioeconômico-social, para fazer o levantamento da clientela” (Relatório P.E.H., 1972). Podemos perceber que pouco ou nada de substancial era pronunciado sobre as mudanças em curso na política e na educação.

Os estagiários, no entanto, demonstrando especial sensibilidade, captavam o clima de autoritarismo existente nas escolas e internalizado por funcionários, particularmente os da direção. Sobre a escola Pe. Manoel de Paiva foi relatado:

O ambiente é tenso, a fiscalização excessiva, os alunos tratados raramente pelos funcionários, do servente à diretora. Por qualquer motivo impede-se alguém de assistir aula e até mesmo de entrar na escola. [...] Por outro lado, uma certa desorganização possibilitava atitudes isoladas como a da servente que se negava obstinadamente a abrir a sala de aula para a 8ª série [Relatório P.E.H., 1976].

Nota ainda que este autoritarismo acabava por interferir nas atividades pedagógicas, já que naquela escola “[...] não se faz debate em semicírculo e é proibido tirar as carteiras do lugar”. E mesmo numa escola definida pelo estagiário como amistosa, prestativa e disponível, como a Plínio Barreto, os funcionários “[...] mostraram-se reticentes no tocante a especificações técnicas e a detalhes sobre a obra educativa que empreendem. Parecem um tanto evasivos em exibir planos de trabalho e material escrito” (Relatório P.E.H., 1976).

No tocante ao ensino de história, propriamente dito, os relatórios trazem uma riqueza maior de informações, ampliando a visão sobre a cultura escolar. Em relatório de estágio feito na escola Senador Felinto Müller, uma aluna estagiária observou o problema da formação do professor¹⁴ como elemento relevante, embora não determinante, para as questões das práticas de ensino. No seu entender este...

[...] particular, por si só, não seria suficiente para explicar as suas carências didáticas, a inexistência de qualquer planejamento, a indefinição quanto aos objetivos a alcançar, a não utilização de nenhum dos poucos recursos didáticos existentes na escola, enfim a sua completa desatualização e despreparo e, pode-se dizer, até mesmo o seu completo desconhecimento e desinteresse da área e afins [Relatório P.E.H., 1975].

Também nos relatórios observam-se registros referentes às práticas docentes, conteúdos e métodos adotados. Na escola Maria José, o estagiário registrou: “Embora a professora faça constar ‘estudo dirigido’ em seu planejamento, ao ser inquirida sobre essa metodologia, afirmou: ‘Nem sei o que é’” (Relatório P.E.H., 1977).

Os relatórios de estágio explicitam alguns momentos de crise. Uma estagiária da escola Professor Jácomo Stávale, em 1979, relata:

14. Com a ausência de concurso público para efetivação docente durante 1971-78, a ampliação da rede fez-se utilizando docentes em situação de contratos precários, os ACTs (admitido em caráter temporário). Além disso, muitos professores não possuíam habilitação específica em história.

Em conversa com o professor (de história) pude observar toda uma desilusão a respeito do ensino. Leciona desde a década de 40, acredita firmemente que ser professor é virtude inata, não se aprende através de técnicas. Disse-me que já utilizou vários métodos para lecionar e atualmente utiliza aquele que a classe merece, isto é, aulas expositivas, pois não têm [os alunos] nível para outra coisa [Relatório P.E.H., 1979].

A professora de história da EEPSP Major Arcy mostrava-se indignada em 1977, após 25 anos de magistério, quando disse para a aluna estagiária, que...

[...] tinha 6 alunos sem qualquer possibilidade de passar em história e foram por ela reprovados; foi feito, então, um Conselho de Classe e constatou-se que os mesmos eram bons em português e matemática e chegou-se a conclusão que não deveriam ser reprovados por causa da matéria história. Diante disso, a professora tomou a decisão de ter como princípio o seguinte: todo aluno tem conceito C como avaliação mínima, ou seja, todos os alunos no começo do ano já passaram, a não ser que ocorram exceções como um aluno que nunca assista às aulas, não faça as provas, não tenha livro, nem caderno [Relatório P.E.H., 1977].

Alguns professores de história não aceitavam a ideia de outro professor cursar três anos de faculdade e entrar na seara alheia, como era o caso dos professores de estudos sociais que podiam lecionar história e geografia após cursar licenciatura curta. A professora de história, formada pela PUC de Campinas, da Escola Luís Elias Attiê, é um exemplo deste pensamento. Segundo a estagiária da FEUSP, que frequentou suas aulas, ela estava...

[...] pondo em dúvida a finalidade do ensino de história, ou a ampliação de conhecimento da história. Um dos principais motivos apresentados a esse pessimismo se coloca no nível do curso de estudos sociais e da fácil penetração destes elementos que concluíram o curso, na área de trabalho de historiador e do geógrafo. [...] A professora acredita que o professor de história será visto

num futuro bem próximo como uma figura literária que se expressa naquilo que o mundo julga ter todo o saber e que só isto basta para que na sociedade se reconheça seu valor [Relatório P.E.H., 1975].

Essa desilusão em relação ao ensino de história acabava por atingir até os estagiários, como se constata em uma avaliação do curso de prática de ensino de história, em 1977, na qual uma aluna registrou que o “[...] estágio que deveria complementar a formação teórica foi drástico, devido à realidade existente de maneira geral nas escolas de 1º e 2º graus: péssimos professores, material didático muito pobre e outros problemas...” (Avaliação, P.E.H., 1977). O estupor aumenta diante das agudas observações feitas pelos professores. Afirma a estagiária que na escola Felinto Müller, em 1975:

O professor não me permitiu verificar o seu plano de aula, já que ele não o faz. Como me afirmou, o tempo que ele leciona, já o permite dar aulas sem nenhuma preparação, porque ele domina a matéria, ou seja, o conteúdo e as estratégias utilizadas são sempre as mesmas. E mesmo porque, o número de aulas que dá, o deixa sem condições de estudar ou fazer qualquer planejamento. Outro problema é o nível social e intelectual [dos alunos] que é muito baixo, e que de certa forma não exige muito dele como professor [Relatório R.P.H., 1975].

Alguns estagiários procuraram registrar também as impressões dos alunos. Em 1975, uma aluna da 8ª série da escola Felinto Müller, afirmou que:

[...] o professor é muito bacana, mas nas aulas dele ninguém entende; ele corre, enrola, fala de Deus, escreve na lousa; assim ele está falando de Egito, ele escreve “Egito” na lousa e começa a falar, fala de tudo sobre o Egito. A gente anota, mas na prova a gente não entende nada do que ele pergunta. [...] Ele diz que se der uma prova a gente vai colar mesmo, então já consulta direto [...] Eu não entendi nada do curso de história até agora [Relatório P.E.H., 1975].

Na mesma escola, observa a estagiária que...

[...] falando com eles [os alunos] muitos se mostraram desinteressados pela história. Só o fazem porque são obrigados. Em geral o conceito que tem de história é um amontoado de datas e nomes que em geral não lhes significa nada. Para que servem, e o que vão fazer com isso? Nada. Além do que matéria é decorativa. Preferem a matemática, por exemplo, que pelo menos desenvolve o raciocínio [Relatório P.E.H., 1975].

Outra estagiária, dois anos antes, no Instituto Estadual de Educação Prof. Alberto Levy, afirmou que...

[...] as problemáticas centrais da professora estariam na má utilização dos métodos didáticos, a falta de interesse maior em motivar os alunos e a não renovação constante de seus conceitos sobre o ensino de história. A indisciplina das classes seria um evidente sintoma de sua própria acomodação, apatia, vantagens e privilégios adquiridos pelos anos de magistério. Todos esses sintomas foram captados pelos alunos, que a criticavam muito por isso [Relatório P.E.H., 1973].

Em meio a professores de história descontentes com o trabalho, tipo de ensino, condições gerais da educação escolar, os alunos percebiam ou somente sentiam a debilidade do ensino e respondiam com indisciplina, apatia, descaso ou indiferença. Essa situação de conflito acabava por repercutir no próprio nível da aula e demais instâncias da educação, pois envolvia, além do professor e aluno, os pais, a direção, supervisão, criando de um lado uma situação propícia para críticas de convicções e crenças e, por outro, um campo fértil para mudanças e reformulação de conceitos, métodos e, evidentemente, práticas.

Alguns relatórios registraram momentos dessa busca, na execução de novas propostas, como na escola Plínio Barreto:

Segundo o professor contatado, ano após ano vem tentando modificar seu modo de aula. Já procurou, por exemplo, pedir aos alunos que apenas acom-

panhassem as explicações, fazendo uma ou outra anotação, mas os resultados não foram satisfatórios. Em outra oportunidade, optou pela adoção do livro didático, mas pessoalmente, sentiu-se muito preso a ele e obcecado por vencer o conteúdo. [...] Atualmente, deixou em aberto o uso do livro didático. Cada qual utiliza aquele que tem à mão. Elaborou esquemas para as aulas, coloca-os na lousa para que os alunos copiem e, a seguir, o professor desenvolve esses esquemas. Segundo ele, os alunos têm obtido melhor aproveitamento, mas reconhece que esta, ainda, não é a fórmula ideal de ministrar uma boa aula de história [Relatório P.E.H., 1976].

Diversas são as críticas, presentes nos relatórios, ao chamado ensino tradicional “adotado pela maioria dos professores”, conceituado como “mal interpretado”, “desvinculado da realidade”, “nível de almanaque” em oposição a uma, mal definida, visão “mais séria”, “nova”, “mais voltada para a realidade do aluno”, “crítica”, “despertadora da consciência crítica”, “dinâmica”, “interessante” e “não decorativa”.

Também em relação ao material didático, particularmente o livro, observa-se a opção por formas alternativas ao tradicionalmente utilizado. Alguns relatórios trazem registrados os diferentes usos dos livros didáticos, tanto por professores como por alunos. Alguns utilizavam fotocópia de jornais ou revistas, reprodução de textos de outros livros e autores e até a simples troca por livros de conteúdos considerados mais críticos, como o *História da riqueza do homem*, Leo Huberman ou *São Paulo 1975: crescimento e pobreza*, editado pela CEBRAP, com base em estudo realizado para a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, com artigos de, entre outros, Fernando Henrique Cardoso, José Álvaro Moisés, Lúcio Kowarick e Paul Singer. Alguns professores utilizavam outros livros além do adotado para a classe, implicando, pelo menos, mais de uma visão sobre o conteúdo proposto, como é o caso do professor do G.E. Isar Leiner (Relatório P.E.H., 1972) que, segundo a estagiária, usava livros de Sérgio Buarque de Holanda, Lauro de Oliveira Lima, Caio Prado Jr., coleções da editora Abril e livros de metodologia e dinâmica de grupo. Nesse caso, o aluno não utilizava livro, mas textos avulsos. Alguns professores adotavam um livro e trabalhavam outros

conteúdos que não os do adotado, como o professor do CE Domingos Faustino Sarmiento (Relatório P.E.H., 1972) que usava livro de Rubens Borba Morais e durante o curso completava-o com um conteúdo bastante eclético, como: mitologia grega, comunicação de massas, cinema e televisão, Thomas Edison e a lâmpada, eras geológicas, animismo, o arqueólogo Heinrich Schlieman, imprensa.

Alguns professores sequer adotavam livros, como a professora da EEPG Lasar Segall, que não o fazia no curso noturno, alegando que os alunos não teriam tempo para ler, restando-lhe a alternativa de elaborar apostila. Informou a estagiária que a “[...] professora tinha o trabalho de pesquisar diversos livros sobre o assunto e inclusive me mostrou alguns, pois na opinião dela, não existem livros didáticos bons” (Relatório P.E.H., 1977). Porém, nem todos os professores que não adotavam livros para o aluno, elaboravam apostilas, alguns reproduziam cópias mimeografadas de textos de algum livro didático, o que também acabava por mudar e interferir em diversos aspectos relacionados ao uso do texto, como ilustração, cor do papel, textura da folha, o manusear, proporcionando, portanto, um entendimento qualitativamente diferente. Já alguns professores deixavam em aberto aos alunos que utilizassem o livro didático que quisessem. Segundo uma estagiária, um professor da EEPG Plínio Barreto...

[...] optou pelo uso do livro didático, mas pessoalmente, sentiu-se muito preso a ele e obcecado por vencer o conteúdo. [...] Atualmente deixou em aberto o uso do livro didático. Cada qual utiliza aquele que tem à mão. Elaborou esquemas para as aulas, coloca-os na lousa para que os alunos copiem e, a seguir, o professor desenvolve esses esquemas [Relatório P.E.H., 1976].

Também o uso de material alternativo ao livro didático, como gravador, toca-discos, jornais e revistas, ou alguma atividade extraclasse, como passeios, estudos do meio, excursões, teatro, poderia criar uma nova dinâmica em sala de aula e um novo enfoque frente aos conteúdos e ao livro didático. No Colégio Pedro II (Relatório P.E.H., 1976), os alunos foram levados para assistir a peça *Morte e vida severina* de João Cabral

de Melo Neto. Já a professora do GE Isar Leiner, além de usar diferentes livros, também se valia de gravador e toca-discos. Essas duas posturas alternativas ao trabalho trivial da sala de aula consistiam em possibilitar um novo referencial para os alunos que poderia servir-lhes de suporte para uma perspectiva diferente para as aulas de história.

6. A questão central proposta pela discussão foi a de investigar se o que era suposto, a concepção historiográfica que deixa seus vestígios na documentação pesquisada, deitava suas raízes nas ações diárias da sala de aula. O que, neste trabalho, correspondeu a uma análise que buscou identificar a articulação entre as ações implementadas pelo Estado, através de seus vários agentes e estrutura hierárquica; projetos escritos e, eventualmente, desenvolvidos, no interior da escola e a atuação do professor nas práticas diárias em sala de aula, diante das contradições que se apresentavam, no sentido de se aproximar um pouco mais da compreensão do ensino de história no período abordado.

Destacamos neste artigo alguns encaminhamentos referentes à questão metodológica, tanto na apresentação de possibilidades de fontes para a pesquisa intentada como na abordagem efetuada, procurando verificar diversos e diferentes discursos e visões dos sujeitos – alunos, professores, direção, coordenadores, supervisores, pais, estagiários – presentes nos registros escolares manuscritos e relatórios de estágio, inquirindo o que revelam das práticas, possibilitando novos olhares, permitindo apreender novas e singulares dimensões do ensino da disciplina escolar aqui destacada.

Assim, se o ensino de história no período militar pautou-se por uma concepção conteudista, somada a uma postura moralista, patriótica e laudatória, também ensejou práticas criativas e alternativas engenhadas no cotidiano escolar, ante as demandas e insucessos, buscas e frustrações, diante das condições objetivas em que ocorria o processo educativo, como o nível sociocultural dos alunos, a formação dos professores, a ingerência política, as condições físicas das escolas, recursos didáticos, crise salarial, estrutura hierárquica, aumento do número de alunos e da carga horária, revelando – aos olhos que captam – uma maior complexidade na dinâmica da cultura escolar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA NETO, Antonio S. de. *O ensino de história no período militar: práticas e cultura escolar*. 1996. 216p. Dissertação (Mestrado em Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, 1992, n. 5.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: posibilidades y ambitos de investigación. *Revista de Educación*, Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia. Madrid. Espanha, n. 295, 1991.

_____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NÓVOA, António. *História da educação: perspectivas actuais*. Mimeografado.

STARN, Randolph. Vendo a cultura numa sala para um príncipe renascentista. In: HUNT, Lynn (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VIDAL, Diana. *Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2006.

Endereço para correspondência:
Antonio Simplício da Almeida Neto
Largo da Matriz Velha, 43, apto 64
Freguesia do Ó – São Paulo-SP
CEP 02925-060
E-mail: toninhosaneto@uol.com.br

Recebido em: 10 jul. 2008
Aprovado em: 20 abr. 2009